

**Escola de Ciências Sociais e Humanas**

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**PROVE'scola:**

Diagnóstico de necessidades e proposta de um projeto para a  
promoção de comportamentos de saúde e sustentabilidade no  
âmbito de atividades cooperativas

Eunice Liane Gomes Lopo

Trabalho de projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre  
em Psicologia Social da Saúde

**Orientador(a):**

Doutora Sibila Marques, Professora Auxiliar  
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

**Co-orientador(a)**

Doutora Daniela Craveiro, Investigadora Associada  
ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2019



## **Agradecimentos**

A Deus, por todas as bênçãos.

Aos meus queridos pais e maninho, pelas infinitas palavras que confortaram o meu coração. Por me educarem e cuidarem de mim com tanto amor. Amovo-os.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Sibila Marques, que com seu exemplo me inspirou. Serei para sempre grata por todas as oportunidades dadas.

À minha orientadora Dra. Daniela Craveiro, por toda atenção e tempo disponibilizado.

Ao Agrupamento de escolas de Paços de Arcos, pela sua colaboração.

A todas as professoras dos Mestrado em Psicologia Social da Saúde, por transbordarem a sua paixão em cada aula lecionada.

Ao Sr. Rui Banha e D.<sup>a</sup> Dita, que durante toda a minha estadia em Lisboa cuidaram de mim como fosse parte da sua família.

A todas as colegas de quarto que partilharam comigo o seu tempo, histórias e cultura, tornando esta jornada ainda mais memorável.





## **Resumo**

O presente trabalho consiste num diagnóstico de necessidades e proposta de um projeto para a promoção estilos de vida mais saudáveis e mais ecológicos em crianças. O levantamento de diagnóstico de necessidades foi realizado com duas turmas de 3º ano (N=30) com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos. Os resultados recolhidos mostraram a predominância de comportamentos competitivos face aos cooperativos; representações do ambiente antropocêntricas e interligadas às temáticas inseridas no currículo escolar; um baixo conhecimento sobre alimentos sazonais e uma reduzida ingestão de frutas e vegetais em relação ao consumo de carne. Estes resultados legitimam a necessidade de intervenção neste domínio.

PROVE'scola é uma proposta de projeto que consiste do desenvolvimento de atividades focadas no processo de uma cooperativa agrícola direcionada aos alunos do primeiro ciclo do ensino básico, mais especificamente do 3º e 4º anos. Destaca-se de outros projetos relacionados com a sustentabilidade, produção agrícola e cooperação por não se focar exclusivamente numa só temática. Opta por desenvolver competências adjacentes às etapas de uma cooperativa agrícola, recorrendo à aprendizagem cooperativa nas temáticas de produção e consumo saudável e sustentável.

Palavras chave: crianças, comportamento saudável, comportamento sustentável, cooperação, consumo saudável, projeto, PROVE'scola.

Classificação de Categorias e Códigos:

3000 Psicologia Social

3020 Grupos & Processos Interpessoais



## **Abstract**

The present study consists of a needs assessment and proposal of a project to promote health and sustainable behaviors among children. The needs assessment study included children (N = 30) aged between 8 and 9 years. Results showed the predominance of competitive behaviors; representations of the environment connected with the topics inserted in the school curriculum and anthropocentric; low knowledge of seasonal foods and low intake of fruits and vegetables in comparison to meat consumption. These results justify the need for a proposal to target the domain described above.

In this regard, the study proposes the PROVE'scola project as a way of dealing with the promoting health and sustainable behaviours among children. The project consists of the development of activities focused on the process of creating an agricultural cooperative directed to the students of the first cycle of elementary school, from 3rd and 4th year. It stands out from other projects related to sustainability, agricultural production and cooperation because it does not focus exclusively on one topic. It chooses to develop skills linked to the different stages of an agricultural cooperative, using cooperative learning within the scope of the topic of healthy and sustainable production and consumption.

Keywords: children, healthy behavior, sustainable behavior, cooperation, healthy consumption, project, PROVE'scola.

Category and Code Classification:

3000 Social Psychology

3020 Group & Interpersonal Processes



## Índice

<b>I. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>II. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>3</b>
<b>III. PERTINÊNCIA</b> .....	<b>7</b>
<b>IV. OBJECTIVO DO PRESENTE TRABALHO</b> .....	<b>11</b>
<b>V. ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>13</b>
<b>5.1. Aprender em equipa</b> .....	<b>13</b>
5.1.1. <i>O que é se entende por aprendizagem cooperativa?</i> .....	13
5.1.2 <i>Vantagens da educação cooperativa</i> .....	14
5.1.3. <i>O que são atividades cooperativas?</i> .....	15
<b>5.2. Definição de conceitos</b> .....	<b>16</b>
5.2.1. <i>Variáveis independentes</i> .....	16
5.2.2. <i>Variáveis resultado a curto prazo</i> .....	17
5.2.2.1. <i>Comportamentos de cooperação</i> .....	17
5.2.2.2. <i>Representações pró-ambientais</i> .....	19
5.2.2.3. <i>Comportamentos alimentares saudáveis e sustentáveis</i> .....	20
5.2.3. <i>Variável resultado a longo prazo</i> .....	20
5.2.3.1. <i>Cidadania do ambiente e consumidor</i> .....	20
<b>VI. OBJETIVOS E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>22</b>
<b>6.1. Modelo teórico de processo</b> .....	<b>22</b>
<b>6.2. Hipóteses</b> .....	<b>23</b>
<b>VII. DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES</b> .....	<b>25</b>
<b>7.1 Contexto institucional</b> .....	<b>25</b>
7.1.1. <i>Procedimento de ética</i> .....	25
<b>7.2. Desenho do estudo</b> .....	<b>26</b>
<b>7.3. Questões de partida para diagnóstico</b> .....	<b>26</b>
<b>7.4. Método</b> .....	<b>27</b>
7.4.1. <i>Amostra</i> .....	28
7.4.2. <i>Instrumentos administrados</i> .....	29
7.4.2.1. <i>Recolha de dados demográficos</i> .....	29
7.4.2.2. <i>The draw-an-environment test rubric (DAET-R)</i> .....	30
7.4.2.3. <i>Grupo focal</i> .....	30
7.4.2.4. <i>Comportamento cooperativos vs. competitivos</i> .....	31
7.4.2.5. <i>Conhecimento sobre frutas e vegetais da época em Portugal</i> .....	31
7.4.2.6. <i>The “food web questionnaire” e “The plate activity questionnaire</i> .....	32
7.4.3. <i>Procedimentos</i> .....	<b>32</b>
7.4.3.1. <i>The draw-an-environment test rubric (DAET-R)</i> .....	32

7.4.3.2. Grupo focal .....	32
7.4.3.3. Comportamento cooperativos vs. competitivos.....	33
7.4.3.4. Conhecimento sobre frutas e vegetais da época em Portugal .....	33
7.4.3.5. The “food web questionnaire” e “The plate activity questionnaire .....	34
<b>7.4.4. Cotação.....</b>	<b>34</b>
7.4.4.1. The draw-an-environment test rubric (DAET-R) .....	34
7.4.4.2. Grupo focal .....	35
7.4.4.3. Comportamento cooperativos vs. competitivos.....	35
7.4.4.4. Conhecimento sobre frutas e vegetais da época em Portugal .....	36
7.4.4.5. The “food web questionnaire” e “The plate activity questionnaire .....	36
<b>XVII. RESULTADOS .....</b>	<b>37</b>
<b>8.1. The draw-an-environment test rubric (DAET-R) .....</b>	<b>37</b>
<b>8.2. Comportamentos cooperativos vs. competitivos.....</b>	<b>41</b>
<b>8.3. Conhecimento sobre frutas e vegetais da época em Portugal.....</b>	<b>44</b>
<b>8.4. Consumo alimentar .....</b>	<b>48</b>
<b>IX. DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....</b>	<b>51</b>
<b>9.1. Existe a necessidade de intervir ao nível dos comportamentos cooperativos nas crianças? .....</b>	<b>51</b>
<b>9.2. As crianças apresentam comportamentos alimentares saudáveis e sustentáveis? ...</b>	<b>52</b>
<b>9.3. Que conhecimentos têm as crianças sobre a produção e consumo de alimentos? ....</b>	<b>52</b>
<b>9.4. Como se associam esses comportamentos às suas representações do ambiente? .....</b>	<b>53</b>
<b>X: LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....</b>	<b>55</b>
<b>XI: PROPOSTA PROJETO.....</b>	<b>57</b>
<b>11.1. Descrição geral das sessões .....</b>	<b>57</b>
<b>11.2. Materiais PROVE’scola .....</b>	<b>59</b>
<b>11.3. Modelo lógico do projeto PROVE’scola e respetivos objetivos.....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>73</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>81</b>
<b>Anexo 1. Ficha para recolha de dados demográficos dos alunos de 3ºano.....</b>	<b>81</b>
<b>Anexo 2. Guião para os atividade dos desenhos .....</b>	<b>82</b>
<b>Anexo 3. Guião referente ao grupo focal.....</b>	<b>86</b>
<b>Anexo 4. Guião referente à atividade do Dilema do prisioneiro .....</b>	<b>89</b>
<b>Anexo 5. Guião referente à atividade dos alimentos da época .....</b>	<b>92</b>
<b>Anexo 6. Guião ferente aos intrumentos: “The food web questionnaire” e “The plate activity questionnaire” .....</b>	<b>97</b>
<b>Anexo 7. Pedido de autorização entregue aos encarregados de educação .....</b>	<b>101</b>

<b>Anexo 8. Respostas dos alunos à questão “Porque é que jogaste da forma que jogaste?”</b>	
.....	<b>103</b>
<b>Anexo 9. Excertos dos grupos focais por temáticas</b> .....	<b>105</b>
<b>Anexo 10. Transcrições dos grupos focais</b> .....	<b>118</b>
<b>Anexo 11: Lista de quadros referente aos Testes t apresentados no presente estudo...</b>	<b>197</b>
<b>Anexo 12. Manual de procedimentos e respetivas atividades PROVE’scola</b> .....	<b>201</b>
Fichas de atividades .....	204
Procedimentos e materiais.....	228





## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> Modelo teórico de processo PROVE'scola.....	22
<b>Figura 2.</b> Exemplo de desenho com ausência humana e legendas conceptuais.....	38
<b>Figura 3.</b> Exemplo de desenho com fatores construídos pelo homem e o seu impacto no ambiente: reciclagem e temática lecionada.....	39
<b>Figura 4.</b> Exemplo de desenho com fatores construídos pelo homem e o seu impacto no ambiente - poluição dos mares- visita de estudo e programa educacional.....	39
<b>Figura 5.</b> Exemplo de abordagem sistémica do ambiente.....	40
<b>Figura 6.</b> Distribuição da frequência total de pontos atribuídos por desenho.....	41
<b>Figura 7.</b> Distribuição do nº total de resposta corretas referente as categorias de frutas e vegetais de colheita e/ consumo anual por nº total de alunos.....	44
<b>Figura 8.</b> Distribuição do nº total de resposta corretas referente as categorias de frutas e vegetais de colheita e/ consumo de Verão por nº total de alunos.....	45
<b>Figura 9.</b> Distribuição do nº total de resposta corretas referente às categorias de frutas e vegetais de colheita e/ consumo de Inverno por nº total de alunos.....	46
<b>Figura 10.</b> Porções de consumo.....	49
<b>Figura 11.</b> Percentagem referente a porção aproximada de consumo de frutas e vegetais, e carne ao jantar do dia anterior pelo nº total de alunos.....	50
<b>Figura 12.</b> Cabaz PROVE'scola com alimentos em croché.....	59

## Índice de quadros

<b>Quadro 1.</b> Questões de partida do diagnóstico.....	27
<b>Quadro 2.</b> Processo de avaliação com crianças.....	28
<b>Quadro 3.</b> Caracterização da amostra de crianças.....	29
<b>Quadro 4.</b> Frequência de fatores incluídos nos desenhos do ambiente.....	37
<b>Quadro 5.</b> Resumo de estatísticas referentes a respostas corretas de alimentos por categoria.....	48
<b>Quadro 6:</b> Frequência total que um certo alimento foi consumido.....	49
<b>Quadro 7.</b> Modelo lógico do projeto PROVE'scola .....	60
<b>Quadro 8.</b> Objetivos e variáveis teóricas a trabalhar em cada sessão PROVE'scola.....	70



## **Glossário de Siglas**

COM-B - *The Behaviour Change Wheel*

FAO- *Food and Agriculture Organization of the United Nations*<sup>1</sup>

FEOGA- Fundo europeu de orientação e garantia agrícola

INE - *Statistics Portugal*

INHERIT - *INter-sectoral Health and Environment Research for InnovaTion*

ODS- Objetivos de desenvolvimento sustentável

OECD - *Organisation for Economic Co-operation and Development*

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU- Organização das Nações Unidas

PAC- Política agrícola comum

PROVE - promover e vender

UCL - *University College London*

UNESCO- *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

---

<sup>1</sup> No presente trabalho utilizou-se a tradução em português: organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura



## I. INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa expor um diagnóstico de necessidades e respetivo desenho de um projeto escolar individual - PROVE'scola - desenvolvido no âmbito do Projeto INHERIT (INter-sectoral Health and Environment Research for InnovaTION), projeto financiado pela Comissão Europeia - programa H2020 - que tem por objetivo identificar formas de viver, movimentar e consumir que protejam o meio ambiente e promovem saúde e equidade na saúde ao estimular políticas, práticas e inovações eficazes.

Este trabalho segue a estrutura de Trabalho Projeto sugerida pela disciplina de Programas de Intervenção Social do ISCTE-IUL para a criação do Trabalho de Projecto em Psicologia Social da Saúde recomendada pela Escola de Ciências Sociais e Humanas (ESCH) para o ano letivo de 2018/2019. A avaliação tem carácter exploratório, sendo os objetivos direcionados unicamente ao diagnóstico de necessidades para a conceção de uma proposta projeto.

Assim, o relatório está dividido em cinco partes:

1. Definição do problema de investigação;
2. Enquadramento teórico, onde se insere a revisão teórica, descrição das variáveis propostas para intervenção, seguidas do modelo teórico e das hipóteses;
3. Diagnóstico de necessidades: instrumentos, procedimentos e resultados;
4. Discussão de resultados, que apresenta as principais conclusões e limitações;
5. Proposta Projeto onde se apresenta atividades desenvolvidas e respetivo meio de implementação;



## II. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Nos últimos cinquenta anos os países industrializados têm apresentado níveis de consumo de recursos seis vezes superiores aos não industrializados (Cortina, 2002), são sociedades contemporâneas que desfrutam de um aumento da qualidade de vida pelo qual o poder é mensurado através da compra e consumo (Gonçalves, 2009).

Estudos indicam que até 2050 a população mundial aumentará 35%, cerca de mais 2 bilhões de habitantes, havendo a necessidade de duplicar a produção agrícola de modo acompanhar o crescente consumo alimentar e mudança dos estilos de vida da população, esperando com isto impactos ao nível do clima, saúde e socioeconómicos (Ray, Mueller, West, & Foley, 2013). De acordo com Reisch, Eberle e Lorek (2013), a produção e o consumo de alimentos estão relacionados a diversos impactos ambientais como emissões de gases com efeito de estufa, poluição da água e perda de biodiversidade que serão exacerbados no futuro pela crescente população global.

A situação Portugal ao nível da atividade agrícola mudou desde a sua entrada na União Europeia em 1986. Surgiu a implementação da Política Agrícola Comum (PAC), que através da criação de um fundo comunitário, o Fundo Europeu de Orientação e Garantia Agrícola (FEOGA), permitiu a adoção de medidas no apoio ao funcionamento agrícola. O rendimento dos produtores aumentou graças à introdução das novas tecnologias e práticas de investigação científica, no entanto, houve uma diminuição de produtores devido à produção excessiva e não lucrativa que abriu portas à implementação do sistema de quotas como meio de limitar a produção (Baptista, Cristóvão, Costa, Guimarães, Rodrigo, Tibério, & Pinto-Correia, 2013). Consequentemente, veio o abandono de áreas agrícolas, queda no número de explorações e a estagnação da economia rural, efeitos que ainda se fazem sentir nos dias de hoje (Baptista *et al.*, 2013).

A exploração do presente tópico na sequência do problema de consumo excessivo, remete para importância de expor as consequências da desvalorização dos agricultores singulares (produtores familiares), que poderão ser vistos como uma possível solução (*Food and Agriculture Organization*, FAO, 2009).

Em 2011, Portugal apresentou cerca de 97% das explorações agrícolas gerenciadas por produtores singulares que, na sua maioria utilizavam mão-de-obra própria ou familiar, mas apenas 6% deles teriam um rendimento exclusivamente agrícola, sendo que os restantes 84% dos agregados dependeriam de rendimentos principalmente de origem externa à agricultura como pensões, reformas e salários dos sectores secundário

e terciário (INE, 2011). Em 2013, referiu-se o elevado número de pequenos produtores, mas a sua dispersão no território e dificuldades no processo de comercialização, as normas e legislação de natureza fiscal bem como a sanidade, continuam a ser aspetos que contribuíam para esta concentração da oferta nos produtores de grande dimensão, representado cerca de  $\frac{3}{4}$  das vendas nacionais e o mesmo se observava no resto dos países europeus (Baptista *et al.*, 2013).

Com base nas estimativas mais recentes, conclui-se que metade das explorações agrícolas em Portugal têm menos de 20 hectares, valor que tem decrescido ano após ano, em favor das grandes explorações. Os dados apresentados em 2003 revelam uma diminuição de 334.287 para 233.823 em relação a 2016 (-30%). Contrariamente, ao número de explorações com mais de 20 hectares que apresentam um crescimento de 22.780 para 23.914. No global, a redução de explorações também é notória, 357.067 em 2003 para e 257.736 em 2016 (-28%) (Pordata, 2016). A dimensão de produtores singulares sem rendimento em Portugal é alta e as explorações agrícolas de pequena dimensão têm vindo a diminuir. Face a este cenário, a solução poderá passar por práticas ou criação de postos de trabalho que respondam às necessidades de consumo das populações locais recorrendo à produção de bens de consumo sustentáveis e saudáveis. Um exemplo é o projeto PROVE. Estas ações poderão implicar mudanças na população em geral pelos impactos na economia local, ambiente e a saúde de cada um: a prática agrícola é uma atividade que promove bens, como valor de mercado resultantes da produção agrícola, mas que por sua vez, também se traduz na produção simultânea de bens e serviços públicos (OECD, 2001).

Segundo Rosset (1999), as consequências de uma produção agrícola intensiva e de grande escala resultam na perda no qual se designa de “multifuncionalidade” agrícola: a diversidade que as propriedades apresentam (organização biológica, cultural e tradicional), sustentabilidade ambiental (que reduz riscos de escassez no futuro e preservação do meio ambiente), promoção da responsabilidade e empoderamento da comunidade (que permite a criação de postos de empregos, oportunidades em zonas rurais e criação de capital social), espaços para as famílias (onde as crianças tem oportunidade de crescer e adquirirem valores e habilidades), conexão pessoal com a comida (saber de onde vem, o que consomem e por sua vez maior contacto com a natureza), e por fim, a base económica (na qual estas pequenas explorações são muitas vezes vitais para a economia local).



Ao nível do consumo alimentar, segundo Inquérito Alimentar Nacional e de Atividade Física de 2015-2016 (Lopes *et al.*, 2017), a população portuguesa consome proporcionalmente mais 10% de carne, peixe e ovos e 2% de laticínios produtos em comparação com menos frutas (-6%) e vegetais (-12%), e cereais (-12%) segundo a recomendação do guia da Roda Alimentar Portuguesa. Mais de metade da população desconhece a recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS) para o consumo equivalente a 5 ou mais porções de frutas e/ vegetais por dia. Os resultados demonstram que as crianças foram as que apresentaram resultados mais negativos em relação ao consumo de frutas e vegetais, dos quais 69% não atendem às recomendações. Ao nível do consumo de carne vermelha 8% das crianças apresentam um consumo superior a 100g diárias. A prevalência de obesidade em crianças com idade inferior a 10 anos é de 8% e pré-obesidade de 17%.

A pertinência de assumir uma perspetiva intersectorial neste âmbito (sustentabilidade e da saúde), é defendida pelo projeto INHERIT que destaca (Van der Vliet *et al.*, 2018):

1. A qualidade ambiental e da nossa saúde estão intimamente ligadas, ou seja, a promoção da sustentabilidade ambiental é pré-requisito para uma a promoção da saúde.
2. Mudanças positivas nos estilos de vida e comportamentos podem ter efeitos significativos na preservação ambiental e sequentemente no melhoramento da nossa saúde.
3. Uma abordagem intersectorial é necessária na procura de soluções para problemas sociais, ambientais e de saúde recorrendo à colaboração.

Neste sentido, abordar os impactos ambientais e de saúde com ligação às temáticas de produção e consumo alimentar com base na colaboração, é um meio de promover uma maior proximidade com problema e respetiva solução junto das populações mais jovens.



### III. PERTINÊNCIA

A sustentabilidade ambiental tem vindo a ser considerada um determinante na segurança dos alimentos e saúde humana, e o consumo alimentar global um importante fator para determinar a sustentabilidade da oferta de alimentos (Ribeiro, Jaime, & Ventura, 2017), agentes-chave para o desenvolvimento sustentável e fundamentais na transição para sistemas alimentares sustentáveis (Vit-tersø & Tangeland, 2015).

A organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO, 2009) tem vindo a alertar sobre os impactos que a desvalorização das explorações agrícolas, nomeadamente familiares. Neste sentido, as áreas de atuação deixaram de ser apenas os agricultores ou as organizações envolvidas, mas também a necessidade de intervenção junto das gerações mais novas. Promover a familiarização com a profissão e os seus impactos no planeta é o que o projeto PROVE'scola pretende atingir. São estas as gerações que irão vivenciar as consequências deste fenómeno e as que apresentam maior potencial para atuação e mudança destes mesmos acontecimentos.

A temática do projeto PROVE'scola, abrange/aborda vários objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) definidos para Organização das Nações Unidas (ONU), nomeadamente:

Objetivo nº3: Boa saúde e bem-estar (e.g., promoção de uma alimentação saudável e relações interpessoais positivas) Objetivo nº 4: Educação de qualidade (e.g., capacitar as crianças para o futuro e de forma igualitária); Objetivo nº 8: Trabalho decente e crescimento económico (e.g., ganhar competência sobre sustentabilidade ambiental e económica); Objetivo nº 11: Cidades e comunidades sustentáveis (e.g., incentivo para desenvolvimento, produção e criação de postos de trabalho sustentáveis com respeito pelo espaço verde); Objetivo nº 12: Produção e consumo responsável (e.g., desenvolver competência sobre produção e consumo alimentar sustentável); Objetivo nº 13: Ação climática (e.g., resolução de problemas relacionados com ação climática através sensibilização sobre os riscos da agricultura e consumo não sustentável); Objetivo nº 17: Parcerias para atingir o objetivo (e.g., trabalhar em cooperativismo como meio para o alcance dos objetivos).

Em união com os ODS, a Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO) desenvolveu livros informativos com intuito de trabalhar junto das crianças, tópicos como: redução da fome (ODS: #fomezero) (FAO, 2018a) e mudanças

climáticas (FAO, 2018b), incentivando à mudança de comportamentos, nomeadamente no consumo e produção sustentável enquanto possível solução para um futuro melhor.

O mesmo fenómeno tem vindo a ser anunciado por entidades como a ONU e UNESCO. Destacam as cooperativas como possível solução para a desigualdade e meio promotor de criação de riqueza e erradicação da pobreza, pois promovem o uso de recursos regionais existentes de forma colaborativa, originando o desenvolvimento da economia local (FAO, 2009, 2012). Como referido anteriormente, em 2050 espera-se um duplicar do consumo (Ray *et al.*, 2013), e nessa altura, as crianças com o qual colaboramos hoje, serão os adultos do futuro que deverão estar empoderadas a lidar com a presente situação.

Com o PROVE'scola pretende-se assim preparar a geração mais nova para o seu futuro, capacitando-os ao desenvolver estratégias de trabalho em equipa para a resolução de problemas ao focar-se nas etapas da produção agrícola e de uma equipa, tendo como resultado final, uma cooperativa agrícola infantil que promove a preservação ambiental pela proximidade com a produção e consumo sustentável e saudável.

Segundo Maria Montessori (2013), entre os 6 aos 12 anos, as crianças passam por um processo de aquisição e planeamento, ocorrendo uma transição que torna a criança mais orientada para o grupo e trabalho em colaboração. Passa-se do “porque” para “o quê”, dando entrada nas questões morais e formação da sua perceção do seu lugar e tarefa no mundo. Segundo Piaget e Freud, a sua personalidade é estruturada por estádios no qual a criança vive aut centrada - egocentrismo enquanto característica principal - assumindo nos anos seguintes o imitar do outro enquanto ação fundamental para a construção da sua realidade e como se vê a si mesma na sociedade na qual se integra (Alves, 2002; Dubois, 2000; Solomon, 1994;). Neste sentido, uma criança rapidamente imita aqueles que a rodeiam, tornando-se um alvo fácil para o mercado em que o consumo é considerado um comportamento que reflete o *Ter* em detrimento do *Ser* (Alves, 2002). Assim sendo, o programa é adaptado ao público alvo quando integrado em atividades de colaboração nas temáticas de produção e consumo alimentar, enquanto área de mudança.

Em Portugal são vários os projetos educativos incluídos nas escolas, nas temáticas da sustentabilidade (e.g., Eco- Trilhos Floresta, As árvores da minha escola, Infografia: Pegada de Dois Produtos, Roupas Usadas Não Estão Acabadas, Criar com Estilo: O Mar em Tecido, iZ – Jovens Detetives Ambientais, Geração Depositário 11, Dark Skies Rangers, Missão UP); agricultura (e.g., Hortas Bio nas Eco-Escolas, Redescobrir a Terra , Agricultura na escola, Horta da Formiga, O Pinto Vai à Escola); e consumo saudável e

sustentável (e.g., PASSE: Programa alimentação saudável em saúde escolar, Projeto "Os super saudáveis", Painel dos Alimentos do Mar, Brigada da Cantina, Alimenta a Criatividade, Eco-Ementas, Eco-Cozinheiros, Eco-Festas). Contudo, não foram encontrados projetos que conjuguem as respectivas temáticas entre si na literatura consultada. Ao nível da promoção de comportamentos de cooperação, com a exceção da Rota da Cidadania, não parecem existir projetos que incentivem ou que tenha como foco a cooperação para além da temática a abordar.

Neste sentido, o projeto PROVE'scola destaca-se pela conjugação de três áreas (saúde, sustentabilidade e cooperação) no desenvolvimento de competências adjacentes aos processos de uma mini cooperativa agrícola PROVE – desde a criação de uma equipa à entrega dos cabazes – recorrendo à aprendizagem cooperativa nas temáticas de produção e consumo saudável e sustentável. Não serão abordadas componentes de prática agrícola, mas a experiência de como ocorre todo o processo dos alimentos até chegar a nós.

O projeto PROVE'scola terá como foco os processos subjacentes ao projeto português PROVE – promover e vender – escolhido pelo projeto INHERIT enquanto caso de sucesso para a promoção da sustentabilidade, equidade, e saúde (Anthun, Espnes, Hope, Lillefjell, Morris, Maass, Nguyen, & Saetermo, 2019). Neste âmbito é destacado o papel do PROVE na promoção de relações de proximidade entre os produtores e consumidores através de circuitos de pequena escala com recurso às TIC, reduzindo assim os impactos do transporte no meio ambiente (sustentabilidade); o contributo para o desenvolvimento rural através da manutenção dos postos de trabalhos no âmbito agrícola com base num trabalho cooperativo entre os trabalhadores, melhorando os padrões de vida entre agricultores com pequenas extensões agrícolas (equidade); e o processo de partilha mútua de recursos que cada produtor possui, com objetivo final de criar um cabaz constituído por frutas e vegetais provenientes de vários produtores, ao promover assim uma alimentação saudável (saúde).

A pertinência do projeto é também justificada pela valorização social da produção local identificada nos resultados obtidos no inquérito sobre 4 cenários de futuro criados no âmbito do projeto INHERIT (Guillen-Hanson, Strube, & Xhelili, 2018): (1) “Minha vida entre realidades”, (2) “Menos é mais para mim”, (3) “Um por todos, todos por um”, (4) “Nossa comunidade circular, apresentados como uma breve narrativa sobre “a vida dos cidadãos em 2040”. Os resultados demonstraram que o cenário que mais enfatiza os alimentos cultivados na própria época locais - cenário “Um por todos, todos por um” - é

o preferido entre os respondentes em todos os países da pesquisa (com exceção da Espanha).

Por fim, a criação do presente programa também alinha-se com recentes manifestações de interesse de grandes entidades, como ONU juntamente com a FAO, face às cooperativas e ao trabalho cooperativo, para a resolução dos problemas de consumo alimentar e produção agrícola (FAO, 2018; da Silva, 2019).

#### IV. OBJECTIVO DO PRESENTE TRABALHO

O presente trabalho tem como objetivo geral a realização de um levantamento de necessidades com duas turmas de 3º ano seguido de uma proposta de intervenção – o PROVE’scola – que visa promover o comportamento cooperativo através da aprendizagem em equipa, trabalhar representações ambientais no âmbito das temáticas da produção e consumo alimentar saudável e sustentável para a promoção de estilos de vida mais saudáveis e ecológicos no futuro. Neste sentido, os objetivos específicos passarão por uma revisão de literatura, estudo de diagnóstico e posterior desenho do projeto.

A criação deste projeto parte de uma base conceptual criada a partir de uma revisão de literatura extensa e que teve como base o trabalho de avaliação realizado com o projeto PROVE (Craveiro et al., submetido), uma revisão focada no empoderamento dos agricultores (e.g., Miguel, Ornelas, & Maroco, 2015; Zimmerman, Israel, Schulz, Checkoway, 1992; Speer & Peterson, 2000) e a mudança comportamental para opções mais saudáveis e sustentáveis no consumo alimentar (e.g., Aleksandrowick *et al.*, 2016; Bowen, Barrington, & Beresford, 2015; Carpenter, 2010; Chance, Gorlin, & Dhar, 2014; Gardner, 2015; Giskes, van Lenthe, Avendano-Pabon, & Brug, 2010; Guillaumie, Guillaumie, Godin, & Vézina-Im, 2010). É igualmente suportando pelo estudo de diagnóstico que permitiu conhecer o ponto atual das crianças alvo de intervenção. Estas duas fontes permitem a criação da proposta de projeto que se apresenta no final desta dissertação.

Nas secções seguintes, apresenta-se o enquadramento teórico e o modelo teórico adotado na criação do projeto. Posteriormente é descrito o estudo de diagnóstico de necessidades: instrumentos e principais resultados obtidos.





## V. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nesta secção será apresentado uma análise dos conceitos que estão na base do projeto PROVE'scola, e por último, serão apresentadas as definições das variáveis de intervenção e modelo teórico com respetivas hipóteses.

### 5.1. Aprender em equipa

A proposta do programa PROVE'scola, é uma intervenção no âmbito educacional que tem na sua base sessões em torno de atividades de cooperação nas temáticas de produção e consumo alimentar saudável e sustentável para a promoção estilos de vida mais saudáveis e mais ecológicos no futuro.

Sendo em contexto de sala de aula, os alunos à partida já realizaram práticas ou atividades de grupo, contudo, o presente projeto incentiva os alunos a compreendam a importância da dinâmica de uma equipa para o alcance de objetivos comuns ao desenvolver-se componentes necessárias subjacentes ao processo de trabalho cooperativo e não mera uma junção de alunos para a realização de atividades. Abaixo segue uma breve apresentação do que se entende por aprendizagem cooperativa, quais as suas vantagens e por fim, um exemplo de uma atividade cooperativa.

#### *5.1.1. O que é se entende por aprendizagem cooperativa?*

Aprendizagem cooperativa como o nome indica, pressupõe uma aprendizagem de forma colaborativa que tem necessariamente por objetivo o fortalecimento do indivíduo através da responsabilidade individual, sendo a base o trabalho em pequenas equipas (Johnson & Johnson, 2009). O esforço exercido por cada sujeito ultrapassa os objetivos individuais e foca-se na promoção do bem comum do grupo, ou seja, todos têm que trabalhar para o cumprimento do objetivo final a que se comprometeram. Caso um indivíduo trabalhe pela maioria dos membros, não podemos designar “equipa” ou que esteja a ocorrer um processo de trabalho cooperativo (Roger & Johnson, 1994), mas a presença de um grupo – “conjunto de indivíduos que reunidos formam um todo”. A junção dos alunos não pressupõe necessariamente um grupo cooperativo, há que haver uma estruturação e gerenciamento (Roger & Johnson, 1994), por esse motivo, em âmbito educacional, recorre-se ao auxílio do professor ou facilitador que executará as tarefas com os alunos.

Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999), existem 3 tipos de educação cooperativa: a formal, informal e base em grupos. Para este programa o foco será a

educação formal que consiste em fazer com que os alunos em grupos temporários, de curto período de tempo, trabalhem em conjunto para alcançar um objetivo na temática em questão.

Para isso, deverá haver por parte do instrutor: (a) especificação dos os objetivos da sessão, (b) passagem prévia das instruções, (c) explicação da tarefa aos alunos e o que é a interdependência positiva, (d) monitorização a aprendizagem dos alunos participando enquanto instrutor/educador nos grupos de apoio de ajuda à tarefa ou para melhoramento do desempenho interpessoal e de grupo destes, e (e) avaliando-os e ajudando-os a determinar o nível de eficácia. Os grupos formais passam por uma aprendizagem cooperativa que garante a participação ativa dos alunos nas tarefas intelectuais desde a organização do material, a sua explicação, resumo e integração (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

Serão introduzidas técnicas de cooperação previamente estudadas pela literatura como meio de cumprir o tipo de processo de equipa referido anteriormente (e.g., *The Jigsaw Classroom*, criada pelo Psicólogo Social Elliot Aronson (1978).

### ***5.1.2. Vantagens da educação cooperativa***

Sendo esta uma tese em psicologia social e da saúde, é importante explicar a pertinência da cooperação para as respetivas áreas. A literatura tem demonstrado a relevância de se recorrer à aprendizagem cooperativa em diversas áreas, nomeadamente ao nível educacional, com implicações a diferentes níveis, como o aumento da vontade de assumir tarefas difíceis, motivação intrínseca, retenção de longo prazo, resolução criativa de problemas, atitudes positivas em relação à escolaridade e conteúdo (Roseth, Johnson, & Johnson, 2008), mas não só. Os estudos também têm apresentados efeitos positivos relacionados à componente social e da saúde, como a promoção de relações intergrupais positivas (Roseth, Johnson, & Johnson, 2008) e interações positivas relacionadas a uma melhor saúde psicológica, auto-estima e inteligência emocional (Roseth, Johnson, & Johnson, 2008).

Posto isto, a criação do projeto Prove'scola vem na sequência de estudos que apresentaram os efeitos da educação cooperativa nas mais diversas áreas em âmbito educacional (tais como tais como: Ellison & Boykin, 1994; Johnson & Johnson, 1983; Johnson & Johnson, 1999); Leikin & Zaslavsky, 1997; Nelson, Johnson & Marchand-Martella, 1996; Sharan, 1980; Stevens & Slavin, 1995; Yost & Tucker, 2000; Zahn, Kagan & Widaman, 1986). Em suma, os resultados demonstram uma maior prevalência

de comportamentos cooperativos e preparação para as exigências intelectuais de uma sociedade dependente de informação. O trabalho cooperativo não só facilita a aquisição de metas futuras, mas também o desenvolvimento individual de quem desempenha a técnica.

### 5.1.3. O que é são Atividades cooperativas?

As atividades de cooperação recorrem à educação ou aprendizagem cooperativa referida anteriormente. Contrariamente a uma perspectiva individualista, que se foca na competitividade e desigualdade entre os jogadores, os jogos cooperativos têm uma visão do trabalho em equipa enquanto meio para o alcance do objetivo comum por meio da inclusão de todos os membros e um ambiente descontraído (Sherif, 1958). Resume-se a um envolvimento ativo que promove a identidade grupal, mas evita a preferência pelo *in-group* ou discriminação do *out-group* (Sherif, 1958). Implica criar um ambiente seguro onde as crianças podem explorar e partilhar as suas emoções de forma mútua ao desenvolverem estratégias que favorecem a criação de novos laços traduzindo-se numa vida social pacífica e de ajuda recíproca no seu geral.

Os estudos de Sherif (1954, 1958), são um ótimo exemplo de como a dinâmica das atividades pode influenciar os resultados esperados. O seu trabalho procurou explicar o conflito entre grupos. Nos seus experimentos "*The Robber's Cave*", por meio de uma situação artificial criada num campo de férias demonstrou a importância da coesão. Com rapazes de 11 e 12 anos foram criados dois grupos de 20 indivíduos no qual cada grupo desconhecia a existência de um segundo grupo para além deles. Nesta primeira semana foram orientados com atividades que fomentavam a ligação grupal (*group bonding*) no qual era esperado sentirem-se mais unidos. Numa segunda etapa, os investigadores apresentaram os dois grupos e criaram atividades de competição por recursos, onde existiria apenas um grupo vencedor. Como era esperado, este tipo de atividades criou bastante tensão entre os grupos (chamar nomes, vandalismo e violência física), resultado de um forte *envieçamento intergrupar*. Numa terceira parte, foi-lhes apresentado uma situação em que os dois grupos teriam de trabalhar em conjunto, como meio de alcançar um objetivo comum (*team-building*).

No final, os rapazes mostraram gostar mais uns dos outros por causa destas atividades. O experimento confirma a teoria de conflito realista de Sherif, que refere o surgimento de sentimentos negativos (hostilidade intergrupar) quando colocamos atividades de competição para alcance de recursos limitados, sendo estes reais ou

percebidos. Neste sentido, justifica-se a introdução de uma educação cooperativa pelas teorias modernas que afirmam ser o melhor meio de reduzir o *envieçamento intergrupar*, estigma e preconceito através da condução dos grupos à sua união/coesão de forma a socializarem e trabalhar por uma mesma causa.

## **5.2. Definição de conceitos**

As variáveis resultado que o PROVE'scola se propõe a trabalhar a curto prazo são: a promoção dos comportamentos cooperativos, representações pró-ambientais e consumo alimentar saudável e sustentável. A longo prazo pretende-se contribuir para gerações com estilos de vida mais saudáveis e ecológicos - cidadania de consumo e ambiental responsável (*Consumer and environmental citizenship*). As variáveis independentes têm por base modelo COM-B - *The Behaviour Change Wheel* (Michie, Van Stralen, & West, 2011), orientado para intervenções de mudança comportamental ao trabalhar três dimensões: capacidade, oportunidade e motivação que interagem e influenciam-se de forma recíproca.

O mesmo usado pelo INHERIT para avaliação do estudo caso PROVE (Marques, Craveiro, Malheiros, Lopo, Peixeiro, no prelo) que serviu de base para o PROVE'scola. Têm como intuito reconhecer o comportamento como parte de um sistema interativo, no qual requer todos os componentes para que ocorra o resultado comportamental pretendido.

### *5.2.1. Variáveis independentes*

As sessões desenvolvidas para o projeto PROVE'scola vêm no seguimento do modelo desenvolvido para a avaliação do projeto PROVE - mapeamento das variáveis chave envolvidas no empoderamento dos agricultores (Craveiro et al., submetido). No presente caso, o modelo foi adaptado à população alvo – crianças do 3º e 4º ano – tendo um desencadeamento que permite trabalhar as várias componentes propostas pelas 3 dimensões do COM-B: capacidade, oportunidade e motivação.

As variáveis teóricas que estarão na base da criação do projeto resumem-se da seguinte forma:

Ao nível da capacidade, entende-se por um conjunto de competências, físicas ou psicológicas, que os indivíduos dispõem, no qual determinará o seu comportamento. No presente projeto pretende-se trabalhar as componentes como: (a) empoderamento –

oportunidade de desenvolver novas habilidades, gerir recursos e trabalhar com outros, tendo como resultado uma consciência mais crítica e comportamentos de controle necessários (Zimmerman, 2000); (b) conhecimento – aquisição de nova informação; (c) capacidade operacional – a capacidade de por em prática o conhecimento que o indivíduo retém para uso dos recursos disponíveis (Vaarst *et al.*, 2007); e (d) gestão de recursos – utilização eficiente e eficaz dos recursos quando necessários (Duncan, 1996), sendo neste caso, a gestão de recursos ambientais, que visa assegurar o uso dos ecossistemas sem colocar as gerações futuras e integridade do ecossistema em risco (Pahl-Wostl, 2007).

Na dimensão de oportunidades, inclui-se: (a) contexto físico – acesso a recursos materiais, oferecidos pelo projeto para a realização das atividades; e (b) contexto social – oportunidades proporcionadas pelo contexto social ao nível da participação e contacto (Fielding *et al.*, 2008).

Por último, a dimensão da motivação, refere-se aos processos internos que desencadeiam comportamentos e inclui: (a) compromisso afetivo – interligação entre valores do indivíduo com os do projeto (Mowday, 1979); (b) identificação grupal ou social – sentimento de pertença ou enquadramento num determinado grupo social (Tajfel, 2010).

Em suma, espera-se que o projeto PROVE'scola desenvolvido com base no mapeamento de preditores de mudança comportamental (COM-B), tenha impacto positivo nos comportamentos de cooperação, nas representações pró-ambientais e consumo alimentar saudável e sustentável.

### *5.2.2. Variáveis resultado a curto prazo*

Variáveis resultado a curto prazo são as que se pretende alcançar num curto período de tempo, sendo neste caso, o final da intervenção do programa PROVE'scola. Refere-se à questão do ganho triplo inumerado pelo projeto INHERIT: promoção da equidade, sustentabilidade, saúde, através da promoção de comportamentos cooperativos, representação pró-ambientais e comportamentos de consumo alimentar saudáveis e sustentáveis.

#### *5.2.2.1. Comportamentos de cooperação*

Não existe um consenso para a definição de comportamentos de cooperação, mas tem sido descrita em diversas áreas pela sua proximidade com a solidariedade, colaboração e interdependência (Proença, 2000).

Segundo os autores Campos, Santoro, Borges e Santos (2003, p.25), “Cooperar é atuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns. As pessoas cooperam pelo prazer de repartir atividades ou para obter benefícios mútuos.”

Outros autores designam o trabalho cooperativo na presença dos seguintes pontos: (a) partilha de normas dentro do grupo, (b) interdependência positiva de objetivos, (c) interdependência positiva dos recursos existentes e (d) e uma relação direta de interdependência para aquisição de recompensas (Segundo Slavin, Hurley & Chamberlain, 2003).

#### 5.2.2.1.1. Cooperação e os seus efeitos na saúde

A interação que o indivíduo tem com o meio é um tópico cada vez mais estudado na área social, e de forte interesse na área da saúde. A própria OMS tem reforçado a importância de componentes sociais na saúde dos indivíduos. Para este estudo, salientar-se-á os possíveis efeitos na saúde referentes à pertença grupal e ao tipo de interação que os indivíduos estabelecem entre si com base na investigação que se tem vindo a realizar (Wilkinson & Marmot, 2003).

Perante a teoria da identidade social, quando pertencemos a um grupo somos atraídos pela sua identidade, partilhando crenças, normas e objetivos comuns, que por sua vez, se traduzira numa passagem do “eu” para “nós”, componentes importantes quando nos referimos a promoção de comportamentos de cooperação (Tajfel, 2010).

Quanto aos efeitos na saúde, de uma forma geral, a literatura indica que as relações sociais satisfazem necessidades humanas básicas, como o sentimento de pertença (Baumeister & Leary, 1995), aumento da auto-estima e diminuição de casos de exclusão (Leary, 1995). As relações sociais passam a ser usadas como modelos de comparação na ausência de padrões objetivos (incerteza), de modo a validar as suas visões (Festinger, 1954). Quando as interações são positivas, saudáveis e íntimas, o indivíduo sente-se mais competente, autónomo e ligado (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan, 2000), compreendendo que poderá recorrer ao seu ciclo de amigos em caso de necessidade (Reis & Patrick, 1996). Promove assim um sentimento de segurança, atenuando a reatividade fisiológica e diminuição dos níveis de stress (Sbarra & Hazan, 2008).

No presente programa, com o trabalho em equipa pretende-se criar um ambiente de partilha e confiança, através da coesão – relações de qualidade no qual se estabelece confiança, respeito e obrigações mútuas entre os membros (Gonçalves, 2008). Tendo em

conta que o tipo de relação que está a ser estabelecida é fulcral para o resultado que se pretende alcançar com este programa a longo prazo: cidadania do consumo e ambiente. Dito isto, com as atividades PROVE'scola espera-se fomentar as relações interpessoais positivas, que por sua vez tem efeitos diretos na saúde.

#### 5.2.2.2. *Representações pró-ambientais*

Independentemente da nossa origem, todos pertencemos a uma comunidade e ao mesmo mundo que precisa ser preservado (Wee, Harbor, & Shepardson, 2006). Segundo Nussbaum (1997; como citado por Wee *et al.*, 2006), não precisamos de desistir das nossas afeições ou identidade, sejam elas de cariz nacional, étnico ou religioso, mas trabalhar de modo a tornar todos os seres humanos como parte da comunidade de diálogo e preocupação em que se está inserido. Enquanto cidadãos do mundo e educadores, preparar as pessoas para serem cidadãs do mundo é uma tarefa fundamental (Wee *et al.*, 2006). É necessário adotar um novo conceito de ensino e aprendizagem em educação ambiental, que “ajude os alunos a entender questões ambientais no contexto das suas vidas e as suas vidas no contexto de questões ambientais” (Dillon & Scott, 2002, p. 1112).

Segundo Shepardson *et al.* (2007), as conceptualizações e modelos mentais dos alunos sobre o ambiente moldam a forma como são vistas as questões ambientais e como orientam os seus comportamentos ambientais. Refletem as suas realidades pessoais, sociais e culturais e, conseqüentemente, a forma como irão agir sobre o ambiente (Wee *et al.*, 2006). São padrões que fazem parte de seu repertório cognitivo que acabam por dar previsibilidade à vida cotidiana (Bowers, 1996; Tonies, 1989), revelando suas prioridades pessoais no qual a sua visão de mundo reflete a sua situação no mundo (Wals, 1992, p. 46).

Tem havido pouca pesquisa no campo da educação ambiental que estude as imagens mentais infantis do ambiente (Rickinson, 2001). A maioria das pesquisas em educação ambiental têm-se focado em atitudes ambientais, comportamentos e conhecimento factual que estas têm sobre questões ambientais. Ao nível da pesquisa realizada com crianças, os trabalhos têm sido orientados para o um conceito de um ambiente natural e tendem a ser conduzidos com pequenas amostras de alunos do ensino médio (Payne, 1998).

Neste sentido, é importante compreender as representações ambientais atuais para a promoção de representações pró-ambientais – representações de cariz protetor do ambiente – se, se pretende induzir comportamentos futuros a favor do ambiente. Segundo

Wee *et al.*, (2006), existe a probabilidade de as perspectivas dos estudantes sobre questões ambientais sejam uma reflexão do currículo escolar do qual parte das ideologias do estado do próprio país, sugerindo assim, a relevância de trabalhar com crianças em meio escolar.

### *5.2.2.3. Comportamentos alimentares saudáveis e sustentáveis*

Um comportamento de saúde, segundo o Dicionário Médico *Farlex Partner*, diz-se ser um comportamento que combina conhecimentos, práticas e atitudes que em conjunto contribuem para motivar a ação que se toma em relação à saúde. Segundo a recomendação da OMS (2006) para a saúde e sustentabilidade, o indivíduo deverá consumir diariamente no mínimo 400 gramas diárias de frutas e vegetais, uma média de 5 porções diárias, e menos de duas porções semanais de carne vermelha. Evidências demonstram a relação entre a alta ingestão de vegetais com uma melhor saúde, menos propensão para doenças, nomeadamente doenças cardiovasculares, obesidade e diabetes (Carter, Gray, Troughton, Khunti, & Davies, 2010; Dauchet, Amouyel, Hercberg, & Dallongeville, 2006; Leadoux, Hinggle, & Baranowsky, 2011).

Entende-se por comportamentos sustentáveis aqueles que englobam valores, normas e crenças em ações deliberadas e focadas em proporcionar bem-estar não só dos seres vivos como das gerações presentes e futuras (Anđić, & Vorkapić, 2014). Neste caso, a ingestão de frutas e vegetais tem vindo a ser identificada enquanto fator importante para a promoção de um padrão alimentar ambientalmente sustentável por permitir a substituição o consumo de carne ou derivados animais por alimentos vegetais, contribuindo assim para a diminuição da pegada ambiental das dietas (Aleksandrowicz, Green, Joy, Smith, & Haines, 2016).

Há assim uma necessidade de uma nova abordagem agrícola e do consumo, para alertar as novas gerações para uma alimentação e produção mais sustentável e saudável, focando-se no trabalho de pequenos agricultores enquanto aderentes a um conjunto de práticas relacionadas a circuitos locais, de forma a promover um menor consumo de carne de vaca e maior consumo de frutas e vegetais sazonais, recorrendo às cooperativas.

### *5.2.3. Variável resultado a longo prazo*

#### *5.2.3.1. Cidadania do ambiente e consumidor*

A noção de cidadania foi mudando ao longo do tempo. No século XVIII foi caracterizada pelo desenvolvimento dos direitos de cidadania civil, à medida que a



tomada de decisão da comunidade começou a influenciar e vincular a governação do Estado-nação (Mitchell, 2009): pertencer a uma determinada comunidade ou área geograficamente definida com implicações sobre como os cidadãos entendem e desempenham sua própria identidade. Pressupõe um conjunto condicional de direitos (e.g., liberdade de expressão) bem como obrigações (e.g., acompanhar desenvolvimento político e para proteger as liberdades de outros) enquanto parte dessa comunidade (Pallett, 2017).

No século XXI, os primeiros desenvolvimentos incluem o surgimento de virtudes e responsabilidades ambientais como parte da cidadania, tendo a cidadania ambiental o foco principal de regular e reduzir impactos ambientais de ações individuais, ganhando destaque nos processos de formulação de políticas e no trabalho acadêmico nas últimas duas décadas, como um meio de promover as metas de sustentabilidade e proteção ambiental, bem como a integração das questões ambientais na teoria política e ação política (Pallett, 2017). A cidadania do consumidor começa a ter enfoque quando as principais práticas de cidadania ambiental promovidas por governos, ONGs e empresas, tendem a colocar os cidadãos no papel de consumidores de modo a mudar os seus comportamentos (Pallett, 2017). A cidadania ambiental e cidadania do consumidor passam a andar de mãos dadas.

Uma reflexão dada pela autora Gonçalves (2008), é o *Ser* do indivíduo poder estar relacionado a uma dimensão da cidadania, ou seja, as crianças e jovens de hoje que vivem numa sociedade de consumo partem para a competição entre pares na demonstração de bens e serviços que possuem. Este aspeto é importante tendo em consideração que a dimensão do consumo integra o consumo alimentar, demonstrando a necessidade de intervir neste ciclo, que poderá influenciar os processos de desenvolvimento das crianças e tomada de decisões futuras ao nível do comportamento alimentar.

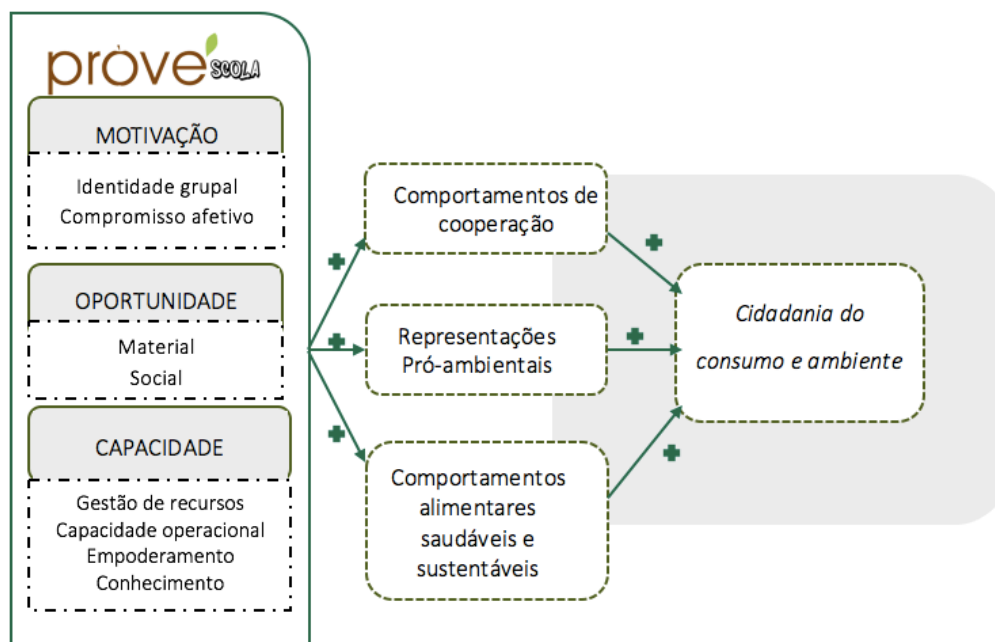
Neste sentido, um projeto que tenha como direção o alcance da cidadania do ambiente e consumo responsável, capacitará as crianças numa atuação futura mais direcionada para a promoção de comportamentos de consumo saudável e sustentável.

## VI. OBJETIVOS E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Depois de uma revisão de literatura, torna-se importante sintetizar as relações estabelecidas entre as variáveis através de um modelo teórico de processo (Buunk & Van Vugt, 2007), quando se tem como alvo a realização de uma intervenção.

### 6.1. Modelo teórico de processo

O modelo teórico de processo (Figura 1), representa a dinâmica entre as variáveis analisadas. É constituído por variáveis independentes e dependentes a curto e longo prazo. Como se pode verificar, as sessões do Prove'scola recorrem ao modelo COM-B (Michie *et al.*, 2011) orientado para a mudança de comportamentos (Craveiro *et al.*, submetido). No presente caso, existe uma relação direta entre as três dimensões do COM-B (capacidade, oportunidade e motivação) e a promoção de comportamentos cooperativos. No mesmo sentido, prevê-se uma promoção de comportamentos alimentares saudáveis e sustentáveis e representações pró-ambientais, resultado das temáticas introduzidas estarem relacionadas com a vertente da sustentabilidade e saúde.



**Figura 1.** Modelo teórico de processo PROVE'scola.

## **6.2. Hipóteses**

- Hipótese 1: O programa PROVE'scola têm efeito positivo nos comportamentos de cooperação.
- Hipótese 2: O programa PROVE'scola têm efeito positivo nas representações pró-ambientais.
- Hipótese 3: O programa PROVE'scola têm efeito positivo nos comportamentos de consumo saudável e sustentável.



## VII. DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES

A criação do projeto PROVE'scola pressupõe não só uma revisão de literatura extensa (apresentada anteriormente) mas também deve resultar da análise dos resultados recolhidos com o público-alvo da intervenção. A realização do diagnóstico de necessidades permite compreender a situação inicial das crianças relativamente aos resultados que pretendemos alcançar com o projeto, permitindo verificar a sua pertinência enquanto proposta de intervenção.

### 7.1. Contexto institucional

No seguimento de uma reunião com diretor do agrupamento de escolas de Paços de Arcos, Oeiras, acordou-se que o levantamento de necessidades e possível implementação do projeto seria realizado numa escola pública primária no concelho de Oeiras. O estudo de diagnóstico de necessidades teve lugar durante os meses de Abril e Junho, uma vez por semana, com duas turmas de 3º ano. O presente estudo foi integrado no horário escolar dos alunos, disciplina de cidadania com alunos de idades compreendidas entre 7 e 8 anos.

Ambas as turmas estão inseridas num programa de sustentabilidade ambiental, parte do plano nacional educacional, no qual visam o contacto com a temática de poluição dos oceanos. Em sala de aula, foi abordado e realizados trabalhos sobre a reciclagem. Ao nível da educação alimentar, os alunos não tiveram oportunidade de desenvolver um conhecimento aprofundado para além identificar o nome de alguns alimentos e respetivas categorias - frutas e vegetais.

Durante o ano letivo, as professoras titulares referiram recorrer a atividades de grupo em sala de aula. Contudo, apensar de os alunos gostarem de trabalhar em grupo, tem havidos dificuldades em gerir o trabalho entre eles pela oposição de ideias ou comportamentos menos favoráveis para o decorrer normal da aula. Respetivamente ao aproveitamento escolar dos alunos, foram identificadas como turmas problemáticas e com dificuldades de aprendizagem.

#### 7.1.1. Procedimento de ética

Foram discutidos os procedimentos com os professores titulares e solicitadas a autorizações dos encarregados de educação (Anexo 7), não havendo oposição para a iniciar o processo. Foram cumpridos os requisitos da Comissão de Ética do ISCTE, nomeadamente o anonimato da respetiva amostra e autonomia para se retirarem a

qualquer momento. O presente estudo não apresentou risco para os participantes. O conjunto de dados foram armazenados em segurança, garantindo o anonimato de cada aluno, através da atribuição de um número de identificação aleatório. Foram assim analisados os diferentes instrumentos administrados e reunidos pelo respetivo número. A informação recolhida não permitiu associar o número de identificação à identidade da criança. Apenas participaram os alunos que entregaram o consentimento informado assinado pelos encarregados de educação a autorizar a sua participação.

## **7.2. Desenho do estudo**

Compreender como é que os estudantes pensam e agem dentro de um contexto social particular (Allemann-Ghionda, 2001; Gay, 2001) ajuda a prever o impacto que a sociedade (e os seus fatores) terão no ambiente (Tonies, 1989). Dito isto, é importante explorar “as rotinas, padrões e ritmos da vida cotidiana das crianças” para que se consiga entender como é para eles estar neste mundo (Payne, 1998, p. 20), tornando-se uma área de estudo com relevância.

Neste sentido, o diagnóstico realizado consistiu na utilização de duas metodologias: quantitativa e qualitativa. Segundo a literatura, dados quantitativos permitem medir componentes mais específicas (McCusker & Gunaydin, 2015), como o número total de respostas certas ou erradas de uma atividade. A metodologia qualitativa vem acrescentar maior detalhe e profundidade à análise, ao salientar os resultados obtidos quantitativamente e atribuindo-lhes maior validade (Bryson, 2015), como é o caso do uso dos grupos focais.

O estudo tem por base quatro questões iniciais definidas com intuito de analisar fatores relevantes identificados no modelo de intervenção.

## **7.3. Questões de partida para diagnóstico**

As duas primeiras questões procuram aferir em que grau faz sentido intervir nas variáveis dependentes, identificadas no modelo teórico como: comportamentos cooperativos e comportamentos alimentares saudáveis e sustentáveis. A terceira procura aferir a pertinência da temática que se pretende introduzir com o PROVE’scola – se vai de encontro com as necessidades dos alunos ou não ao avaliar qual o nível de conhecimento que estes apresentam sobre categorias de alimentos e a sua sazonalidade.

A quarta pergunta pretende compreender o grau e o tipo de relação entre o resultado das variáveis anteriormente referidas e a representação ambiental que as crianças apresentam, de modo a fornecer informação relevante para o desenvolvimento da intervenção, o projeto PROVE'scola.

Neste sentido, foram levantadas as seguintes questões de partida para o diagnóstico:

#### ***Quadro 1. Questões de partida do diagnóstico***

1. Existe a necessidade de intervir ao nível dos comportamentos cooperativos nas crianças?

---

2. As crianças apresentam comportamentos alimentares saudáveis e sustentáveis?

---

3. Que conhecimentos têm as crianças sobre alimentação da época?

---

4. Como se associam esses comportamentos às suas representações do ambiente?

#### **7.4. Método**

Esta secção pretende salientar a pertinência da avaliação e diagnóstico de necessidades previamente à criação de um programa de intervenção PROVE'scola. O levantamento de necessidades servirá como meio de compreender a situação atual dos alunos face as variáveis que se pretende trabalhar, de modo a criar um programa adequado a esta amostra. Também servirá como pré-teste, etapa importante para avaliar o impacto do programa PROVE'scola - comparação dos resultados antes e pós implementação do projeto.

Neste sentido, os dados até então recolhidos apenas serão analisados para efeitos de criação do programa PROVE'scola. Segue abaixo a descrição das cinco etapas dispensadas para o presente diagnóstico realizado junto das crianças:

## Quadro 2. Processo de avaliação com crianças

Coleta de dados para avaliação	Sessões para o diagnóstico: Pré-teste				
	1	2	3	4	5
Método Quantitativo	Desenhos: “lugar favorito”, “o ambiente”		Atividade de cooperação: <i>Dilema do Prisioneiro</i>	Atividade de conhecimento: <i>Colheita e consumo da época</i>	Comportamento alimentar: <i>The plate activity questionnaire</i>
Método Qualitativo		Grupo focal	Frase de reflexão: “Porque é que jogaste da forma que jogaste?”		Comportamento alimentar: <i>The food web questionnaire</i>

### 7.4.1. Amostra

O presente estudo foi realizado numa escola primária na zona de Oeiras, arredores de Lisboa, em Portugal, caracterizada pela proximidade com o mar. Amostra por conveniência composta por duas turmas de 3º ano (N=30), 12 alunos e 18 alunos respetivamente, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos ( $M=8.33$ ,  $DP=0.479$ ). Constituída por 13 alunos do sexo feminino (43%) e 17 do sexo masculino (57%), dos quais 93% da amostra apresentam nacionalidade portuguesa (N=28), apenas um aluno (3%) com dupla nacionalidade – portuguesa e brasileira – e um romeno (3%). Em termos da prática de atividades de grupo, 83% (N=25) dos alunos afirmaram frequentar atividades relacionadas com atividade física, prática musical e educação ambiental (clubes), apenas 16% (N=5) afirmaram não frequentar qualquer tipo de atividade extracurriculares.



**Quadro 3. Caracterização da amostra de crianças**

<b>Amostra</b>	2 turmas de 3º ano (N=30)
“Data de nascimento”	2009 e 2010
“A minha idade”	8 anos (N= 20) e 9 anos (N= 10) $M=8.33, DP=0.479$
“A minha nacionalidade é”	93.5% são portugueses (N=28) 3.3% dupla nacionalidade (N=1) 3.3% romeno (N=1)
Põe um (x): Menino___ Menina___	43.3% do sexo feminino (N= 13) 56.7% do sexo masculino (N=17)
“Frequento alguma atividade de grupo (por exemplo: desporto, escuteiros, etc.,)”:	
“Sim__ “Qual?”	83.3% (N=25) frequenta atividades de grupos, como clubes, desporto, música e dança.
“Não__”	16.3% (N=5)

#### *7.4.2. Instrumentos administrados*

Na secção abaixo, serão descritos os instrumentos utilizados, respetivos procedimentos e cotação, sendo apresentados na seguinte ordem: (a) recolha de dados demográficos; (b) avaliação de representações ambientais – The draw-an-environment test rubric (DAET-R); (c) grupo focal – abordagem das diferentes temáticas; (d) avaliação de comportamentos cooperativos vs. competitivos – atividade Dilema do prisioneiro; (e) atividade de avaliação do conhecimento - frutas e vegetais da época em Portugal; e por último, (f) avaliação de comportamentos alimentares – The “food web questionnaire” e “The plate activity questionnaire”.

##### *7.4.2.1. Recolha de dados demográficos*

No início da primeira sessão, os alunos foram convidados a preencher um formulário onde foram solicitadas informações como data de nascimento, idade, nacionalidade, sexo, e se frequentavam alguma atividade de grupo, se sim, referindo qual (Anexo 1).

Houve contato prévio com os professores titulares de ambas as turmas de modo a discutir individualmente o decorrer do levantamento de necessidades e recolher

informação sobre o funcionamento da turma, atividades e conteúdos lecionados em sala de aula e recinto escolar.

#### *7.4.2.2. The draw-an-environment test rubric (DAET-R)*

A avaliação é fundamentada através da teoria dos modelos mentais, recorrendo ao uso de desenhos, metodologia que permite resumir os padrões de pensamento dos alunos. Modelos mentais são representações da realidade a que os indivíduos recorrem para interpretar fenômenos específicos e dar sentido ao mundo (Coll & Treagust, 2003), baseados em conhecimento prévio, ideias existentes e experiências do passado, para interpretar e explicar acontecimentos à sua volta.

Através do acesso às percepções sobre o ambiente, procurou-se compreender a organização do modelo mental que as crianças possuem face ambiente, ao explorar como é que as suas ideias podem refletir orientações de valor para o uso da terra no futuro. Neste sentido, as representações ambientais foram avaliadas com base na administração do guião<sup>2</sup> disponibilizado pelos parceiros ingleses (UCL, University College London) do projeto INHERIT, Dra. Ruth Bell e Dra. Matluba Khan, adaptado para português (Anexo 2). Foi solicitado que os alunos realizassem dois desenhos. O primeiro consistiu na realização de um desenho sobre o seu “lugar favorito” (criado pela equipa da UCL) e um segundo sobre “o que é para ti o ambiente” (com base nos autores: Wee *et al.*, 2006). Administração foi feita por turma, realização individual, com uma duração média de 10 a 15 minutos por desenho.

#### *7.4.2.3. Grupo focal*

De modo a reunir informação relativa aos vários instrumentos, recorreu-se ao uso de grupos focais em pequenos grupos (consultar o guião no Anexo 3). O guião permitiu ao mediador orientar as perguntas conforme o discurso dos alunos e objetivos do presente diagnóstico: saber mais sobre os pensamentos e sentimentos que as crianças têm face ambiente, conhecimento sobre produção e consumo de alimentos e a sua perspetiva sobre trabalhar em grupo (variáveis resultado). Foram assim abordadas temáticas como: (a) situação/atividades, (b) aptidão ambiental, (c) comunicação, (d) produção e consumo da época, e por fim (e) cooperação. Neste sentido, formaram-se grupos de 6-7 crianças com uma duração média de 20-25 minutos.

---

<sup>2</sup> *in press*: relatório que será publicado pela UCL.

Teve igualmente como base o guião disponibilizado pelos parceiros ingleses (UCL) (Anexo 3), com a exceção de algumas categorias. Face à versão original, foi retirada a secção de “jardinagem” acrescentando-se a “cooperação” e “produção e consumo da época”. Esta mudança justifica-se pela necessidade de reunir o máximo de informação referente às variáveis que se pretendem explorar.

#### *7.4.2.4. Comportamento cooperativos vs. competitivos*

No sentido de avaliar os comportamentos de cooperação realizou-se uma atividade com base no Dilema do Prisioneiro. Este dilema poderá surgir em qualquer situação de conflito de interesses sendo o conceito introduzido em 1950 por Merrill Flood e Melvin Dresher, posteriormente titulado por Albert Tucker (Poundstone, 1992): o porquê de dois indivíduos numa situação de interesses mútuos e racional, optarem por competir a cooperar.

A metodologia utilizada para esta avaliação é uma adaptação do Dilema do Prisioneiro a crianças a frequentar o 3º ao 5º ano de escolaridade (Cárdenas, Dreber, von Essen, & Ranehill, 2014), no qual as crianças podem optar por competir ou cooperar na presença de um dilema de interesses mútuos. É um método quantitativo pois permite quantificar quantos comportamentos (cooperativos e competitivos) cada indivíduo apresenta num curto espaço de tempo (Anexo 4).

#### *7.4.2.5. Conhecimento sobre frutas e vegetais da época em Portugal*

De modo a criar um projeto que responda às necessidades atuais dos alunos, houve a necessidade de administrar um instrumento que permitisse medir conhecimentos prévios em relação às temáticas a abordar: alimentos da época em Portugal. Devido à ausência de instrumentos neste sentido, foi elaborado o presente instrumento (Anexo 5), com base em atividades de avaliação em sala de aula – correspondência – e integração de informação agrícola com base numa revista agrícola portuguesa: Borda d'Água, para o ano 2019.

O instrumento é constituído por duas partes. Numa primeira parte, os alunos são questionados sobre quais os alimentos que podem ser colhidos e consumidos todo o ano, tendo até 4 possibilidade de resposta para a categoria das frutas e categoria dos vegetais.

Numa segunda parte, os alunos deverão referir até 5 frutas para a época de Verão e Inverno 5 vegetais para a época de Verão e Inverno, com base na lista de imagens disponibilizada.

#### 7.4.2.6. *The “food web questionnaire” e “The plate activity questionnaire*

A medição de comportamentos alimentares foi realizada através da utilização dos instrumentos (Anexo 6): “*The food web questionnaire*” – sobre os alimentos consumidos no dia anterior – e o “*The plate activity questionnaire*” – porção aproximada de consumo de frutas e/ vegetais em crianças (Zhang & Reick, 2017), tendo sido acrescentada a questão referente ao consumo de carne, para efeitos do presente estudo.

#### 7.4.3. *Procedimentos*

##### 7.4.3.1. *The draw-an-environment test rubric (DAET-R)*

Numa primeira fase o investigador apresentou-se e demonstrou o interesse que tinha em perceber qual o lugar favorito das crianças, pedindo-lhes que desenhassem o seu lugar favorito, interior ou no exterior, mas que fossem um lugar onde gostassem de estar. Não havendo respostas certas ou erradas e que se tratava de um teste. O desenho não precisava de ser perfeito ou bonito, apenas que incluíssem o máximo de detalhes possíveis, como presença de legendas. Anunciou-se a duração da tarefa como tendo cinco minutos (apesar de poder demorar mais) e que escrevessem as suas datas de nascimento no topo da folha. A professora titular esteve sempre presente em ambas as turmas.

Numa segunda fase, o investigador pediu que numa outra folha fizessem um desenho sobre o que era para eles o ambiente. Quais as ideias que lhes vinham à cabeça e legendassem-se o desenho. Mais uma vez, não haveria respostas certas ou erradas e não se tratava de um teste. O objetivo desta tarefa era unicamente compreender a visão dos alunos sobre o ambiente.

Para assegurar o anonimado, foi referido que apenas o investigador teria acesso direto aos desenhos, a menos que acontecesse alguma situação especial que pudesse pôr em causa a proteção e segurança destes, sendo que neste caso recorrer-se-ia ao professor titular. Os nomes não foram solicitados, apenas as datas de nascimento para que fosse possível juntar os desenhos posteriormente (guião no Anexo 2).

##### 7.4.3.2. *Grupo focal*

A atividade foi realizada no recreio da escola com a respetiva gravação de áudio. Cada criança teve oportunidade de se expressar individualmente através do recurso ao “dedo no ar”, considerada pelas professoras a melhor forma de manter os alunos organizados e recolher mais informação, sem que se interrompessem uns aos outros.

Durante o grupo focal foram introduzidas as várias temáticas na sequência das perguntas estabelecidas no guião. Cada participante teve a oportunidade de participar e apresentar as suas opiniões. O moderador permitiu que a discussão fosse assegurando os tópicos e as questões de interesse à avaliação dentro do tempo fixado (aproximadamente 25 min). Tratando-se de um trabalho realizado com crianças, houve a necessidade de interromper a sessão, reformular perguntas e recorrer a uma linguagem informal, contudo, os objetivos pretendidos foram cumpridos: clarificar, aprofundar e cobrir todas as temáticas (guião no Anexo 3).

#### *7.4.3.3. Comportamento cooperativos vs. competitivos*

A atividade implicou a organização aleatória das crianças por pares, atribuindo a cada jogador uma bola de determinada cor (branca ou verde) e um cesto com duas caixas no seu interior: i) caixa “só para ti”, referente ao comportamento competitivo e atribuição de três pontos à criança que efetuou a jogada; e ii) caixa “para todos”, referente ao comportamento de cooperação, no qual foram atribuídos dois pontos para ambas (imagem ilustrativa no Anexo 4). Foi dito que no final seriam distribuídas recompensas com base nos pontos totais de cada um.

Cada jogador teve 2 minutos para realizar 10 escolhas, tendo na sua posse a bola com a cor a ele atribuída e assim, efetuar as suas jogadas uma a uma. Teve a duração de 5-10 minutos para a explicação da atividade por turma e 4 minutos para atividade executada pela dupla e respetiva tolerância.

Posteriormente foi considerado relevante pedir aos alunos que num papel em branco escrevessem numa frase que descrevesse o porquê de jogarem da forma que jogaram, de modo a validar os resultados e certificar que compreenderam a dinâmica do jogo.

#### *7.4.3.4. Conhecimento sobre frutas e vegetais da época em Portugal*

Numa primeira parte, foi solicitado aos alunos que individualmente preenchessem duas tabelas em branco – uma para frutas e outra para os vegetais –referentes aos alimentos colhidos e consumidos todo o ano até 4 oportunidades de resposta. Numa segunda parte, foi pedido que realizassem o mesmo, mas referente às estações de Verão e Inverno, dividindo-os igualmente pelas categorias de frutas e vegetais. Para esta fase, foram distribuídas folhas com imagens de alimentos (impresso a cores) nos quais deveriam selecionar até 5 alimentos para cada categoria (tabela no Anexo 5).

Teve a duração de 5 minutos para distribuição do material e respetiva explicação à turma, e uma média de 25 minutos para a resolução da atividade (guião no Anexo 5).

#### *7.4.3.5. The “food web questionnaire” e “The plate activity questionnaire*

Os alunos foram divididos em grupos de 4 a 5 alunos. Numa primeira fase foi pedido que escrevessem numa folha, com a representação de uma “teia”, quais os alimentos que consumiram no dia anterior. Numa segunda parte, foram distribuídas duas folhas para o consumo aproximado de frutas e/ vegetais e, consumo aproximado de carne que ingeriram ao jantar no dia anterior. Para esse efeito, os alunos tiveram de referir a porção aproximada de consumo, com base na imagem disponibilizada (figura no Anexo 6). Duração média da aplicação dos dois instrumentos foi de 20 minutos (guião no Anexo 6).

#### **7.4.4. Cotação**

##### *7.4.4.1. The draw-an-environment test rubric (DAET-R)*

O primeiro desenho não foi analisado por não ser considerado central para o presente estudo, mas enquanto tarefa introdutória. Referente ao segundo desenho foi usada a cotação criada pelos autores Moseley, Desjean-Perrotta e Utley (2010): “The draw-an-environment test rubric” (DAET-R). O procedimento determina a atribuição de pontos a cada fator desenhado pelo aluno: fator humano (imagens de humanos), fator vivo (imagens de organismos vivos), fator abiótico (todas as influências que os seres vivos possam receber em um ecossistema, como por exemplo, a chuva), fator construído (resultado da construção do humana), baseando-se na sua presença: fator ausente (0 pontos), fator apenas presente sem interação com outros fatores (1 ponto), fator em interação com outros fatores (2 pontos) e por fim, fatores com ênfase adicional colocado na interação com outros fatores e a sua influência no ambiente através do uso de indicadores especiais como legendas conceptuais com explicações da interação ou do próprio conceito e / ou setas (3 pontos) – para mais detalhes consultar a tabela de cotação no Anexo 2. Por exemplo, se uns desenhos contêm a presença de um ser humano a pescar, mas não há ênfase adicional na atividade pesqueira para indicar o reconhecimento deliberado da consciência sistémica, o participante receberia 2 pontos para a categoria de fatores humanos e não 3 pontos. Os fatores devem ser desenhados, não implícitos, para serem considerados. O uso de apenas palavras ou legendas para indicar um fator sem desenhos, deve receber zero pontos.

Neste sentido, a pontuação de cada desenho é realizada com base na representação desenhada das 4 categorias em que cada uma tem uma escala de pontuação de zero a 3 pontos. Neste sentido, um desenho poderá obter a pontuação total de zero pontos (nenhuma categoria representada) a um máximo de 12 pontos (todas as categorias representadas com ênfase na interação entre estes).

#### *7.4.4.2. Grupo focal*

Com a permissão dos encarregados de educação as conversas foram registadas através de um gravador áudio e posteriormente transcritas para análise (transcrições: anexo 8). Foi reportado o discurso na sua íntegra tendo como objetivo encontrar padrões de resposta gerais e não análise do tipo discurso ou fluência.

Foi utilizada a ferramenta Excel para apoiar a categorização da informação tendo por base as respetivas temáticas presentes no guião, nomeadamente, ambiente, cooperação e alimentação sazonal (tabela de análise: Anexo 9).

Os resultados dos grupos focais são apresentados ao longo da secção dos resultados mediante a apresentação excertos que exemplificam os resultados obtidos e ilustram os diferentes posicionamentos das crianças sobre cada um dos instrumentos aplicados. Na tabela de análise (Anexo 9), poderão encontrar-se os restantes excertos distribuídos por cada categoria.

#### *7.4.4.3. Comportamento cooperativos vs. competitivos*

Para efeitos de sala de aula, os alunos receberam recompensas correspondentes à pontuação total obtida individualmente com base na pontuação referida anteriormente – somatório do número total de comportamentos cooperativos e comportamentos competitivos. Os pontos individuais não foram divulgados (cotação com base na descrição dos autores: Cárdenas, Dreber, von Essen, & Ranehill, 2014).

Sendo do interesse da avaliação o enfoque na situação atual dos comportamentos dos alunos, para efeitos do estudo quantificou-se individualmente: (a) os comportamentos cooperativos, numa escala crescente de 0 a 10, em 0 significa ausência de jogadas cooperativas e 10 significa que o aluno completou as 10 jogadas de forma cooperativa; (b) os comportamentos competitivos, que numa escala de 0 a 10, em que 0 significa ausência de jogadas competitivas e 10 significa que o aluno completou as 10 jogadas de forma competitiva. Por exemplo, se um aluno recorre à cooperação em 5 das

10 jogadas, significa que nas outras 5 jogadas apresentou comportamentos de competição – empate.

Referente as frases de reflexão solicitadas sobre o porquê de jogarem da forma que jogaram, estas foram divididas em três grupos: cooperativo, competitivo e empate. Categorizadas consoante o comportamento maioritário do aluno (cooperativo ou competitivo) e não a conteúdo nela contida. De modo a ilustrar o posicionamento das crianças aos resultados obtidos durante o jogo, foram apresentadas as respetivas frases na descrição dos resultados.

#### *7.4.4.4. Conhecimento sobre frutas e vegetais da época em Portugal*

Para avaliar o conhecimento sobre frutas e vegetais da época contabilizou-se o número total de respostas corretas que cada aluno obteve em cada secção. Para a primeira secção referente aos alimentos de colheita e consumo anual, os alunos tiveram a oportunidade de dar até 4 respostas: escala de zero a 4 pontos para a tabela das frutas e uma escala de zero a 4 pontos para a tabela dos vegetais (total de pontos máximo a atribuir: 8 pontos).

Para segunda secção, referente à estação do ano de verão e estação de inverno, os alunos tiveram a oportunidade de dar até 5 respostas: escala de pontos de zero a 5 para a tabela das frutas e igualmente para tabela dos vegetais (total de pontos máximo a atribuir por estação: 10 pontos; total de pontos máximo a atribuir à secção: 20 pontos).

De uma forma geral, na presente atividade cada aluno poderá ser cotado de zero a 28 pontos consoante o total de respostas corretas.

#### *7.4.4.5. The “food web questionnaire” e “The plate activity questionnaire*

Para o instrumento “*The food web questionnaire*” (Zhang & Reick, 2017) os alimentos consumidos no dia anterior foram listados por frequência decrescente, ou seja, dos mais ingeridos para os menos ingeridos.

Para o instrumento de “*The plate activity questionnaire*” (Zhang & Reick, 2017), percentagem referente a porção aproximada do consumo de frutas e vegetais, e carne ao jantar do dia anterior, foi criada uma tabela com a frequência de respostas distribuídas da seguinte forma:  $\frac{1}{2}$  (50%, e.g., que equivale ao consumo de meio prato de frutas e vegetais ou carne),  $\frac{3}{8}$  (37.5%),  $\frac{1}{4}$  (25%), e  $\frac{1}{8}$  (12.5%), e por ultimo, não ter consumido (0%). Este procedimento foi realizado duas vezes: (a) para o consumo de frutas e vegetais, e (b) consumo de carne (imagem ilustrativa: Anexo 6).



## XVII. RESULTADOS

### 8.1. The draw-an-environment test rubric (DAET-R)<sup>3</sup>

Serão reportados abaixo os resultados referentes à frequência dos fatores representados individualmente pelos alunos nos desenhos do ambiente e respetivo nível interações entre os respetivos fatores: vivos, abióticos, humanos e de construção humana, considerado por DAET-R (Moseley *et al.*, 2010).

**Quadro 4. Frequência de fatores incluídos nos desenhos do ambiente**

Categoria	Humano	%	Vivo	%	Abiótico	%	Construído	%
Não presente	19	63.3	4	13.3	8	27	6	20
Presente	2	6.7	26	86.7	14	47	8	26.7
Em interação com outro fator	2	6.7	0	0	5	17	0	0
Em interação c/ um ou mais fatores com abordagem sistémica	7	23.3	0	0	3	10	16	53.3
Total	30	100	30	100	30	100	30	100

No mesmo sentido, serão incluídas transcrições do grupo focal referentes aos desenhos ambientais seguidos de alguns desenhos exemplo. De uma forma geral, apenas 7 em 30 alunos desenharam os 4 fatores, independentemente do nível a este atribuído.

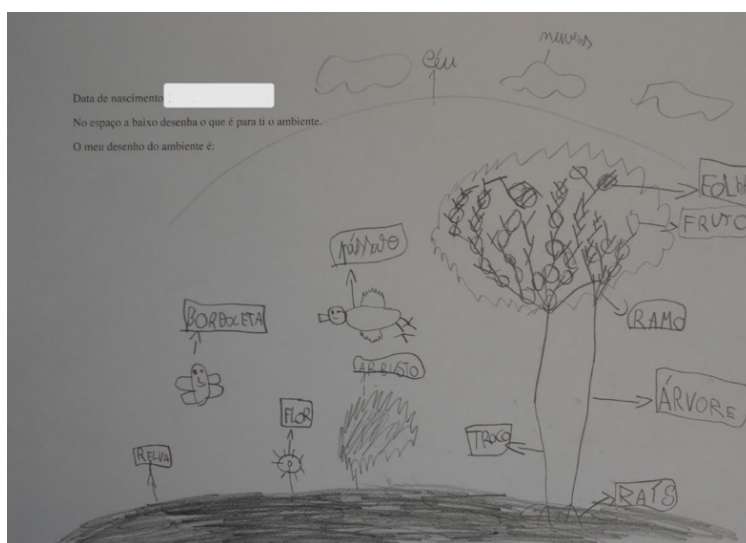
Menos de um quarto dos alunos (23%, N=7) desenharam o Homem como parte integrante do ambiente ao enfatizarem a sua interação com outros fatores (3 pontos). Nos restantes 77%, 7% (N=2) desenharam o Homem em interação sem ênfase deliberada (2 pontos) e 7% (N=2) representou o Homem sem que este tivesse interação com outros fatores (1 ponto). Os resultados sugerem que os alunos não consideram o Homem como componente integrante do sistema ambiental, tendo em conta que mais de metade dos desenhos o ser humano não foi desenhado (63%, N=19).

Os fatores vivos destacaram-se com uma presença notória de 87% (N=26), mas apenas cotados com o valor máximo de 1 ponto (fator apenas presente). Nos fatores

<sup>3</sup> Serão apenas reportados os resultados referentes a representação do ambiente e não do local preferido por não ser central para o presente trabalho.

abióticos, a representação também é elevada com uma representatividade de 74% (N=22), dos quais 46% (N=14) obtiveram a pontuação 1 ponto, 17% (N=5) referiram uma interação com um outro fator e apenas 10% (N=3) receberam a cotação de 3 pontos. Segundo os autores Wee *et al.*, (2006), os resultados sugerem, que os alunos têm consciência da presença destas duas componentes (fatores vivos e fatores abióticos), mas não sugerem relação e/ou influencia entre fatores ou com outros setores.

Abaixo segue um desenho com mera referência de seres vivos e seres abióticos (Figura 2):

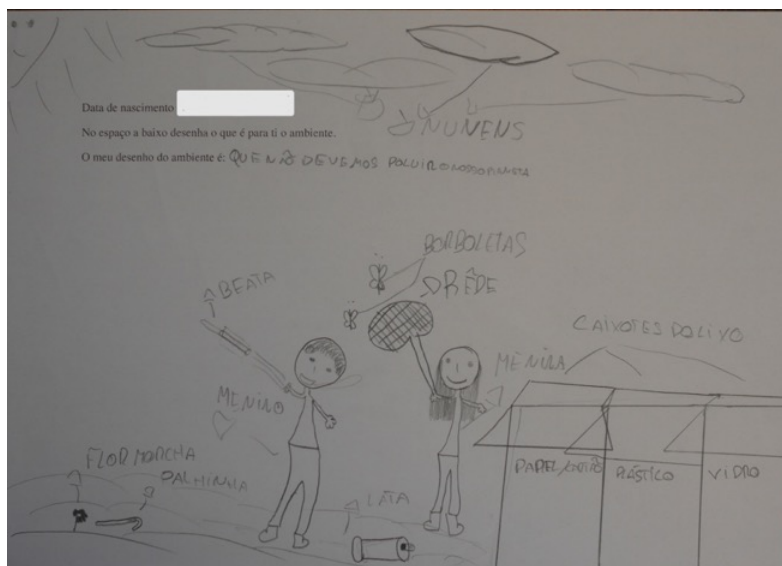


**Figura 2.** Exemplo de desenho com ausência humana e legendas conceptuais.

#### EXCERTO 1:

“Eu desenhei relva. Duas árvores. Uma borboleta. Desenhei arbustos. Flores. O céu. O sol. E nuvens porque para mim isso é o ambiente.” (Grupo focal, turma 1)

O contrário se verifica com a categoria de fatores de construção humana. Representado em 80% (N= 24) dos desenhos, dos quais 53% referem-se a uma interação com o sistema enfatizada (3 pontos). Contudo, esta representatividade é na sua maioria limitada à representação de fatores relacionados com a reciclagem, a presença de caixotes do lixo ou ecopontos legendados, não havendo diversidade. Os resultados salientam a aquisição de conhecimentos lecionados em sala de aula nas representações que os alunos têm sobre o ambiente, como é o caso da reciclagem e a temática da poluição dos oceanos (Figura 3):

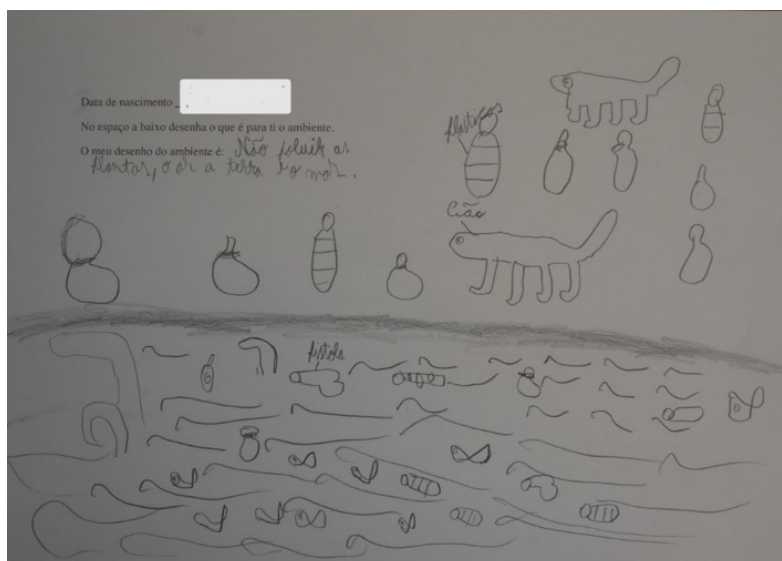


**Figura 3.** Exemplo de desenho com fatores construídos pelo homem e o seu impacto no ambiente - reciclagem, temática lecionada.

**EXCERTO 2:**

“Eu gosto do ambiente porque **ando no clube do ambiente cá da escola**, nos clubes, e depois porque também não devemos poluir o ambiente porque assim estragamos o nosso planeta. ” (Grupo focal, turma 2)

Apenas um desenho se destacou ao representar um lago poluído por objetos de construção humana (Figura 4):

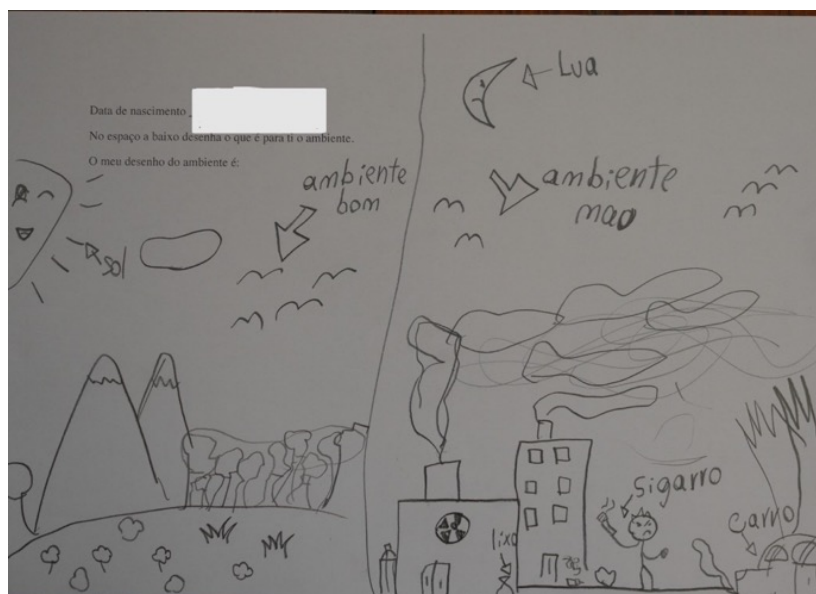


**Figura 4.** Exemplo de desenho com fatores construídos pelo homem e o seu impacto no ambiente - poluição dos mares.

EXCERTO 3:

“No **museu do mar** tínhamos isso do caixote do lixo que tinha 300 kg de lixo e mostrava porque é preciso ter ecopontos para, mais ou menos, o ambiente funcionar.” (Grupo focal, turma 2)

Apenas um desenho representou o ambiente de forma antagônica: o “ambiente bom” e “ambiente mau” (Figura 5):



**Figura 5.** Exemplo de abordagem sistémica do ambiente.

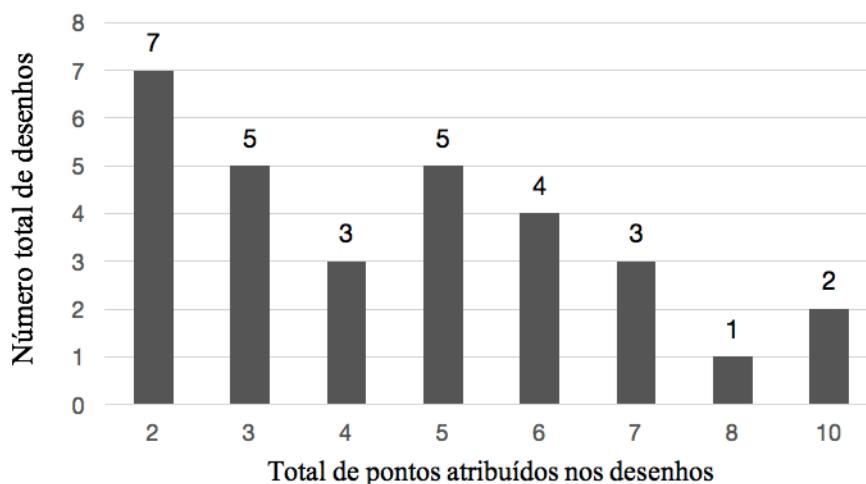
EXCERTO 4:

"Eu fiz um desenho que dobrei que de um lado disse “**ambiente mau**”. Era um lado todo cheio de fumo e poluído. Depois diz um “**ambiente bom**” que estava com flores e animais em harmonia”. (Grupo focal, turma 1)

No presente desenho o “ambiente bom” apresenta-se com uma ausência de fatores de construção humana e o próprio Homem. O “ambiente mau” apresenta o impacto da construção humana no agravamento ambiental com a presença Humana.

A média total de pontos das duas turmas é de 4.63 numa escala de 0 a 12 pontos (4 categorias numa escala de 0 a 3), ou seja, quanto maior fosse a pontuação atribuída a um desenho mais próxima/completa estaria da realidade, pois representaria todos os componentes ambientais em contacto/ e interação entre eles. A pontuação mínima total atribuída e a mais frequente foi de 2 pontos com 23% (N=7) e máxima de 10 pontos com

7% (N= 2), não havendo nenhum desenho obtido pontuação total mínima (0 ponto) ou total máxima (12 pontos).



**Figura 6.** Distribuição da frequência total de pontos atribuídos por desenho.

## 8.2. Comportamentos cooperativos vs. competitivos

Ao comparar a distribuição das bolas pelas respectivas caixas (cooperação vs. competição), cada criança colocou em média 7.37 bolas ( $M=7.37$ ,  $DP= 2.81$ ) na caixa de competição e 2.63 bolas na caixa de cooperação ( $M=2.63$ ,  $DP= 2.81$ ). Os resultados demonstraram que as crianças em 10 oportunidades de jogo (10 bolas) escolheram estratégia de competição face à de cooperação havendo diferenças estatisticamente significativas entre a média do número de comportamentos cooperativos e a média do número de comportamentos competitivos [ $t(29)=-4,613$ ,  $p<.05$ ].

De 30 alunos, 22 (73%) recorreram maioritariamente à caixa de competição (“3 pontos para mim”) ou seja, colocaram 6 ou mais bolas, dos quais 9 (30%) colocaram as 10 bolas nesta mesma caixa. Apenas 6 alunos (20%) jogaram mais vezes de forma cooperativa (“2 pontos para si e para o parceiro”) que competitiva, e 2 (7%) colocaram o mesmo número de bolas em ambas as caixas - empate.

De forma a validar os resultados e certificar que os alunos tinham compreendido a dinâmica do jogo, foi solicitado que num papel em branco escrevessem a resposta à pergunta: “Porque é que jogaste da forma que jogaste?” (tabela descritiva: Anexo 10).

Neste sentido, foi notória a presença expressões de “querer ganhar” (N=12) quando recorrido estratégia de competição na maioria das jogadas:

FRASE 1:

“Eu joguei porque eu **queria ganhar.**” (Turma 1 e 2)

Frases de empatia ou ser justo (N=6) para com o outro quando jogado de forma cooperativa:

FRASE 2:

“Eu joguei daquela forma porque ele **é meu colega e queria ajudá-lo**, mas também estava na **esperança que ele fizesse o mesmo**. E porque eu gosto de jogar em equipa, e ver os outros a perder dá-me pena.” (Turma 1)

A visão de ser vencedor está relacionada ao trabalho individualista e ausência de partilha:

FRASE 3:

“Porque era uma competição.” (Turma 2)

Enquanto que o cooperativismo é mais relacionado à pena ou boa ação, não necessariamente ao alcance do prémio:

FRASE 4:

“Eu joguei assim porque queria que ficasse justo e que ele não ficasse triste e porque queria jogar em equipa.” (Turma 2)

Por último, quando os alunos tendem a jogar na sua maioria de forma competitiva, mas optaram por jogar uma pequena parte de forma cooperativa, descrevem esse comportamento como um ato de simpatia ou favor para com o outro:

FRASE 4 e 5:

“Eu dei duas vezes duas bolas ao meu colega porque ele é meu amigo.” (Turma 2)

“Eu joguei 2,3,2,3,3,2,3,3,3,3, porque é bom torcer pelos outros e também ser simpático.” (Turma 1)

Relativamente aos 5 grupos focais realizados, os alunos foram questionados sobre o que sabiam, o que achavam e no que poderia ajudar o trabalho de grupo. Os alunos desconheciam o termo “cooperação”, sendo neste sentido substituído por “trabalho de grupo/equipa”.

Ao contrário dos resultados obtidos na atividade das bolas – sobreposição dos comportamentos competitivos face aos comportamentos cooperativos – os alunos souberam explicar no que consistia o trabalho em grupo e o que está por detrás de uma boa dinâmica de um grupo. Apresentaram boa expectativa sobre os resultados aquando trabalho em grupo, mas revelaram dificuldades e preocupações. Nem sempre é fácil pela divergência de ideias e ausência de respeito pelos colegas, sendo difícil chegar a um consenso.

#### EXCERTO 5:

"Às vezes, por exemplo, um amigo, ele tem uma ideia e eu tenho outra. Ele não gosta da minha ideia e eu não gosto da dele, e começamo-nos a zangar. Outras vezes é difícil porque não percebe muito bem o que estamos a fazer." (Grupo focal, turma 1)

Contudo, é uma oportunidade para aprender mais, mais rápido e compreender o outro. Permite trabalhar com alguém que se gosta, partilhar ideias e receber feedback. Desenvolve-se relacionamentos, partilham-se coisas em comum e conhecem-se melhor.

#### EXCERTO 6:

"Acho que trabalhar em grupo nos pode ajudar a conviver mais. Ser mais amigos e aprender mais." (Grupo focal, turma 1)

No total de alunos, apenas um afirmou preferir trabalhar sozinho. Foi ainda referido que o trabalho em grupo facilita o processo de aprendizagem e ajuda a enfrentar novos desafios (e.g., concursos), sentindo-se mais seguros e apoiados.

#### EXCERTO 7:

"Sim, o grupo ajuda-nos a ficar mais apoiados, com menos nervos. Seguros." (Grupo focal, turma 1)

Relações interpessoais enquanto promotoras de competências não só intelectuais, mas também promotoras do desenvolvimento pessoal:

EXCERTO 8:

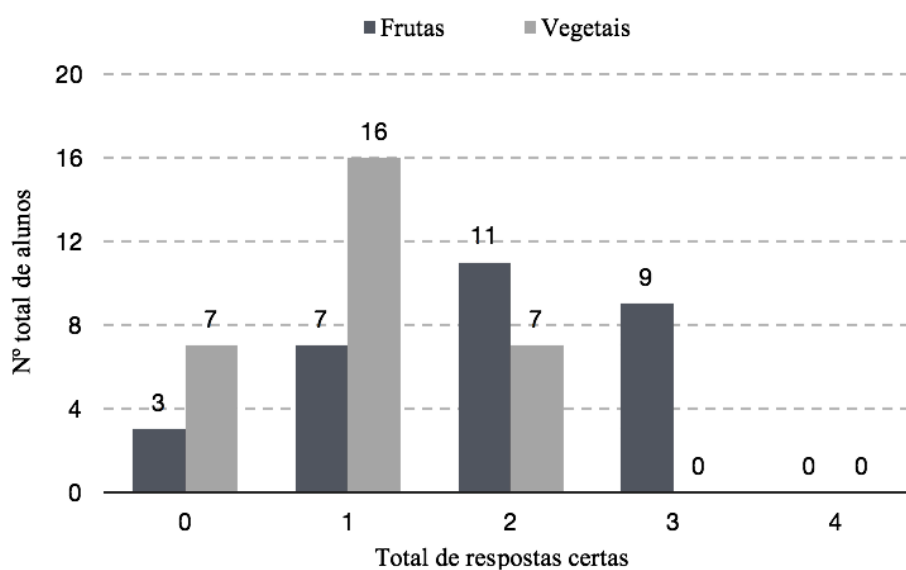
"Ajuda aprender, mas especialmente a desenvolver competências relacionais."  
(Grupo focal, turma 1)

EXCERTO 9:

"Desenvolvemo-nos mais a nossa pessoa." (Grupo focal, turma 1)

### 8.3. Conhecimento sobre frutas e vegetais da época em Portugal

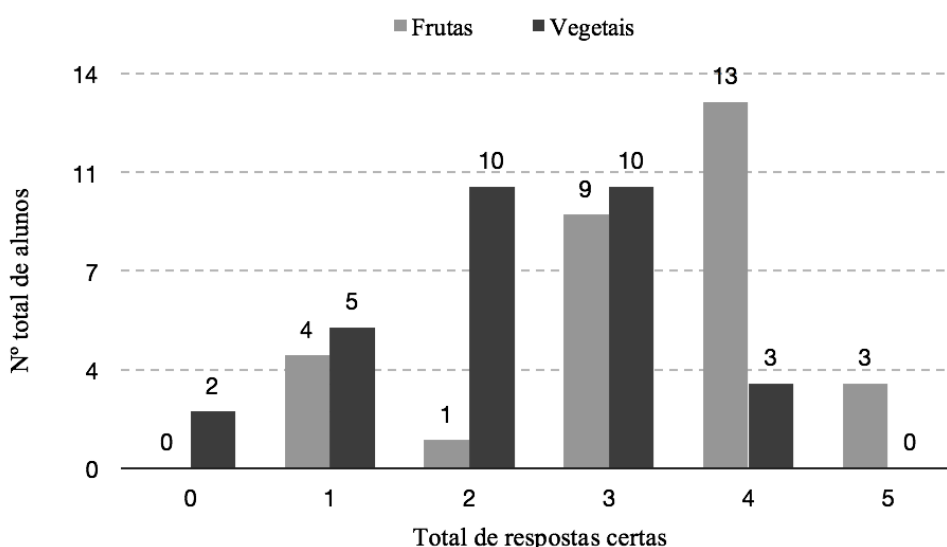
Relativamente ao conhecimento que os alunos apresentaram sobre alimentos da época, na primeira secção das frutas anuais, o número médio total de respostas corretas foi de 1.87 ( $DP=0.97$ ), tendo a maioria dos alunos ( $N=21$ ) realizado no máximo 2 respostas corretas em 4 possibilidades de resposta. Para os vegetais anuais, o número médio total de respostas corretas foi de 1 ( $DP= 0.70$ ), tendo a maioria dos alunos ( $N=23$ ) dado no máximo 1 respostas corretas em 4 oportunidades de resposta. Entre categorias existe uma diferença estatisticamente significativa [ $t(29)=4.557, p<.001$ ] no sentido em que os alunos conhecem melhor as frutas do que os vegetais anuais.



**Figura 7.** Distribuição do nº total de resposta corretas referente às categorias de frutas e vegetais de colheita e/ consumo anual por nº total de alunos.

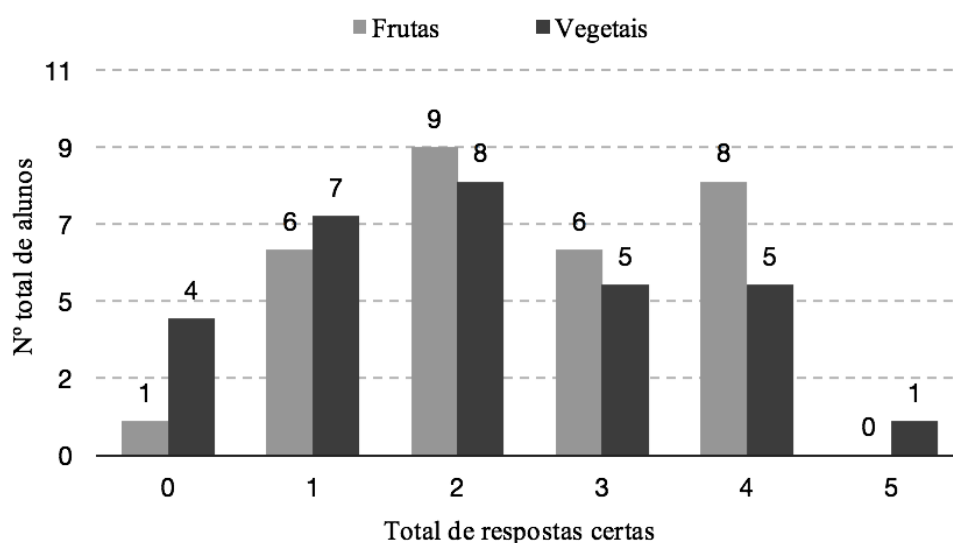


No segundo grupo referente à estação de verão, os alunos apresentaram maior conhecimento na categoria das frutas em comparação com a dos vegetais, havendo uma diferença estatisticamente significativa entre a média de respostas certas relativas às frutas e aos legumes [ $t(29)=4.164, p<.01$ ]. Mais de 50% da amostra (N=25) respondeu de forma correta a 3 ou mais frutas, apresentando uma média de 3.33 em 5 oportunidades de resposta ( $DP=1.16$ ). Em relação aos vegetais, a maioria da amostra (N=17) encontra-se entre as 0 e 2 respostas corretas, acertando em média 2.23 em 5 ( $DP=1.07$ ).



**Figura 8.** Distribuição do nº total de resposta corretas referente às categorias de frutas e vegetais de colheita e/ consumo de Verão por nº total de alunos.

No terceiro grupo referente à estação de inverno, mais de 50% da amostra respondeu corretamente a 2 ou menos alimentos em ambas as categorias, frutas (N=16) e vegetais (N=19) em 5 possibilidades de resposta, com uma média de respostas de 2.47 ( $DP=1.20$ ) no primeiro caso e de 2.10 ( $DP=1.40$ ) no segundo caso, não havendo diferenças estatísticas significativas entre categorias [ $t(29)=1.459, p=.155$ ].



**Figura 9.** Distribuição do número total de resposta corretas referente às categorias de frutas e vegetais de colheita e/ consumo de Inverno por número total de alunos.

Das 3 secções (anual, verão e inverno), a estação de verão foi a que obteve o maior número médio de respostas corretas. Ao nível das categorias de frutas e vegetais, a média do somatório de respostas corretas de vegetais ( $M=5.33$ ,  $DP=2.14$ ) é significativamente mais baixa [ $t(29)=5.120$ ,  $p<.001$ ] que a média do somatório de respostas corretas às categorias das frutas ( $M\cong 7.67$ ,  $DP=2.32$ ) nas 3 secções (anual, verão e inverno).

**Quadro 5. Resumo de estatísticas referentes a respostas corretas de alimentos por categoria**

Categorias	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Frutas de todo o ano	0	3	1.87	0.97
Vegetais de todo o ano	0	2	1.00	0.70
Frutas de Verão	1	5	3.33	1.16
Vegetais de Verão	0	4	2.23	1.07
Frutas de Inverno	0	4	2.47	1.20
Vegetais de Inverno	0	5	2.10	1.40

Sobre o grupo focal, os alunos apresentaram dificuldades em relacionar o termo “da época” ou “sazonalidade” com a prática agrícola, apenas quando referido o consumo alimentar. Em segundo, os resultados do instrumento anterior sobre a predominância de um maior número de respostas corretas na categoria das frutas, é igualmente aplicável no grupo focal, tendo sido elaboradas explicações de alimentos da época apenas em torno da categoria das frutas:

EXCERTO 9:

“Um exemplo, no verão plantar sementes de melancia.” (Grupo focal, turma 1)

EXCERTO 10:

“Porque fruta da época é porque é maçã. É boa!” (Grupo focal, turma 2)

Apesar de ter havido respostas corretas, é importante referir que não foram referidas pela maioria, existindo alunos que desconheciam o termo “agricultura”. Quando questionados sobre problemas relacionados com agricultura, as respostas orientaram-se mais para os impactos negativos na qualidade dos alimentos e saúde dos indivíduos, tendo alguns alunos referido a destruição dos solos e os efeitos negativos da importação de alimentos:

EXCERTO 12:

“Porque algumas coisas podem ficar estragadas e quando vão a vender os produtos para os supermercados e quando as pessoas compram as pessoas podem ficar enjoadas ou desmaiar.” (Grupo focal, turma 2)

EXCERTO 11:

“Muitas vezes são plantados legumes a mais e isso destroem algumas partes da natureza porque para se plantar ...” (Grupo focal, turma 1)

EXCERTO 13:

"Porque normalmente os produtos que não são da época vem de avião ou barco e isso também polui o ambiente." (Grupo focal, turma 1)

## **8.4. Consumo alimentar**

### **8.4.1. “The food web questionnaire”**

Ao pequeno almoço, os alunos consomem na sua maioria leite (N=18) acompanhado de cereais (N=17) ou pão (N=12).

Os almoços são responsabilidade da escola, tendo sido nesse dia bacalhau com natas (N=24), acompanhado de sopa (N=20) – a única fonte de vegetais que nem todos consomem. Como sobremesa uma gelatina (N=22) – ausência de fruta. De 30 alunos apenas 4 alunos referiram almoçar em casa: arroz de pato (N=1), arroz com carne (N=1), massa com carne (N=1) e pizza (N=1), dos quais referiram consumir: tomate (N=2) e pepino (N=1).

Ao jantar houve uma predominância do consumo de carne (N=18) não tendo sido especificada que tipo, seguida de pizza (N=3) e lasanha (N=2); baixo consumo de peixe (N=2), havendo apenas 1 aluno que referiu as leguminosas como substituto da carne, um que não comeu nada e outro que apenas comeu pão. A ingestão de frutas ao jantar é baixa (N=7), e equivalente ao consumo de outras sobremesas (N=6), tais com: gelado (N=2), gelatina (N=3) e gomas (N=1). O consumo de vegetais ou leguminosas é quase inexistente, com a exceção de 3 alunos que consumiram sopa (N=3) e dois alunos comeram salada (N=2), ambos os casos enquanto acompanhamento.

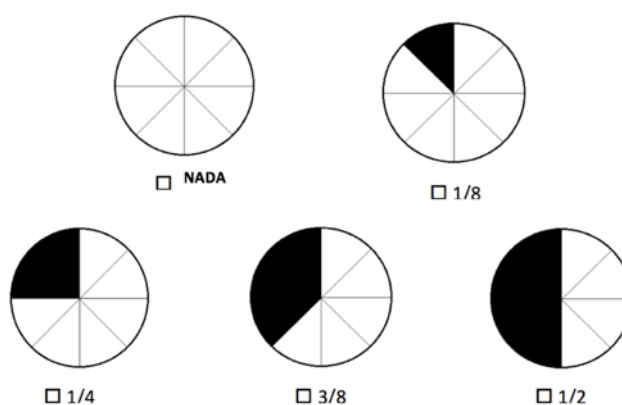
A média de frutas diárias ingeridas por aluno é de 0.90 e vegetais (categoria da sopa e hortícolas) de 0.93, aproximadamente 1 fruta e 1 vegetal por dia. Tendo em conta que quase todos os alunos almoçaram na escola e sendo o prato principal peixe, o consumo de carne deu-se ao jantar com uma média de 0.77.

**Quadro 6: Frequência total que um certo alimento foi consumido**

Alimentos	Frequência total	Percentagem total (%)
Cereais nas refeições principais (e.g., arroz, massa, batata)	49	16.50%
Laticínios (e.g., leite, iogurtes e queijo)	37	12.46%
Sopa e hortícolas	28	9.43%
Fruta	27	9.09%
Peixe	26	8.75%
Gelatina	25	8.42%
Pão	24	8.08%
Carne e processados	23	7.74%
Sumos	19	6.49%
Cereais de pequeno almoço	18	6.06%
Bolachas	9	3.03%
Bolos (incluindo panquecas)	9	3.03%
Sobremesa doce	3	1.01%
<b>Total</b>	<b>297</b>	<b>100%</b>

#### 8.4.2. “The plate activity questionnaire”

Numa segunda fase os alunos foram chamados a seleccionar a porção aproximada de frutas e/ vegetais consumidos ao jantar no dia anterior com a respetiva correspondência representada na imagem a baixo: nada (0%),  $\frac{1}{4}$  (25%),  $\frac{1}{8}$  (12.5%),  $\frac{3}{8}$  (37.5%) e  $\frac{1}{2}$  (50%).

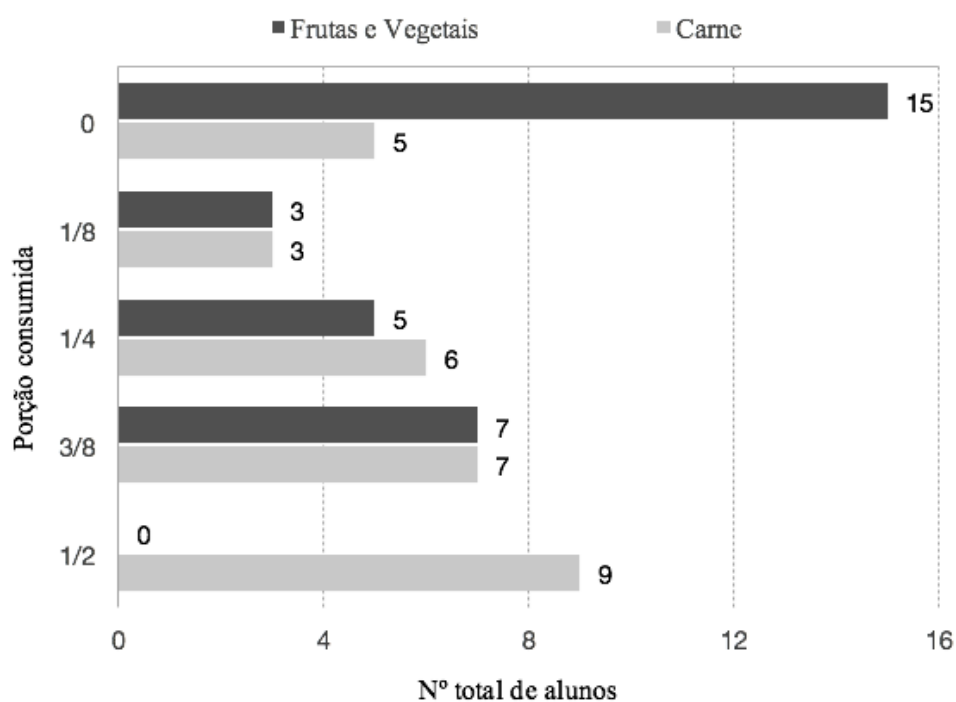


**Figura 10.** Porções de consumo.

Em 30 alunos, 50% (N=15) diz não ter consumo frutas e/ vegetais na noite anterior em comparação com apenas 16% (N=5) ter referido não ter consumido carne.

Relativamente ao consumo de frutas e/ vegetais, a porção de ingestão mais frequente é a de  $\frac{3}{8}$  de um prato (N=7), seguida de  $\frac{1}{4}$  de um prato (N=5) e  $\frac{1}{8}$  (12.5%) de um prato (N=3). Com os resultados obtidos na atividade anterior, é possível referir que o consumo é maioritariamente relativo à ingestão frutas, sendo a presença de vegetais quase inexistente.

Enquanto na categoria de frutas e/ vegetais ninguém consumiu uma porção referente a meio prato, no consumo de carne foi a porção mais frequente com 30% dos alunos (N=9), seguida de  $\frac{3}{8}$  (N=7),  $\frac{1}{4}$  (N=6), e  $\frac{1}{8}$  (N=3). Aproximadamente, 83.3% (N=25) da população diz ter consumido carne na noite anterior.



**Figura 11.** Percentagem referente a porção aproximada de consumo de frutas e vegetais, e carne ao jantar do dia anterior pelo nº total de alunos.

Com os resultados obtidos nos dois instrumentos é possível aferir que as 5 porções de frutas e vegetais consideradas pela OMS como número diário para um consumo saudável e sustentável não é alcançado e que o consumo de carne é superado, se considerado o dia da recolha como um dia típico do aluno.

## IX. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Tendo o estudo de diagnóstico por objetivo explorar o a predominância dos comportamentos cooperativos (1º questão), comportamentos alimentares (2º questão), conhecimento relativo aos alimentos da época em Portugal (3º questão), e como poderão estar os comportamentos associados às representações ambientais (4º questão), segue a baixo a respetiva discussão com base nos resultados anteriormente descritos.

### **9.1. Existe a necessidade de intervir ao nível dos comportamentos cooperativos nas crianças?**

Como no estudo original Cárdenas, *et al.*, (2014), os resultados demonstraram a predominância de comportamentos competitivos enquanto fácil acesso às recompensas, no entanto, a amostra portuguesa apresentou um média inferior de comportamentos cooperativos (2.63 bolas) em comparação com a amostra de crianças colombianas (4.0 bolas) e suecas (4.3 bolas). Durante o grupo focal foi notória a presença de conhecimento sobre o trabalho cooperativo e o quanto gostam de fazer atividades de grupo (situação cognitivamente simplificada), no entanto, a prática demonstrou resultados opostos quando se apresenta uma situação moralmente conflituosa (Matsumoto, Haan, Yabrove, Theodorou, & Carney, 1986).

Perante os resultados, seria relevante compreender se: (1) tendo sido as duplas escolhidas pelo formador, as escolhas realizadas e a confiança depositada no parceiro poderá ter sido influenciada, sentindo-se mais seguros alcançar o resultado individualmente e não em cooperação. Segundo o estudo dos autores Matsumoto *et al.*, (1986), crianças numa dupla composta por bons amigos apresentaram melhores resultados; (2) por outro lado, face às respetivas frases elaboradas pelos participantes, a competição pode ser vista como o único meio de atingir o objetivo com sucesso, tendo estes evidenciado na sua maioria argumentos que enfatizam a ideia de não se gostar de perder, vendo o prémio como alvo e não as relações interpessoais entre estes.

Neste sentido, há a necessidade de intervir ao nível dos comportamentos. O projeto terá o intuito de trabalhar a importância do trabalho em equipa, ultrapassando as limitações de comunicação e confiança no alcance de objetivos comuns.

## **9.2. As crianças apresentam comportamentos alimentares saudáveis e sustentáveis?**

Um dos primeiros aspetos a salientar é que a maioria dos alunos almoçam na escola. Neste sentido, a escola deveria de impulsionar ações de valorização de uma alimentação saudável, não só ao nível dos conteúdos curriculares bem como através da sua oferta alimentar disponibilizada no sentido de capacitar as crianças optarem por opções de consumo saudáveis.

As crianças apresentaram um baixo consumo de frutas e uma ingestão de vegetais quase inexistente. Os valores referentes ao consumo de carne são predominantes, o mesmo para produtos de origem animal ao pequeno almoço e lanches. Dados que reforçam os resultados descritos no Inquérito Alimentar Nacional e de Atividade Física de 2015-2016 (Lopes *et al.*, 2017).

Pressupondo que os resultados recolhidos sobre os comportamentos alimentares refletem um dia típico da vida de cada criança, pode-se inferir que os resultados não atingem o recomendado pela OMS (2006) para uma dieta saudável e sustentável: 5 porções de frutas e/ vegetais por dia e um consumo de carne não superior a 2 vezes por semana. O máximo foi de aproximadamente 2 porções de frutas e/ vegetais e uma ingestão de carne ou derivados processados de aproximadamente 1 vez ao dia.

O presente projeto demonstra-se mais uma vez pertinente para o trabalho de tópicos relativos à temática alimentar tem na mudança de representações e comportamentos pouco saudáveis e sustentáveis pelos impactos negativos na saúde dos indivíduos e na pegada ecológica.

## **9.3. Que conhecimentos têm as crianças sobre a alimentação da época?**

O conhecimento dos alunos parece estar relacionado com o seu consumo: a ingestão de frutas a um número mais elevado de respostas corretas na categoria sazonal de frutas, em comparação ao número reduzido de respostas referentes aos vegetais sazonais pelo baixo consumo de vegetais. No entanto, em ambas as categorias, os níveis de conhecimento sobre alimentos da época foram baixos.

Neste sentido, mais uma vez se justifica a pertinência do projeto pela necessidade do desenvolvimento de conhecimento para tomada de decisões de cariz saudável e sustentável ao nível do consumo alimentar. Apesar de as crianças não possuírem atualmente autonomia na tomada de decisão, as temáticas abordadas poderão ser retidas para uma ação futura ou oportunidade de influenciar as decisões em casa.



#### **9.4. Como se associam esses comportamentos às suas representações do ambiente?**

O que alunos aprenderam parece estar relacionado aos temas lecionados em sala de aula pelo qual argumentem e defenderem o seu ponto de vista, existindo uma dificuldade de expandir a sua argumentação para fora dessas temáticas (e.g., poluição os oceanos e reciclagem). Como referido pelo autor Wee *et al.*, (2006), as perspetivas dos estudantes sobre questões ambientais poderão estar enraizadas em ideologias de estado refletidas no currículo escolar, surgindo assim a relevância de trabalhar com crianças em meio escolar.

Existe uma objetivação do meio ambiente, enquanto conceito exclusivo e único de natureza, sem relação ou integração do Homem. Numa perspetiva mais ampla, as decisões relativas ao uso da terra parecem derivar do antropocentrismo (a terra é valorizada porque beneficia os seres humanos) e não ecocêntrismo (a terra possui valor intrínseco) (Wee *et al.*, 2006), ou seja, os alunos têm consciência que o meio ambiente é o que os mantém vivos, mas centram as suas respostas enquanto resposta às suas necessidades. O ambiente é visto enquanto meio de sobrevivência do Homem e não como um ciclo mútuo que ambos os lados precisam de ser cuidados para ambos sobreviverem. Isto acarreta problemas para o futuro destas gerações e do nosso planeta, pois remete para a ausência de responsabilidade de cuidar do meio onde nos inserimos.

Nos vários diálogos, as crianças percebem que o meio ambiente tem vindo a sofrer, mas não se manifestam como parte do problema, mas como resolução para o problema, ou seja: (a) Quando questionados sobre problemas ambientais centram-se maioritariamente na poluição, por ter sido um tema lecionado e por ser próximo da sua realidade, mas responsabilizam terceiros; (b) Por outro lado, quando são questionados sobre ações que possam vir a realizar para mudar o futuro do planeta, estes apresentam-se motivados, posicionando-se enquanto agente primários para esta mudança. Neste sentido, levantam-se as seguintes questões: *Será que as crianças se sentem atualmente empoderadas? Se a resposta for afirmativa: O que é que as crianças precisam por parte de educadores e sociedade, para terem uma ação ativa na resolução destes problemas?*

Referindo isto, uma possível implementação do projeto poderá contribuir para as respostas às presentes questões, medindo os seus impactos pós-intervenção.



## X. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo de diagnóstico apresenta algumas limitações, nomeadamente:

1. Embora alguns dos dados quantitativos sejam significativos, é um estudo com um tamanho de amostra reduzido (N=30), sendo apropriados a uma população restrita.

2. A interpretação dos desenhos deve ser cuidadosa, porque se poderá basear mais no que aprendem em sala de aula – por esta ter sido realizada neste espaço – no que a real representação do ambiente que os alunos possam ter.

3. Ao nível do grupo focal, os alunos apresentavam alguns comportamentos menos apropriado, o que dificultou a administração do guião como era esperado.

4. Ao nível da tarefa das bolas, referente aos comportamentos cooperativos vs. competitivos, em uma das turmas a professora titular apresentou argumentos a algumas das duplas no sentido de demonstrar que o jogo não era uma competição. Foi alertada para a necessidade de não demonstrar nenhuma tendência de comportamentos desejados. Esta abordagem por parte da professora poderá ter influenciado o aumento dos comportamentos cooperativos.

5. Referente aos instrumentos de recolha de informação sobre comportamentos alimentares, o tempo estabelecido para o número de alunos por grupo não foi o mais plausível: alguns alunos tiveram dificuldades em escrever – o que requereu ajuda por parte do facilitador – e algumas das crianças não se lembravam bem do que tinham ingerido, deixando em alguns dos casos informação incompleta.



## **XI. PROPOSTA PROJETO**

Propõe-se um projeto orientado para a promoção estilos de vida mais saudáveis e ecológicos no âmbito de atividades de cooperação, recorrendo à solução identificada: as cooperativas agrícolas. O programa PROVE'scola, pressupõe a criação de uma cooperativa agrícola tendo por base o mesmo processo do Projeto PROVE, que passará pelas etapas de produção, construção, distribuição e consumo de cabazes desenvolvendo um pensamento crítico em relação à temática alimentar enquanto agricultor e consumidor. Todas as sessões terão na sua base atividades de equipa ao trabalhar simultaneamente as diferentes variáveis independentes presentes no modelo teórico de processo COM-B – fatores importantes para a mudança do comportamento.

### **11.1. Descrição geral das sessões**

Inicialmente, os alunos deverão ser divididos em equipas de 4 ou 5 elementos. Esta divisão deverá ser realizada pelo profissional presente e posteriormente, os alunos deverão nomear um líder por equipa. Todas as sessões deverão ser iniciadas com a divisão previamente estabelecida.

O projeto segue uma sequência de sessões com base nos processos de uma cooperativa agrícola sustentável e promotora de saúde, apresentando-se assim as seguintes temáticas:

#### Sessão 1: “Reunir forças”

A presente sessão tem como objetivo o desenvolvimento de competências para o trabalho em equipa. Os alunos serão desafiados a criar um curto teatro através da personificação das forças da natureza – representação das forças de uma equipa.

#### Sessão 2: “Brotar conhecimento”

A presente sessão tem como objetivo abordar os impactos que a distribuição de alimentos, de curto e longo circuito, tem para o ambiente e saúde dos indivíduos. Será disponibilizado um mapa virtual (Google earth) e alimentos rotulados com os respetivos países de origem, no qual terão de calcular em equipa o percurso por estes percorrido identificando os alimentos sustentáveis e não sustentáveis.

#### Sessão 3: “Alimentos da época”

A presente sessão tem como objetivo promover o respeito pela sazonalidade dos

alimentos através da abordagem à produção e consumo responsável, recorrendo à técnica Jigsaw Classroom (Aronson, 1978), para o trabalho em equipa enquanto fonte de conhecimento e partilha. Cada equipa terá a oportunidade de desenvolver conhecimentos sobre alimentos de uma época do ano (inverno ou verão) e categoria (frutas ou vegetais) formando assim grupos de especialização. De seguida cada elemento terá de trocar conhecimentos como um novo grupo constituído por elementos de diferentes especializações e posteriormente retomar aos grupos iniciais para proceder à criação de cabazes para cada estação com base nos novos conhecimentos adquiridos.

#### Sessão 4: “Dia da Entrega”

A sessão tem por objetivo colocar em prática os conhecimentos adquiridos sobre alimentos sazonais, através da interdependência entre equipas e não exclusivamente entre elementos da própria equipa. Cada equipa terá na sua posse diferentes frutas e vegetais que entre si, terão de partilhar estes recursos de modo a responder ao pedido do consumidor que será lido pelo grupo central, o núcleo. Este grupo terá como função partilhar a informação dos pedidos dos consumidos e retificar o cabaz final criados em conjunto pelas equipas.

#### Sessão 5: “Dia do consumidor”

A presente sessão tem como objetivo abordar os princípios de uma alimentação saudável e sustentável. Cada equipa será desafiada a criar um plano de almoços para cada dia da semana seguindo a informação previamente dada sobre consumo ideal recorrendo ao material disponibilizado – lista com imagens de alimentos e 7 pratos de papel.

#### Sessão 6: “PROVE’scola Reflexão”

Esta sessão tem como intuito abrir espaço para que as equipas tenham oportunidade de trabalhar de forma autónoma e criar os seus próprios trabalhos com base no aprenderam nas sessões anteriores. Cada equipa deverá discutir ideias e criar um plano de apresentação com uma duração máxima de 5 minutos. Os alunos deverão recorrer ao seu diário de atividades realizadas de modo a facilitar o processo. Este produto final deverá ser apresentado na sessão seguinte a um grupo alvo a delinear.

## Sessão 7: “PROVE’scola partilha”

Tempo de partilha para os trabalhos realizados na sessão anterior e cerimónia de encerramento com a presença de um convidado PROVE para entrega do diploma de participação.

### 11.2. Materiais PROVE’scola

Para administração do projeto PROVE’scola, foram desenvolvidos os seguintes materiais:

1. Manual de procedimentos e respetivas atividades PROVE’scola: descrição de materiais necessários para cada sessão e respetivas fichas técnicas a realizar com os alunos (consultar o Anexo 12).
2. Cabaz PROVE’scola: alimentos em croché desenvolvidos para a criação dos cabazes sazonais. Igualmente elaborados para o presente trabalho.



*Figura 12.* Cabaz PROVE’scola com alimentos em croché.

### 11.3. Modelo lógico do projeto PROVE’scola e respetivos objetivos

Abaixo será descrito o modelo lógico desenvolvido para o projeto PROVE’scola referente às etapas de cada sessão, tempos, materiais a reunir e produtos a desenvolver (Quadro 7). De seguida serão apresentados os objetivos e respetivas variáveis teóricas a serem trabalhadas em cada sessão PROVE’scola (Quadro 8).

**Quadro 7. Modelo lógico do projeto PROVE'scola**

MODELO LÓGICO DA SESSÃO 1 – “Forças da natureza”								
TAREFA	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO	RECURSOS	PRODUTOS	CLIENTES	OBJETIVOS		
						CURTO PRAZO	MÉDIO PRAZO	LONGO PRAZO
Entrada das crianças na sala	Tempo de tolerância para possíveis atrasos e organização do material;	10 minutos	Folha de presenças					
1) Boas vindas e apresentação do formador	O formador deverá apresentar-se a si e ao projeto de forma breve salientado a pertinência deste;	5 minutos						
2) Forças de uma equipa	Em equipas de 4/5, os alunos terão a oportunidade de personificar as forças natureza (sol, chuva, terra e o ar) enquanto representação das forças da equipa seguindo as características descritas no caderno de atividades-Sessão 1;  I- Os alunos terão 20 minutos para pensar num miniteatro com duração máxima 3 a 4 minutos que demonstre a interdependência das forças para o crescimento da “sementinha” - a personagem central (20min) Nota: no caso de o grupo ser constituído por 4 pessoas, a personificação será com base nas 4	40 minutos	Manual no Anexo 12: sessão 1 p.204; Procedimento p.228;	Teatro: “As forças da natureza”	Crianças estudantes de 3º e 4º ano	Comportamentos cooperativos; Representações Pró-Ambientais; Comportamentos alimentares saudáveis e sustentáveis;	Manutenção dos comportamentos	Cidadania do Consumo e Ambiente



	forças; caso a equipa seja de 5 membros, inclui-se a personagem “sementinha” como parte do teatro;							
	II- Tempo para apresentação à turma; (20min)							
4) Encerramento	Tempo para eventuais perguntas/reflexão e encerramento da sessão.	5 minutos						

**MODELO LÓGICO DA SESSÃO 2 - “Viajar com os alimentos”**

TAREFA	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO	RECURSOS	PRODUTOS	CLIENTES	OBJETIVOS		
						CURTO PRAZO	MÉDIO PRAZO	LONGO PRAZO
Entrada das crianças na sala	Tempo de tolerância para possíveis atrasos e organização do material;	10 minutos	Folha de presenças					
1) Apresentação dos objetivos da sessão	Explicação do tema a trabalhar, enquadrando-o no processo de um agricultor.	5 minutos			Crianças estudantes do 3º e 4º ano	Comportamentos cooperativos; Representações Pró-Ambientais; Comportamentos alimentares saudáveis e sustentáveis;	Manutenção dos comportamentos	Cidadania do Consumo e Ambiente
2) Circuitos dos alimentos	Os alunos deverão ser divididos em equipas de 4/5 e seguir as seguintes etapas:  I - <b>[Circuitos longos e curtos]</b> Com o recurso ao <i>Google Earth</i> , calcular os circuitos realizados pelos alimentos. Verificar o rótulo e assinar no mapa virtual o ponto de origem até ao local	30 minutos	Manual no Anexo 12: sessão 2 p.210; Procediment o p.229;	(1) Mapa de circuitos alimentares;  (2) Check list de alimentos não sustentáveis				

	<p>onde os alunos se encontram (e.g., de Espanha a Lisboa).</p> <p>II - <b>[Circuitos sustentáveis]</b> Verificar se não ultrapassam os 50 km;</p> <p>III-<b>[Circuitos não sustentáveis ]</b> Caso ultrapassem, deverão referir no caderno de atividades da sessão 2: o nome do alimento, o país de origem e os km percorridos.</p>		<p>Diapositivo: telemóvel, tablet ou pc para aceder à plataforma: <i>Google Earth</i></p>				
3) Discussão e sumário	De forma a refletir sobre os impactos dos circuitos, o facilitador deverá dar um tempo para cada equipa partilhar à turma uma reflexão e discutirem entre si.	10 minutos					
4) Encerramento	Tempo para eventuais perguntas e encerramento da sessão.	5 minutos					

**MODELO LÓGICO DA SESSÃO 3 – “Dia da Colheita”**

TAREFA	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO	RECURSOS	PRODUTOS	CLIENTES	OBJETIVOS		
						CURTO PRAZO	MÉDIO PRAZO	LONGO PRAZO
Entrada das crianças na sala	Tempo de tolerância para possíveis atrasos e organização do material;	10 minutos	Folha de presenças			Comportamentos cooperativos; Representações Pró-Ambientais;	Manutenção dos comportamentos	Cidadania do Consumo e Ambiente
1) Apresentação	Introduzir com a importância da produção e consumo sazonal para o ambiente e saúde;	5 minutos			Crianças estudantes			

dos objetivos da sessão					do 3º e 4º ano	Comportamentos alimentares saudáveis e sustentáveis;
2) Criação de Cabazes da época	<p>Nesta sessão, os alunos deverão ser divididos em <b>4 equipas de especialização</b> referente aos alimentos de cada estação: (1) frutas de verão, (2) vegetais de verão, (3) frutas de inverno e (4) vegetais de inverno;</p> <p>Com base no material a ser distribuído e na explicação descrita no caderno de atividades da sessão 3.</p> <p>Neste sentido, os alunos deverão seguir as seguintes etapas em equipa:</p> <p>I – <b>[Especialização em equipa]</b> Preencher a <i>check list</i> de alimentos da estação e categoria recebida, recorrendo aos cartões distribuídos pelo facilitador;</p> <p>II- <b>[Partilha de conhecimento]</b> O facilitador deverá proceder à rotação de equipas, nas quais deverão conter um representante de cada especialização de modo a haver oportunidade de partilha e aquisição de novos conhecimentos,</p>	35 minutos	<p>Manual no Anexo 12: sessão 3 p.214;</p> <p>Procedimento p.232;</p> <p>Frutas e vegetais em croché por equipa;</p> <p>Cartas das estações no Anexo 12: p.233-238</p>	<p>(1) Lista de alimentos da época;</p> <p>(2) Cabazes sazonais: verão e inverno;</p>		

	<p>Cada aluno, com base no caderno de atividades deverá: (a) partilhar o que aprendeu com a equipa anterior e (b) preencher a informação em falta referente às outras épocas e categorias; Por fim, (d) em conjunto deverão identificar os <b>alimentos que se produzem todo o ano</b>: alimentos repetidos em ambas as épocas – a descrever na ultima pág. da sessão;</p> <p>III- <b>[Criação de Cabazes]</b> De volta à equipa inicial, deverão ser capazes de criar: <b>2 cabazes de inverno</b> e <b>2 cabazes de verão</b> de frutas e vegetais: (1) descrever no diário atividades nome dos alimentos (2) e usar os alimentos em croché para criar o produto final.</p>							
3) Encerramento	Tempo para eventual pergunta e encerramento da sessão.	5 minutos						

**MODELO LÓGICO DA SESSÃO 4 – “Dia da Entrega”**

TAREFA	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO	RECURSOS	PRODUTOS	CLIENTES	OBJETIVOS		
						CURTO PRAZO	MÉDIO PRAZO	LONGO PRAZO
Entrada das crianças na sala	Tempo de tolerância para possíveis atrasos;	10 minutos	Folha de presenças		Crianças estudantes		Manutenção dos	Cidadania do Consumo e Ambiente

1) Apresentação dos objetivos da sessão	Explicação e demonstração da atividade por parte do facilitador;	10 minutos			do 3º e 4º ano	Comportamentos cooperativos; Representações Pró-Ambientais; Comportamentos alimentares saudáveis e sustentáveis;	comportamentos
2) Entrega de cabazes	<p>Na sequência da temática abordada na sessão anterior – alimentos da época – os alunos serão desafiados a partilhar alimentos entre equipas de modo a construir os cabazes requeridos pelos consumidores;</p> <p>Para este efeito, será necessário criar equipas de 4/5 elementos: (A) uma equipa central – <b>núcleo</b>; (B) e três equipas de <b>agricultores</b> que deverão ter na sua posse diferentes alimentos entre si;</p> <p>Neste sentido, a atividade consistirá: I – Receção de pedidos por parte do núcleo e leitura em voz alta dos mesmos;</p> <p>II – As equipas de agricultores deverão discutir quais os alimentos que possuem e partilharem entre si os respetivos alimentos, de forma a trazer o cabaz completo ao núcleo;</p> <p>IV- Após a partilha de recursos por todas as equipas, o núcleo deverá</p>	30 minutos	<p>Manual no Anexo 12: consulta da informação da sessão 3; Procedimento p.240;</p> <p>Frutas e vegetais em croché por equipa;</p> <p>Pedidos dos clientes impressos (Anexo 12 p.241-242) ou apresentados num diapositivo (e.g., telemóvel ou tablet)</p>	Cabazes saudáveis e sustentáveis.			

	retificar se o cabaz final está de acordo com o pedido.							
3)Encerramento	Tempo para eventual pergunta e encerramento da sessão.	5 minutos						

**MODELO LÓGICO DA SESSÃO – 5 “Dia do Consumidor”**

TAREFA	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO	RECURSOS	PRODUTOS	CLIENTES	OBJETIVOS		
						CURTO PRAZO	MÉDIO PRAZO	LONGO PRAZO
Entrada das crianças na sala e tempo de tolerância	Tempo de tolerância para possíveis atrasos e organização do material;	5 minutos	Folha de presenças					
1) Apresentação dos objetivos da sessão	Curta introdução sobre o que é uma alimentação equilibrada (ao nível da saúde e sustentabilidade);	10 minutos						
2) Planear um semana de almoços saudáveis e sustentáveis	No seguimento da informação apresentada, em equipas de 4/5 elementos, os alunos serão desafiados a criar uma semana de almoços saudáveis e sustentáveis.  I – Distribuição de uma lista de imagens de alimentos e 7 pratos em papeis para cada dia da semana;	40 minutos	Manual no Anexo 12: sessão 5 p.224; Procedimento p.243;	Plano semanal de almoços saudáveis e sustentáveis	Crianças estudantes do 3º e 4º ano	Comportamentos cooperativos; Representações Pró-Ambientais; Comportamentos alimentares saudáveis e sustentáveis;	Manutenção dos comportamentos	Cidadania do Consumo e Ambiente

	<p>II –Criar os 7 almoços ideias colando os alimentos em cima dos círculos e descrever cada refeição na folha de atividade da sessão 5;</p> <p>III- Terminada a criação das setes refeições e respectivas descrições, o facilitador deverá fotografar o trabalho final de cada equipa;</p>		<p>Pratos de papel e alimentos impressos;</p> <p>máquina fotográfica; Cola;</p>					
3) Encerramento	Tempo para eventual duvidas;	5 minutos						

**MODELO LÓGICO DA SESSÃO 6 – “PROVE’scola reflexão”**

TAREFA	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO	RECURSOS	PRODUTOS	CLIENTES	OBJETIVOS		
						CURTO PRAZO	MÉDIO PRAZO	MÉDIO PRAZO
Entrada das crianças na sala	Tempo de tolerância para possíveis atrasos;	10 minutos	Folha de presenças					
1) Apresentação dos objetivos da sessão	Explicação da atividade a realizar;	10 minutos			Crianças estudantes do 3º e 4º ano	Comportamentos cooperativos; Representações Pró-Ambientais; Comportamentos alimentares saudáveis e sustentáveis;	Manutenção dos comportamentos	Cidadania do Consumo e Ambiente
2) Criação do trabalho final	O facilitador deverá dividir novamente a turma em equipas de 4/5 alunos e referir:	40 minutos	Manual no Anexo 12:	Trabalho “Prove’scola reflexão”				

	<p>“Gostaria de criassem um trabalho com base no que aprenderam nas ultimas sessões”.</p> <p>Recorrer ao manual de atividades da da sessão 6 e anotar o que se pretende fazer e os materiais necessários para esse efeito;</p> <p>Nota: cada trabalho deverá ter um tempo máximo de apresentação de 5 minutos. Deverão ser notificados que na próxima sessão terão a oportunidade de apresentar os trabalhos a outro grupo alvo (e.g., pais ou alunos);</p>		<p>sessão 6 p.227; Procediment o p.248;</p>				
3) Encerramento	O formado deverá terminar com um sumário das tarefas que cada grupo terá de realizar;	10 minutos					

**MODELO LÓGICO DA SESSÃO – 7 “PROVE’scola partilha”**

TAREFA	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO	RECURSOS	PRODUTOS	CLIENTES	OBJETIVOS		
						CURTO PRAZO	MÉDIO PRAZO	LONGO PRAZO
Entrada das crianças na sala	Tempo de tolerância para possíveis atrasos, organização do material;	10 minutos	Folha de presenças		Crianças estudantes do 3º e 4º ano	Comportamentos cooperativos; Representações Pró-Ambientais;	Manutenção dos comportamentos	Cidadania do Consumo e Ambiente
1) Tempo de partilha	Deverão ser divididos pelos mesmos grupos da sessão anterior de modo	A definir na sessão anterior	Manual no Anexo 12:					



	apresentar os seus trabalhos ao público.		Procedimento p.248;  *A definir* - material que foi decidido na sessão anterior para a realização das atividades.	Apresentação dos trabalhos		Comportamentos alimentares saudáveis e sustentáveis;
2) Encerramento	Contará com um agricultor PROVE para a cerimónia de encerramentos e entrega de diplomas de participação.	A definir na sessão anterior	Diploma de conclusão PROVE'scol a			

**Quadro 8. Objetivos e variáveis teóricas a trabalhar em cada sessão PROVE'scola**

Número e Nome da Atividade	Variáveis Teóricas	Objetivos da sessão
Sessão 1 <i>“Forças da natureza”</i>	Identidade grupal Compromisso afetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de uma imagem individual e coletiva mais positiva.</li> <li>• Interligação entre valores individuais e grupais (compromisso afetivo).</li> </ul>
Sessão 2 <i>“Viajar com os alimentos”</i>	Compromisso afetivo Empoderamento Oportunidade Material Oportunidade Social	<p>Recorrendo trabalho em equipa (oportunidade social):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de pensamento crítico (empoderamento) sobre impactos dos circuitos de curta e longa escala;</li> <li>• Posterior execução de atividades com base nos materiais disponibilizados (oportunidade material);</li> </ul>
Sessão 3 <i>“Alimentos da época”</i>	Oportunidade Material Oportunidade Social Capacidade operacional Empoderamento Conhecimento Gestão de recursos	<p>No âmbito de uma atividade de cooperação (oportunidade social), ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver conhecimentos sobre comportamentos sustentáveis e saudáveis nas temáticas de produção e consumo alimentar;</li> <li>• Colocar em prática o conhecimento adquirido (capacidade operacional) ao usar de forma eficaz os recursos disponíveis (gestão de recursos; oportunidade material);</li> </ul>
Sessão 4 <i>“Dia da Entrega”</i>	Oportunidade Material Oportunidade Social Capacidade operacional Gestão de recursos	<p>No âmbito de uma atividade de cooperação entre equipas (oportunidade social), ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colocar em prática (capacidade operacional) os conhecimentos relativos à produção agrícola sustentável e saudável recorrendo a partilha de recursos (gestão de recursos e oportunidade material) entre equipas;</li> </ul>

<p>Sessão 5 <b>“Dia do Consumidor”</b></p>	<p>Oportunidade Material Oportunidade Social Capacidade operacional Conhecimento Gestão de recursos</p>	<p>Recorrendo ao trabalho em equipa (oportunidade social), ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colocar em prática os conhecimentos relativos à temática do consumo alimentar (capacidade operacional) no desenvolvimento de produtos finais sustentáveis e saudáveis (gestão de recursos), recorrendo aos materiais disponibilizados (gestão de recursos e oportunidade material);</li> </ul>
<p>Sessão 6 <b>“PROVE’scola Reflexão”</b></p>	<p>Oportunidade Social Capacidade operacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão em equipa sobre as temáticas abordadas para o desenvolvimento de trabalhos em equipa (oportunidade social de colocar em prática o que foi retido);</li> </ul>
<p>Sessão 7 <b>“PROVE’scola partilha”</b></p>	<p>Oportunidade Material Oportunidade Social Empoderamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunidade social e material de uma equipa expor (empoderamento) os conhecimentos adquiridos a um outro público;</li> </ul>



## Referências

- Adela, C. (2002). Por una ética del consumo. *La ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Madrid: Santillana Ediciones Generales. Disponível em <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/consumca.dir/consumcat0001.pdf>
- Aleksandrowicz, L., Green, R., Joy, E. J., Smith, P., & Haines, A. (2016). The impacts of dietary change on greenhouse gas emissions, land use, water use, and health: a systematic review. *PloS one*, *11*(11), doi:10.1371/journal.pone.0165797
- Allemann-Ghionda, C. (2001). Sociocultural and linguistic diversity, educational theory, and the consequences for teacher education: A comparative perspective. In C. A. Grant & J. L. Lei (Eds.), *Global constructions of multicultural education* (pp. 1-26). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Disponível em <https://content.taylorfrancis.com/books/download?dac=C2007-0-06361-8&isbn=9781135657741&format=googlePreviewPdf>
- Alves, C. T. (2002). *Comportamento do Consumidor: Análise do comportamento de consumo da criança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Andić, D., & Vorkapić, S. T. (2014). Interdisciplinary approaches to sustainable development in higher education: A case study from Croatia. In *Handbook of Research on Pedagogical Innovations for Sustainable Development* (pp. 67-115). IGI Global. doi:10.4018/978-1-4666-5856-1.ch005
- Anthun, K. S., Espnes, G. A., Hope, S., Lillefjell, M., Morris, G., Maass, R. E. K., Nguyen, C., & Sætermo, T. F. (2019). *Implementing Triple-Win Case Studies for Living, Moving and Consuming that Encourage Behavioural Change, Protect the Environment, and Promote Health and Health Equity –INHERIT*. Disponível em: <https://inherit.eu/INHERIT-d4-1-implementation-report.pdf>
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Oxford, England: Sage.
- Baptista, A., Cristóvão, A., Costa, D., Guimarães, H., Rodrigo, I., Tibério, L., & Pinto-Correia, T. (2013). Recomendações de Medidas de Política de Apoio aos Circuitos Curtos Agro-Alimentares: período de programação 2014-2020 (Relatório Final). *ISA, UE, UTAD*. Disponível em <http://www.prove.com.pt/www/wst/files/I173-RELAT2XFINALXUVXCCAX30JULXV3.PDF>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, *117*(3), 497. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Bowers, C. A. (1996). The cultural dimensions of ecological literacy. *Journal of Environmental Education*, *27*(2), 5–10. doi:10.1080/00958964.1996.9941452
- Bowen, D. J., Barrington, W. E., & Beresford, S. A. A. (2015). Identifying the Effects of Environmental and Policy Change Interventions on Healthy Eating. *Annual Review of Public Health*, *18*(36), 289–306. doi:10.1146/annurev-publhealth-032013-182516
- Bryson, J. (2015). Faster, easier, more impactful research: Integrated qualitative/quantitative market research goes mainstream. *Marketing Insights*, 14-15.

- Buunk, A., & Van Vugt, M. (2007). *Applying Social Psychology: From Problems to Solutions*. London: SAGE Publications Ltd. doi:10.4135/9781446280508
- Campos, F. C. A., Santoro, F. M., Borges, M. R. S., & Santos, N. (2003). *Cooperação e Aprendizagem Online*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Cárdenas, J. C., Dreber, A., von Essen, E., & Ranehill, E. (2014). Gender and cooperation in children: Experiments in Colombia and Sweden. *PloS one*, *9*(3). doi:10.1371/journal.pone.0090923
- Carpenter, C. J. (2010). A meta-analysis of the effectiveness of health belief model variables in predicting behavior. *Health communication*, *25*(8), 661-669. doi:10.1080/10410236.2010.521906
- Carter, P., Gray, L. J., Troughton, J., Khunti, K., & Davies, M. J. (2010). Fruit and vegetable intake and incidence of type 2 diabetes mellitus: systematic review and meta-analysis, *BMJ*, *341*. doi:10.1136/bmj.c4229
- Chance, Z., Gorlin, M., & Dhar, R. (2014). Why choosing healthy foods is hard, and how to help: presenting the 4Ps framework for behavior change. *Customer needs and solutions*, *1*(4), 253-262. doi:10.1007/s40547-014-0025-9
- Coll, R., and D. Treagust. 2003. Learners' mental models of metallic bonding. *Science Education* *87*: 685–707. doi:10.1002/sc.10059
- Craveiro, D., Marques, S., Malheiros, A., Lopo, E., Peixeiro, F. (submitted) INHERIT PROVE: Quantitative studies. Lisbon University Institute, PT.
- da Silva, J. G. (2019). Looking ahead: Zero Hunger as part of the food systems challenge. *From Fome Zero to Zero Hunger*, 171-179. Disponível em <http://www.fao.org/3/ca5524en/ca5524en.pdf>
- Dauchet, L., Amouyel, P., Hercberg, S., & Dallongeville, J. (2006). Fruit and vegetable consumption and risk of coronary heart disease: a meta-analysis of cohort studies. *The Journal of nutrition*, *136*(10), 2588-2593. doi:10.1093/jn/136.10.2588
- Dillon, J., & Scott, W. (2002). Perspectives on environmental education-related research in science education. *International Journal of Science Education*, *24*(11), 1111-1117. doi:10.1080/09500690210137737
- Dubois, B. (2000). *Understanding the consumer: a European perspective* (Doctoral dissertation, Univerza v Mariboru, Ekonomsko-poslovna fakulteta).
- Duncan, W. R. (1996). *A Guide to the Project Management Body of Knowledge*. Pennsylvania: Project Risk Management.
- Ellison, C. M., & Wade Boykin, A. (1994). Comparing outcomes from differential cooperative and individualistic learning methods. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *22*(1), 91-103. doi:10.2224/sbp.1994.22.1.91
- FAO. (2009, October). *Global agriculture towards 2050. High-level expert forum: How to feed the world in 2050*, Rome, Italy.
- FAO. (2012). *Agricultural cooperatives: paving the way for food security and rural development*. Disponível em <http://www.fao.org/3/ap431e/ap431e.pdf>
- FAO. (2018a). *Livro de atividades:Trabalhando pela Fome Zero*. Disponível em <http://www.fao.org/3/i9420pt/I9420PT.pdf>

- FAO. (2018b). *Livro de atividades: Mudanças climáticas*. Disponível em <http://www.fao.org/3/i9860en/I9860EN.pdf>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117-140. doi:10.1177/001872675400700202
- Gardner, B. (2015). A review and analysis of the use of “habit” in understanding, predicting and influencing health-related behaviour. *Health Psychology Review*, 9(3), 277–295. doi:10.1080/17437199.2013.876238
- Gay, G. (2001). Effective multicultural teaching practices. In C. F. Diaz (Ed.), *Multicultural education in the 21st century* (pp. 23–41). New York: Longman.
- Giskes, K., van Lenthe, F., Avendano-Pabon, M., & Brug, J. (2011). A systematic review of environmental factors and obesogenic dietary intakes among adults: Are we getting closer to understanding obesogenic environments?. *Obesity Reviews*, 12(7), 95–106. doi:10.1111/j.1467-789X.2010.00769.x
- Gonçalves, A. F. (2009). *Consumo, saúde e ambiente conhecimentos, valores e práticas de crianças e jovens do ensino básico, de meio rural e de meio urbano* (Doctoral dissertation). Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8980/1/Tese%20Final.pdf>
- Guillaumie, L., Godin, G., & Vézina-Im, L. A. (2010). Psychosocial determinants of fruit and vegetable intake in adult population: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 12. doi:10.1186/1479-5868-7-12
- Guillen-Hanson, G., Strube R., & Xhelili, A. (2018). REACHING THE ‘TRIPLE-WIN’: Four Future Scenarios of a Healthier, more Equitable and Sustainable Europe in 2040. Disponível em: <https://www.inherit.eu/wp-content/uploads/2018/07/INHERIT-Reaching-the-Triple-Win.pdf>
- Johnson, D.W., & Johnson, F. (2009). *Joining together: Group theory and group skills* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Disponível em: <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Leary, M. R. (1995). *Self-presentation: Impression management and interpersonal behavior*. Madison, WI, US: Brown & Benchmark Publishers.
- Ledoux, T. A., Hingle, M. D., & Baranowski, T. (2011). Relationship of fruit and vegetable intake with adiposity: a systematic review. *Obesity reviews*, 12(5). doi:10.1111/j.1467-789X.2010.00786.x
- Leikin, R., & Zaslavsky, O. (1997). Facilitating student interactions in mathematics in a cooperative learning setting. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(3) 331-354. doi:10.2307/749784
- Lopes, C., Torres, D., Oliveira, A., Severo, M., Alarcão, V., Guiomar, S., Mota, J., Teixeira, P., Rodrigues, S., Lobato, L., & Magalhães, V. (2017). Inquérito Alimentar Nacional e de Atividade Física, IAN-AF 2015-2016: relatório de resultados.

- Disponível em <http://repositorio.insa.pt/bitstream/10400.18/5780/1/IAN-AF%20Relat%C3%B3rio%20Resultados.pdf>
- McCusker, K., & Gunaydin, S. (2015). Research using qualitative, quantitative or mixed methods and choice based on the research. *Perfusion*, 30(7), 537-542. doi:10.1177/0267659114559116
- Michie, S., Van Stralen, M. M., & West, R. (2011). The behaviour change wheel: a new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation science*, 6(1), 42. doi:10.1186/1748-5908-6-42
- Montessori, M. (2013). *The montessori method*. New Jersey: Transaction publishers.
- Moseley, C., Desjean-Perrotta, B., & Utley, J. (2010). The draw-an-environment test rubric (DAET-R): Exploring pre-service teachers' mental models of the environment. *Environmental Education Research*, 16(2), 189-208. doi:10.1080/13504620903548674
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, 14(2), 224-247. doi:10.1016/0001-8791(79)90072-1
- Nelson, J. R., Johnson, A., & Marchand-Martella, N. (1996). Effects of direct instruction, cooperative learning, and independent learning practices on the classroom behavior of students with behavioral disorders: A comparative analysis. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 4(1), 53-62. doi:10.1177/106342669600400106
- OECD. (2001). *Multifunctionality, Towards an Analytical Framework*. Organization for Economic Cooperation and Development. Paris.
- Pahl-Wostl, C. (2007). The implications of complexity for integrated resources management. *Environmental Modelling & Software*, 22(5), 561-569. doi:10.1016/j.envsoft.2005.12.024
- Pallett, H. (2017). Environmental citizenship. *International Encyclopedia of Geography: People, the Earth, Environment and Technology* (pp. 1-10). John Wiley & Sons. doi:10.1002/9781118786352.wbieg0474
- Payne, P. (1998). Children's conceptions of nature. *Australian Journal of Environmental Education*, 14, 19–26. doi:10.1017/S0814062600003918
- Potter, J. (1996). *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Potter, J. & Wetherel, M. (1987). *Discourse and social psychology*. London: Sage.
- Sánchez, M. (2009). *Intergenerational Programmes Evaluation*. Technical Documents Series: Bethjohnson Foundation. Disponível em <http://www.emil-network.eu/wp/wp-content/uploads/Publication-Intergenerational-Programmes-Evaluation.pdf>
- Poundstone, W. (1992). *Prisoner's Dilemma Doubleday*. NY.
- Ray, D. K., Mueller, N. D., West, P. C., & Foley, J. A. (2013). Yield trends are insufficient to double global crop production by 2050. *PloS one*, 8(6). doi:10.1371/journal.pone.0066428
- Reisch, L., Eberle, U., & Lorek, S. (2013). Sustainable food consumption: an overview of contemporary issues and policies. *Sustainability: Science, Practice and Policy*, 9(2), 7-25. doi:10.1080/15487733.2013.11908111



- Reis, H. T., & Patrick, B. C. (1996). Attachment and intimacy: Component processes. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 523-563). New York, NY, US: Guilford Press. doi:10.1037/0022-3514.77.1.94
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and social psychology bulletin*, 26(4), 419-435. doi:10.1177/0146167200266002
- Ribeiro, H., Jaime, P. C., & Ventura, D. (2017). Alimentação e sustentabilidade. *Estudos Avançados*, 31(89), 185-198. doi:10.1590/s0103-40142017.31890016
- Rickinson, M. (2001). Learners and learning in environmental education: A critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7(3), 207-317. doi:10.1080/13504620120065230
- Roger, T., & Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. *Creativity and collaborative learning*, 1-21. Disponível em <http://www.cooperation.org/pages/overviewpaper.html>
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological bulletin*, 134(2), 223. doi:10.1037/0033-2909.134.2.223
- Rosset, P. (2000). The multiple functions and benefits of small farm agriculture in the context of global trade negotiations. *Development*, 43(2), 77-82. doi:10.1057/palgrave.development.1110149
- Sbarra, D. A., & Hazan, C. (2008). Coregulation, dysregulation, self-regulation: An integrative analysis and empirical agenda for understanding adult attachment, separation, loss, and recovery. *Personality and Social Psychology Review*, 12(2), 141-167. doi:10.1177/1088868308315702
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of educational research*, 50(2), 241-271. doi:10.3102/00346543050002241
- Shepardson, D. P., Wee, B., Priddy, M., & Harbor, J. (2007). Students' mental models of the environment. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 44(2), 327-348. doi:10.1002/tea.20161
- Sherif, M. (1954). *Experimental study of positive and negative intergroup attitudes between experimentally produced groups: Robbers cave study*.
- Sherif, M. (1958). Superordinate goals in the reduction of intergroup conflict. *American journal of Sociology*, 63(4), 349-356. doi:10.1086/222258
- Slavin, R. E., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. *Handbook of psychology*, 177-198. doi:10.1002/0471264385.wei0709
- Solomon, M. R., Dahl, D. W., White, K., Zaichkowsky, J. L., & Polegato, R. (2014). *Consumer behavior: Buying, having, and being* (Vol. 10). Toronto, Canada: Pearson.

- Speer, P. W., & Peterson, N. A. (2000). Psychometric properties of an empowerment scale: Testing cognitive, emotional, and behavioral domains. *Social Work Research, 24*(2), 109-118.
- Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American educational research journal, 32*(2), 321-351. doi:10.1093/swr/24.2.109
- Tajfel, H. (Ed.). (2010). *Social identity and intergroup relations* (Vol. 7). Cambridge University Press.
- Tonies, J. A. (1989). Understanding and changing cultural attitudes toward the environment. *Journal of Outdoor Education, 24*, 3-10.
- Vaarst, M., Nissen, T. B., Østergaard, S., Klaas, I. C., Bennedsgaard, T. W., & Christensen, J. (2007). Danish stable schools for experiential common learning in groups of organic dairy farmers. *Journal of dairy science, 90*(5), 2543-2554. doi:10.3168/jds.2006-607
- Van der Vliet, N., Staatsen, B., Kruize, H., Morris, G., Costongs, C., Bell, R., Marques, S., Taylor, T., Quiroga, S., Martinez Juarez, P., & Máca, V. (2018). The INHERIT Model: A Tool to Jointly Improve Health, Environmental Sustainability and Health Equity through Behavior and Lifestyle Change. *International journal of environmental research and public health, 15*(7), 1435. doi:10.3390/ijerph15071435
- Vittersø, G., & Tangeland, T. (2015). The role of consumers in transitions towards sustainable food consumption. The case of organic food in Norway. *Journal of Cleaner Production, 92*, 91-99. doi:10.1016/j.jclepro.2014.12.055
- Wals, A. E. J. (1992). Young adolescents' perceptions of environmental issues: Implications for environmental education in urban settings. *Australian Journal of Environmental Education, 8*, 45-58. doi:10.1017/S081406260000330X
- Wee, B., Harbor, J. M., & Shepardson, D. P. (2006). Multiculturalism in environmental science: A snapshot of Singapore. *Multicultural perspectives, 8*(2), 10-17. doi:10.1207/s15327892mcp0802\_3
- Wilkinson, R. G., & Marmot, M. (Eds.). (2003). *Social determinants of health: the solid facts*. World Health Organization.
- Yost, C. A., & Tucker, M. L. (2000). Are effective teams more emotionally intelligent? Confirming the importance of effective communication in teams. *Delta Pi Epsilon Journal, 42*(2), 101.
- Zahn, G. L., Kagan, S., & Widaman, K. F. (1986). Cooperative learning and classroom climate. *Journal of School Psychology, 24*(4), 351-362. doi:10.1016/0022-4405(86)90023-3
- Zhang, Y., & Reicks, M. (2017). Test-retest reliability and convergent validity of two brief fruit and vegetable intake questionnaires among school-aged children. *Nutrients, 9*(7), 707. doi:10.3390/nu9070707
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In Julian Rappaport & Edward Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). New York: Kluwer

Zimmerman, M. A., Israel, B. A., Schulz, A., & Checkoway, B. (1992). Further explorations in empowerment theory: An empirical analysis of psychological empowerment. *American journal of community psychology*, 20(6), 707-727. doi:10.1007/BF01312604



## ANEXOS

Anexo 1. Ficha para recolha de dados demográficos dos alunos de 3ºano

### DADOS DEMOGRÁFICOS

Dados demográficos do aluno

nº \_\_\_\_\_ (a preencher pelo investigador)

1) Data de nascimento \_\_\_(dia)/\_\_\_(mês)/20\_\_\_(ano)

2) A minha idade \_\_\_\_\_

3) A minha nacionalidade é \_\_\_\_\_

Põe um (x):

4) Sou Menino \_\_\_ /Menina \_\_\_

5) Frequento alguma atividade de grupo (por exemplo: desporto, escuteiros, etc.)

Sim \_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

Não \_\_\_

Anexo 2. Guião para a atividade dos desenhos

## **GUIÃO PARA OS DESENHOS** (traduzido de Matluba Khan/UCL)

Gostava de saber um pouco sobre o lugar favorito das crianças. **Podem desenhar o vosso lugar favorito?** Pode ser no interior ou no exterior, qualquer lugar onde vocês gostem de estar. Lembrem-se que não há respostas certas ou erradas e que isto não é um teste. O desenho não precisa de ser perfeito ou bonito, eu só quero saber como é o vosso lugar favorito e porque é que gostam dele, por isso incluam o máximo de detalhes possível. Têm cinco minutos (apesar de poder demorar mais). Por favor, coloquem também legendas no vosso desenho para que eu não me engane ou deixe passar algum pormenor importante do vosso desenho.

[Lembrar as crianças de legendar os seus desenhos e identificá-los escrevendo os seus nomes no canto da folha; os professores podem ajudar as crianças com dificuldades de aprendizagem e / ou deficiência auditiva. O exercício terá uma duração entre 10-15 minutos]

Agora, por favor, virem a folha e **façam um desenho sobre o que é para vocês o ambiente.** Pensem na palavra "ambiente". Que ideias vos vêm à cabeça? Por favor, façam legendas nesse desenho e escrevam quaisquer palavras que vos vierem à cabeça. Mais uma vez, não há respostas certas ou erradas e isto não é um teste. O objetivo desta tarefa é conhecer o que vocês pensam e também as vossas preferências. Mais ninguém, além de mim, vai ver os vossos desenhos, a menos que aconteça alguma situação especial que possa pôr em causa a vossa proteção e segurança. Nesse caso eu poderei ter de falar com o/a vosso professor/a sobre isso.

[Lembrar as crianças de legendar os seus desenhos e identificá-los escrevendo os seus nomes no canto da folha; os professores podem ajudar as crianças com dificuldades de aprendizagem e / ou deficiência auditiva. O exercício terá uma duração entre 10-15 minutos]

[Por favor, recolha as folhas e verifique se alguma criança se esqueceu de escrever o seu nome nos desenhos. O exercício no seu todo terá uma duração de 30 minutos]

---

Cotação dos desenhos : Moseley, Desjean-Perrotta, & Utley (2010): “The draw-an-environment test rubric” (DAET-R).

ID#: \_\_\_\_\_

Fator	Apenas presente	Interação com outros fatores	Interações explícitas do sistema	Cotação
	0 pontos	1 pontos	2 pontos	3 pontos
Humano	O desenho não contém imagens de humanos.	Presença humana sem qualquer interação aparente com outros fatores.	Humanos desenhados em interação com outros humanos/ ou outro fator (e.g., pesca humana ou andando em uma ponte), mas sem ênfase especial colocada na influência da interação no ambiente.	Presença humana desenhada com óbvia ênfase deliberada colocada na interação com um ou mais fatores e a influência dessa interação no ambiente através do uso de indicadores especiais como legendas conceptuais e / ou setas.
Organismos vivos	O desenho não contém imagens de organismos vivos.	Organismos vivos (e.g., plantas e animais) desenhados sem qualquer interação aparente com outros fatores.	Organismos vivos desenhados em interação com outros organismos vivos e / ou outro fator (e.g., animais pastando), mas sem ênfase especial colocada na influência da interação no ambiente.	Organismo(s) vivo(s) desenhados com ênfase deliberada colocada na interação com um ou mais fatores e a influência dessa interação no meio ambiente através do uso de indicadores especiais, tais como

				legendas conceptuais e / ou setas.
Abiótico	O desenho não contém imagens de fatores abióticos.	Itens abióticos (e.g., montanhas, rios, sol ou nuvens) desenhados sem qualquer interação aparente com outros fatores.	Itens abióticos desenhados em interação com outros itens abióticos e / ou outro fator (e.g., vento a soprar sobre a palmeira), mas sem ênfase especial colocada sobre a influência da interação sobre o meio ambiente.	Itens abióticos desenhados com óbvia ênfase deliberada colocada na interação com um ou mais fatores e a influência dessa interação no ambiente através do uso de indicadores especiais como legendas conceptuais e / ou setas.
Construído ou projetado pelo Homem	O desenho não contém imagens de fatores de construção humana.	Itens construídos ou projetados pelo o Homem (e.g., edifícios, automóveis e pontes) desenhados sem qualquer interação aparente com outros fatores;	Itens construídos pelo Homem desenhados em interação com outros itens construídos pelo homem e / ou outro fator (e.g., chaminé emitindo fumaça no ar), mas sem ênfase especial colocada na influência da interação sobre o ambiente.	Itens construídos pelo Homem desenhados com óbvia ênfase deliberada na interação com um ou mais fatores e a influência dessa interação no ambiente através do uso de indicadores especiais, como legendas conceptuais e / ou setas.
				<b>Total de pontos possíveis:</b> Total de 12 pontos



## **Instruções para concluir o DAET-R**

Atribuição de pontos a cada fator - humano, vivo, abiótico, construído - baseado na sua presença: ausência (0 pontos), apenas presente (1 ponto), interagindo com outros fatores (2 pontos) ou interagindo com outros fatores com especial ênfase adicional colocada na interação e sua influência no ambiente (3 pontos). Por exemplo, se um desenho contém a presença de um ser humano a pescar, mas não há ênfase adicional especial na atividade pesqueira, para indicar o reconhecimento deliberado da consciência sistêmica, o participante receberia 2 pontos para a categoria de fatores humanos. Os fatores devem ser desenhados, não implícitos, para serem considerados. O uso de apenas palavras ou legendas para indicar um fator sem desenhos, deve receber 0 pontos.

### **Legendas/descrições conceptuais**

Uma legenda que descreva as interações entre dois ou mais fatores E a influência dessa interação no ambiente. Por exemplo, uma nuvem legendada como "ciclo da água", em vez de apenas "nuvem", indica interação entre fatores abióticos e vivos. O Homem e subprodutos de resíduos provenientes de construção humana, indicam interações entre dois ou mais fatores E a influência dessa interação, como poluição, restos ou lixo. Uma legenda que apenas classifica ou identifica um objeto como árvore, pássaro, casa ou oceano não é considerado uma legenda.

Anexo 3. Guião referente ao grupo focal

## **GUIÃO REFERENTE AO GRUPO FOCAL** (traduzido de Matluba Khan/UCL)

[Nesta fase, dois grupos serão formados (os professores podem escolher os alunos para os grupos) de 6-7 crianças cada. Os grupos serão levados para outra sala ou espaço próximo para a discussão]

### **Grupos focais com crianças**

Eu sou ..... Esta conversa é apenas para eu saber um pouco mais sobre os vossos pensamentos e sentimentos acerca do ambiente, o que gostam e não gostam em relação às atividades que realizam e em relação ao que comem. Eu vou fazer-vos várias perguntas, por favor, respondam honestamente da melhor forma que souberem. Não há respostas certas ou erradas e isto não é um teste. O objetivo desta conversa é conhecer o que vocês pensam e as vossas preferências. Nada do que vocês disserem aqui vai ser partilhado com mais alguém ou sequer será referido o vosso nome, a menos que aconteça alguma situação especial que ponha em causa a vossa proteção e segurança. Nesse caso eu poderei ter que falar com o/a vosso professor/a sobre isso.

### **Dê-lhes a oportunidade de fazerem perguntas**

Têm alguma pergunta sobre o que eu vos expliquei até agora? Podem colocar todas as perguntas que quiserem em qualquer momento da conversa.

### **Peça autorização para efetuar a gravação de áudio**

As conversas que eu terei com vocês serão gravadas com a vossa permissão. Preciso de fazer isto para não me esquecer ou para não entender de forma errada as informações que vocês me derem. Vamos testar o gravador. Podem, por favor, dizer os vossos nomes, um de cada vez, e em voz alta para o gravador?

[As crianças dirão os seus nomes em voz alta. Qualquer atividade quebra-gelo (por exemplo: “Vamos ver como soamos no gravador” ou “Vamos fazer crachás com o nosso nome e colocá-los nas camisolas”) quando as crianças já estiverem confortáveis com o investigador através de exercícios de desenho.]

## Questões

<p><b>Situações / Atividades</b> (Perguntas introdutórias: ‘o quê’)</p>	<p>1) Normalmente, o que é que vocês fazem no recreio da escola?</p> <p>2) Quais são as vossas atividades favoritas no recreio da escola?</p> <p>3) O que é que fazem quando está a chover?</p> <p>4) Utilizaram alguma vez o recreio para aprender matérias como fazem na sala de aula?</p> <p>Se sim, podem, por favor, explicar como é que usaram o recreio para isso?</p> <p>5) O que é que gostam de fazer quando não estão na escola?</p>
<p><b>Aptidão ambiental</b> [use os desenhos como incentivo]</p>	<p>9) O ambiente / natureza são importantes para vocês? Porquê? Porque não?</p> <p>10) Podem explicar o que desenharam?</p> <p>11) Conhecem algum/alguns problemas ambientais? Se sim, o que são?</p> <p>12) Como é que esses problemas vos fazem sentir? Porquê?</p> <p>13) Acham que podem fazer alguma coisa para resolver esses problemas?</p>
<p><b>Comunicação</b></p>	<p>14) Já conversaram com os vossos pais sobre o ambiente / a natureza?</p> <p>15) Falam com os vossos amigos sobre o ambiente / a natureza?</p>
<p><b>*Produção e alimentação da época</b></p>	<p>16) Conhecem algum problema relacionado com a agricultura?</p> <p>17) Sabem o que é a agricultura da época? Se sim, podem dar-me exemplos?</p> <p>18) Sabem o que é uma alimentação da época? Se sim, podem dar-me exemplos?</p> <p>19) Podem por favor dizer uma, ou várias, vantagens de plantar frutas e vegetais ou de comermos alimentos na</p>

	estação certa? (se necessário aprofundar a pergunta). Podem explicar as razões pelas quais vocês acham isso?
<b>*Cooperação</b>	20) O que é que sabem sobre trabalhar em grupo? 21) Acham que trabalhar em grupo pode ajudar-vos a aprender? 22) Em que outras coisas é que trabalhar em grupo pode ajudar-vos?

Obrigado a todos pela vossa ajuda. Será muito útil para nossa pesquisa.

[A discussão dos grupos focais terá uma duração aproximada de 20-25 minutos]

**\*Nota:** Relativamente ao guião original da UCL, algumas perguntas/secções foram adaptadas. Retirou-se a secção “jardinagem” e acrescentou-se os temas de “cooperação” e “produção e consumo da época”. As modificações justificam-se pela necessidade de reunir o máximo de informação referente às variáveis que se pretendem estudar – comportamento de cooperação e representações ambientais.

#### Anexo 4. Guião referente à atividade do Dilema do prisioneiro

[A explicação da tarefa deverá ser realizada pelo instrutor a toda a turma antes de se dirigirem para o espaço referente à atividade e pedir voluntariamente a duas crianças que possam ajudar na demonstração do jogo]

Eu sou ... e gostaria que vocês participassem num jogo. Antes de avançar, preciso de dois alunos para explicar o jogo. *Alguém gostaria de me ajudar?*

O Jogo é muito simples e joga-se em pares: dois a dois. Um receberá bolas de cor branca e o outro de cor verde.

Os dois jogadores vão jogar de costas voltadas um para o outro, no meio dos dois estará uma saca de bolas. A sete metros da saca, em direções opostas, cada jogador encontrará as cestas onde irão colocar as bolas. *Até agora compreenderam?*

A cesta terá duas caixas lá dentro. Uma chama-se caixa “só para ti”, cada bola que o jogador colocar nessa caixa vale 3 pontos e esses pontos são só para esse jogador. A outra caixa chama-se caixa “para todos”, e cada bola que o jogador colocar lá, vale 2 pontos para os dois jogadores. Cada jogador terá de escolher em qual caixa quer colocar as suas bolas e no final eu conto os pontos que cada jogador conseguiu.

Cada jogador terá 10 oportunidades de jogar, durante dois minutos. No final, com a pontuação que fizerem receberão prémios.

*Todos perceberam o jogo e as regras?*

Resumindo, cada um terá de ir buscar a sua bola à saca que se encontrará no meio da área de jogo, uma a uma, com a cor que vos for atribuída. Após isto, deverá escolher em que caixa pretende colocar a bola: na “só para ti”, 3 pontos só para quem joga, ou na “para todos”, 2 pontos para o jogador e para o seu colega. Não precisam de escolher sempre a mesma caixa. A vossa escolha é livre e ninguém irá ver. Eu serei a única pessoa que irá verificar a vossa cesta e somar os pontos de cada um.

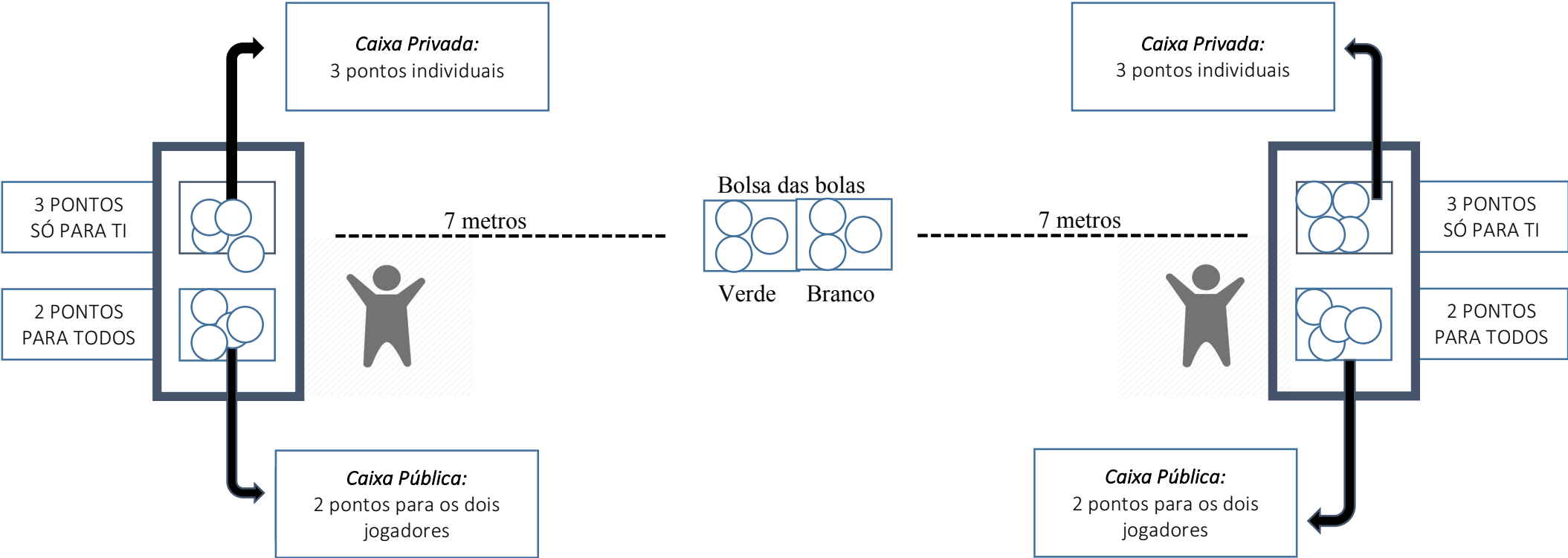
**Existe alguma pergunta sobre o jogo?**

Notas relativas aos procedimentos:

1. Os alunos deverão ser divididos em duplas (1x1) aleatórias e atribuída a cor a cada um dos jogadores (branco ou verde). Esta tarefa poderá ser realizada pelo investigador ou professor. Para facilitar a divisão das crianças, o investigador poderá solicitar a lista de nomes dos alunos previamente à realização da sessão e criar uma saca que incluirá os seus nomes escritos em papéis, de forma a criar os pares aleatoriamente na hora do jogo.
2. Os alunos só deverão saber quem é o seu adversário na altura da sua participação para que não sejam discutidas estratégias antes de entrarem na área do jogo.
3. Caso a turma tenha um número ímpar total de alunos, uma das crianças deverá ser escolhida aleatoriamente para participar duas vezes. Neste caso, apenas a primeira participação será usada na análise.
4. A atividade poderá ser realizada com a participação simultânea de várias duplas, desde que o anonimato das suas escolhas seja mantido.
5. No centro da área de jogo deverá ser posicionada a saca das bolas. A sete metros, em direções opostas, as cestas com as caixas referentes às opções de escolha: **caixa privada** (“só para ti”) e **caixa pública** (“para todos”). Este procedimento deverá ser cumprido de forma a manter o anonimato das jogadas de cada jogador.

***Duração da sessão:*** a explicação da atividade deverá demorar entre 5-10 minutos; a decisão das duplas poderá ser realizada pelo investigador antes da sessão ou logo após a explicação, não ultrapassando os 5 minutos. Por dupla serão dados 2 minutos de tolerância para entrada e posição das crianças na área de jogo, mais 2 minutos para a jogada em campo. Como referido anteriormente, poderá haver a participação de mais do que uma dupla ao mesmo tempo.

Demonstração: Dilema do prisioneiro



### ATIVIDADE: ALIMENTOS DA ÉPOCA

Quais os alimentos que podemos produzir/ comer todo o ano? Escreve a  
baixo:

Frutas	Vegetais
(1) _____	(1) _____
(2) _____	(2) _____
(3) _____	(3) _____
(4) _____	(4) _____

Com a lista de alimentos que te deram, coloca os números de:

**5 Frutas** que se devem produzir / comer\_no:

Verão	Inverno
Nº. _____	Nº. _____
Nº. _____	Nº. _____
Nº. _____	Nº. _____
Nº. _____	Nº. _____
Nº. _____	Nº. _____

**5 Vegetais** que se devem produzir / comer\_no:

Verão	Inverno
Nº. _____	Nº. _____
Nº. _____	Nº. _____
Nº. _____	Nº. _____
Nº. _____	Nº. _____
Nº. _____	Nº. _____





















Data de nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/20\_\_\_\_











**Fantástico! Terminaste!**





## LISTA DE IMAGENS DOS ALIMENTOS

 <p><b>Couve-flor</b></p> <p><b>1</b></p>	 <p><b>Tangerina</b></p> <p><b>2</b></p>	 <p><b>Uva</b></p> <p><b>3</b></p>	 <p><b>Feijão verde</b></p> <p><b>4</b></p>
 <p><b>Cereja</b></p> <p><b>5</b></p>	 <p><b>Quiwi</b></p> <p><b>6</b></p>	 <p><b>Brócolos</b></p> <p><b>7</b></p>	 <p><b>Milho doce</b></p> <p><b>8</b></p>
 <p><b>Courgette</b></p> <p><b>9</b></p>	 <p><b>Tomate</b></p> <p><b>10</b></p>	 <p><b>Chuchu</b></p> <p><b>11</b></p>	 <p><b>Amêndoa</b></p> <p><b>12</b></p>
 <p><b>Beterraba</b></p> <p><b>13</b></p>	 <p><b>Noz</b></p> <p><b>14</b></p>	 <p><b>Berinjela</b></p> <p><b>15</b></p>	 <p><b>Melão</b></p> <p><b>16</b></p>
 <p><b>Abobora</b></p> <p><b>17</b></p>	 <p><b>Alho porro</b></p> <p><b>18</b></p>	 <p><b>Laranja</b></p> <p><b>19</b></p>	 <p><b>Morango</b></p> <p><b>20</b></p>

 <p><b>21</b></p> <p><b>Espinafres</b></p>	 <p><b>22</b></p> <p><b>Díóspiro</b></p>	 <p><b>23</b></p> <p><b>Pinhão</b></p>	 <p><b>24</b></p> <p><b>Pimento</b></p>
 <p><b>25</b></p> <p><b>Nabo</b></p>	 <p><b>26</b></p> <p><b>Pêssego</b></p>	 <p><b>27</b></p> <p><b>Melancia</b></p>	 <p><b>28</b></p> <p><b>Ameixa</b></p>
 <p><b>29</b></p> <p><b>Figo</b></p>	 <p><b>30</b></p> <p><b>Romã</b></p>		

Alimentos retirados de: <https://www.deco.proteste.pt>

## COTAÇÃO: LISTA DE ALIMENTOS\*

Estação de Inverno		Estação de Verão		Todo o ano	
Frutas	Vegetais	Frutas	Vegetais	Frutas	Vegetais
Laranja	Abóbora	Ameixa	Beringela	Ananás	Batata
Amêndoa	Alho Porro	Figo	Chuchu	Banana	Cebola
Noz	Beterraba	Melancia	Courgette	Limão	Cenoura
Pinhão	Brócolos	Melão	Feijão verde	Maçã	Couves
Quiwi	Couve flor	Morango	Milho doce	Pêra	
Romã	Espinafres	Pêssego	Pimento		
Tangerina	Nabo	Uva	Tomate		

\*Lista referente aos alimentos produzidos no Verão e Inverno em Portugal;

**Nota:** os alimentos da tabela de Inverno poderão não ser exclusivos da estação de Inverno (e.g., Outono), no entanto, não são produzidos/consumidos no verão. O mesmo se aplica aos alimentos da tabela de Verão, poderão não ser exclusivos da estação de Verão, mas não são produzidos/consumidos no Inverno.

### Cotação:

- **Cotação máxima da atividade: 26 pontos;**

#### 1º PARTE

##### Alimentos produzidos e consumidos todo o ano

**Cotação:** Para cada alimento correto, atribui-se a cotação de um ponto.

- Cotação máxima por estação: 6 pontos;

- Cotação máxima por categoria (frutas/vegetais): 3 pontos;

#### 2º PARTE

##### Alimentos produzidos e consumidos no Verão ou Inverno

Para cada alimento correto, atribui-se a cotação de um ponto:

- Cotação máxima por estação (Verão e Inverno): 10 pontos;

- Cotação máxima por categoria (frutas de Verão e Inverno/vegetais Verão e Inverno): 10 pontos;



Anexo 6. Guião referente aos instrumentos: “The food web questionnaire” e “The plate activity questionnaire”

## **Instruções**

### **1. Food Web Questionnaire**

As pessoas comem vários tipos de comidas. Por favor, tira um minuto para pensar no tipo de comida que comeste ontem.

Agora, gostava que escrevesse a baixo comidas/alimentos que COMESTE ontem, da meia noite à meia noite, nos círculos que a folha tem. Por favor, escreve apenas uma comida em cada círculo. Eu quero que sejas o mais específico que consigas. Por exemplo, em vez de “fritos”, escrever “batatas fritas” ou “batatas fritas de milho”. Em vez de “frutas”, escrever “banana” ou “maça”. Se tu comeste num restaurante, escreve o nome da comida.

Tens alguma questão?

### **2. Plate Activity**

#### **2.1. Consumo de Frutas e Vegetais**

Agora que escreveste os alimentos que comeste ontem, por favor tira um minuto para pensar no que comeste ao jantar na noite passada.

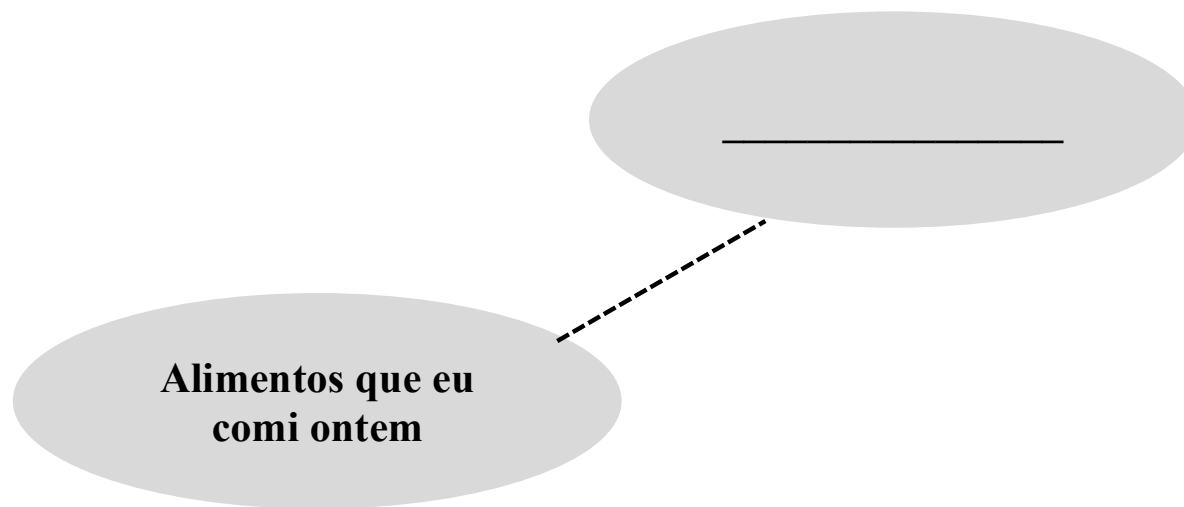
Após pensares no que comeste, eu gostava que pensasses quanto é que do teu prato ocupaste com frutas e vegetais. Aí tens a figura que te ajuda a fazer isto. Se comeste frutas e vegetais que não estavam no teu prato principal, lembra-te de incluir na mesma. Em seguida, verifica os círculos sublinhados a baixo e indica com um X qual das opções é mais parecida com a quantidade que comeste de frutas e vegetais. Só podes assinalar um quadrado.

#### **2.2. Consumo Carne**

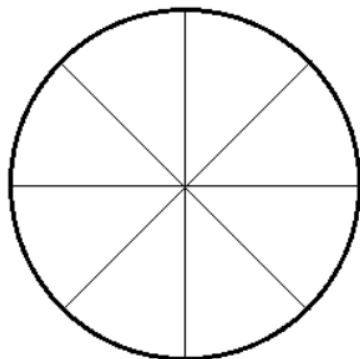
Após pensares nas frutas e vegetais que comeste, eu gostava que pensasses quanto é que desse prato ocupaste com carne. Verifica novamente os círculos sublinhados a baixo e assinala com um X qual das opções é mais parecida com a quantidade de carne que comeste. Lembra-te que só podes assinalar um quadrado

Data de Nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

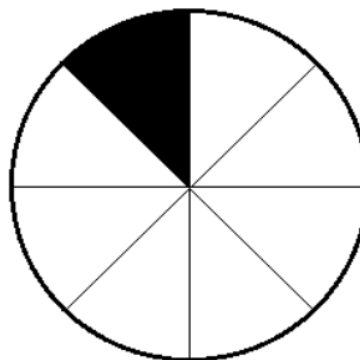
Por favor, escreve os alimentos/refeições em cada círculo.



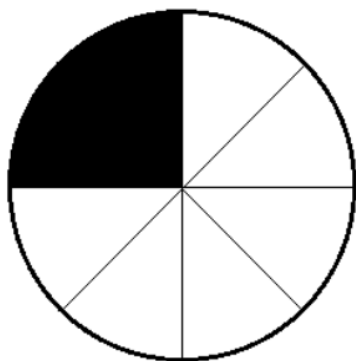
2.1 A ÁREA SUBLINHADA mostra **quanto** é que do teu prato **preencheste com frutas e vegetais** na noite passada. Por favor, assinala com um **X** a opção mais próxima com a quantidade que tu comeste:



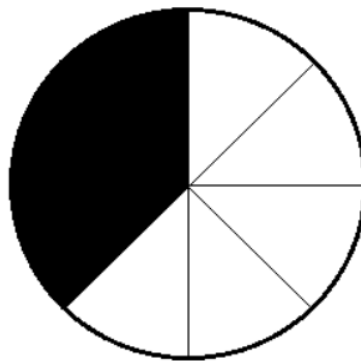
NADA



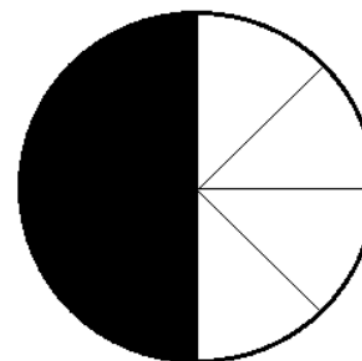
1/8



1/4

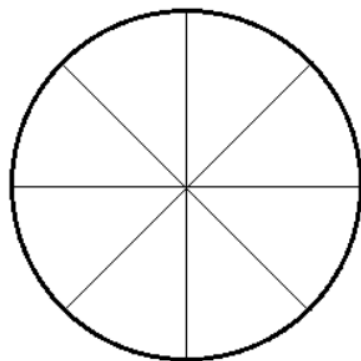


3/8

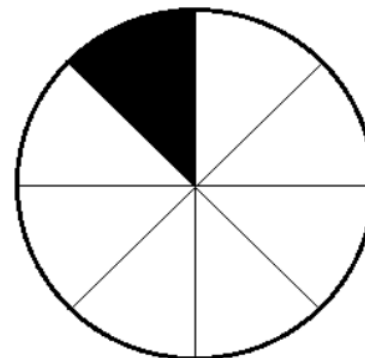


1/2

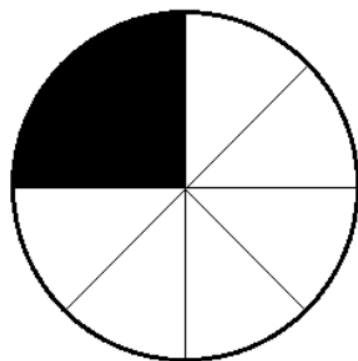
2.2 A ÁREA SUBLINHADA mostra **quanto** é que do teu prato **preencheste com carne** na noite passada. Por favor, assinala com um **X** a opção mais próxima com a quantidade que tu comeste:



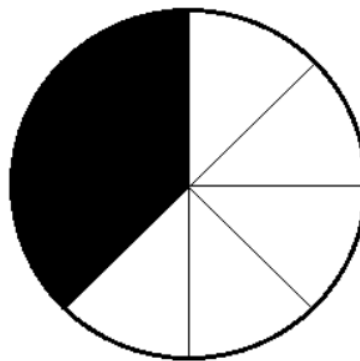
**NADA**



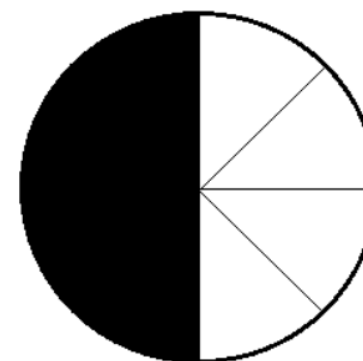
**1/8**



**1/4**



**3/8**



**1/2**



ANEXO 7. Pedido de autorização entregue aos encarregados de educação

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito de um projeto de tese de mestrado em Psicologia da Saúde do ISCTE-IUL, foi desenvolvido o projeto PROVE'scola, inspirado num projeto nacional de agricultura cooperativa e sustentável (PROVE - [www.prove.com.pt](http://www.prove.com.pt)), tendo como objetivo educar as crianças de hoje, adultos do futuro, a desenvolverem competências ao nível **do trabalho em equipa e resolução de problemas aliados ao planeamento da produção agrícola, como forma de promover uma cidadania ativa e colaborativa**, no futuro. O PROVE'scola constitui uma das atividades desenvolvidas no âmbito do INHERIT, um projeto de investigação europeu, que pretende identificar boas práticas europeias ao nível do consumo, modos de vida e mobilidade que simultaneamente promovam a saúde e protejam o ambiente ([www.inherit.eu](http://www.inherit.eu)) cujo grupo de trabalho português está inserido no Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS) do ISCTE-IUL.

Neste sentido, propomo-nos realizar uma avaliação diagnóstica para perceber o nível de conhecimento, as competências e as representações das crianças sobre o cooperativismo, ambiente e produção/consumo sustentável antes da implementação do programa, a qual terá lugar no próximo ano letivo. Para esse efeito, serão realizadas atividades lúdicas, desenhos e organizados grupos de discussão entre as crianças sobre os temas anteriormente referidos durante o horário letivo.

Durante a discussão de grupo haverá a necessidade de fazer o registo áudio do discurso das crianças, o qual será utilizado apenas para fins de investigação, garantindo-se a confidencialidade e o anonimato dos participantes e respeitando os princípios éticos da investigação em Psicologia. Os alunos poderão retirar-se a qualquer momento se assim o desejarem. Pelo que **pedimos que preencha o destacável e o devolva assinado, autorizando ou não o respetivo registo áudio\***.

\*nota: não serão registadas quaisquer imagens de vídeo ou fotografia das crianças neste estudo

Contacto para esclarecimentos e informações:

Investigadora responsável: Dr.ª Sibila Marques

Investigadora proponente: Eunice Lopo

Email: [elglo@iscte-iul.pt](mailto:elglo@iscte-iul.pt)

CIS/ISCTE-IUL

-----  
Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de  
Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_

( ) Autorizo / ( ) Não autorizo, o registo áudio para o presente estudo.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

\_\_\_\_\_

ANEXO 8. Respostas dos alunos à questão “Porque é que jogaste da forma que jogaste?”

**Quadro 9. Respostas dos alunos referente à questão “Porque é que jogaste da forma que jogaste?”**

**Competitivo**

1. "Eu joguei porque eu **queria ganhar.**"
2. "Eu coloquei nos 3 pontos porque eu **gosto de ganhar.**"
3. " Eu joguei sempre no três porque **queria ganhar.**"
4. " Eu joguei porque eu **cria ganhar.**"
5. " Porque eu **queria ganhar.**"
6. "Eu joguei assim **porque queria ganhar.**"
7. " Eu joguei assim, **para ganhar.**"
8. " Eu joguei daquela forma porque eu **queria ganhar.**"
9. "Eu joguei assim porque **queria ganhar.**"
10. "Eu fiz mais pontos porque **queria ganhar** o prémio."
11. Joguei assim **porque ganho** nos concursos e só muito curioso então queria saber o prémio."
12. " Eu joguei daquela forma porque eu **queria ganhar.**"
13. " Joguei daquela forma porque me pareceu adequado jogar assim."
14. " Eu joguei daquela forma porque queria!"
15. " Eu joguei este jogo porque ele é divertido."
16. "Eu joguei assim porque cria dar pontos para a outra colega."
17. " Eu quis-me despachar porque estava com presa para saber o que era a recompensa."
18. " Eu joguei assim porque eu gosto fazer os jogos da forma que eu hoje joguei"
19. "Porque **era uma competição.**"
20. " Eu dei duas vezes duas bolas ao meu colega porque ele é meu amigo."
21. " Eu joguei assim porque achei justo."
22. "Eu joguei 2,3,2,3,3,2,3,3,3,3, porque é bom torcer pelos outros e também ser simpático."

***Cooperativo***

23. Eu gostei de jogar porque é muito fixe."
24. "Porque gosto de partilhar e por causa das recompensas."
25. " Eu joguei assim porque o importante é participar"
26. " Eu joguei assim porque gostei do jogo."
27. "Eu joguei assim porque queria que ficasse justo e que ele não ficasse triste e porque queria jogar em equipa."
28. " Eu joguei daquela forma porque ele é meu colega e queria ajudá-lo, mas também estava na esperança que ele fizesse o mesmo. e porque eu gosto de jogar em equipa, e ver os outros a perder dá-me pena."

---

***Empate***

29. "Eu joguei como joguei porque eu queria por 5 em um lado e 5 no outro e também porque queria dar ao meu colega."
30. " Eu joguei desta forma porque eu tinha medo que o tempo passasse depressa."

## ANEXO 9. Excertos dos grupos focais por temáticas

Aptidão ambiental	1. O ambiente / natureza são importantes para vocês? Porquê? Porque não?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "O ambiente é importante para nós porque as árvores dão-nos oxigénio e nós também podemos viver através das árvores e com os alimentos da natureza",</li> <li>• "Para o nosso oxigénio ficar melhor e nós conseguirmos respirar melhor".</li> <li>• "É importante porque se não houvesse arvores nós podíamos morrer, se nós não respirássemos e [...]",</li> <li>• "Porque a natureza pode acabar e agua também, e sem a água o ser humano não sobrevive. Para mim o ser humano é o único animal que se está a tentar matar a si próprio."</li> <li>• "Porque se não houvesse ambiente nós morríamos. Não tínhamos oxigénio. E porque eu gosto de ir ao parque e se não existisse ambiente não havia relva. E não me podia atirar para o chão. E não podia jogar futebol com a minha mãe, com o meu pai e a minha irmã e não me podia atirar para o chão para me defender."</li> <li>• "Se não houvesse ambiente não havia oxigénio. Não havia campos de futebol para jogar. Não havia sol. Não havia muitas nuvens, porque eu gosto de olhar para as nuvens e ver quais são os bonecos. Depois se não houvesse também, não tínhamos relva e tinhas de andar no padrão e quando nos aleijássemos podíamos fazer feridas profundas e na relva não. Depois também não havia arvores para fazer oxigénio. Não havia árvores para ter folhas. E mais nada."</li> <li>• "Porque se não houvesse ambiente nós morríamos. Não tínhamos oxigénio. E porque eu gosto de ir ao parque e se não existisse ambiente não havia relva. E não me podia atirar para o chão. E não podia jogar futebol com a minha mãe, com o meu pai e a minha irmã e não me podia atirar para o chão para me defender."</li> <li>• "Se não houvesse ambiente não havia oxigénio. Não havia campos de futebol para jogar. Não havia sol. Não havia muitas nuvens, porque eu gosto de olhar para as nuvens e ver quais são os bonecos. Depois se não houvesse também, não tínhamos relva e tinhas de andar no padrão e quando nos aleijássemos podíamos fazer feridas profundas e na relva não. Depois também não havia arvores para fazer oxigénio. Não havia árvores para ter folhas. E mais nada."</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Se não houvesse ambiente não havia tantas árvores. Também não havia tanto oxigênio. Não havia tanto sol. E também não nos podíamos deitar na relva porque ela estava muito suja."</li> <li>• "Eu gosto do ambiente porque ando no clube do ambiente cá da escola, nos clubes, e depois porque também não devemos poluir o ambiente porque assim estragamos o nosso planeta."</li> <li>• "Também eu acho que devemos proteger o planeta porque fica a destruir as plantas para ter ar. E também não podemos estragar o planeta porque aí não há mais planeta e aí não há mais ser humano."</li> </ul>
<b>Aptidão ambiental</b>	<b>2. Podem explicar o que desenharam?</b>
	<p>Explicação do porquê:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "No museu do mar tínhamos isso do caixote do lixo que tinha 300 kg de lixo e mostrava porque é preciso ter ecopontos para, mais ou menos, o ambiente funcionar."</li> <li>• "Eu acho que nós desenhámos os ecopontos porque o lixo polui o nosso ambiente. E nós desenhámos os três ecopontos porque nós tínhamos lixo no chão e nós íamos[...]"</li> <li>• "Eu desenhei três caixotes do lixo porque não devemos por os papeis, os cartões essas coisas no caixote do lixo para não poluirmos o ambiente."</li> <li>• "Eu desenhei uma floresta para não poluirmos o ambiente."</li> <li>• "Eu desenhei três caixotes do lixo porque não devemos por as coisas no chão."</li> <li>• "Os animais porque também fazem parte do ambiente, do mau e do bom. As pessoas também podem fazer do mau e do bom. Do mau os fumadores e do bem, as pessoas podem cuidar do ambiente se quiserem."</li> <li>• "Desenhei uma montanha e um pescador a pescar porque no ambiente há pessoas a pescar e há natureza."</li> </ul>
<b>Aptidão ambiental</b>	<b>3. Conhecem algum problema ambiental? Se sim, o que são?</b>
	<p><b>Fogos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Porque os fogos e as mortes das pessoas por causa do ar poluir as pessoas vão começando a morrer!"</li> </ul> <p><b>Tsunamis:</b></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "As vezes vem muito vento e água começa a formar uma onde gigante."</li> </ul> <p><b>Poluição urbana e dos oceanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Também não devemos atirar lixo para o chão porque depois o lixo pode ir para o mar e depois os peixes comem esses plásticos, depois nós pescamos o peixe e depois nós também comemos o peixe", "porque nós é que fazemos o lixo e recebemos de volta!"</li> <li>• "Eu também tenho uma coisa importante. Também nós já demos isto, mas eu lembro-me de uma coisa que acho que eu aprendi antes da minha professora me dizer que é: há um problema que é, se nós atirmos lixo para o mar os peixes comem e depois comemos o próprio lixo que eles têm."</li> <li>• "Os peixes comem os objetos, e depois nós cassamos e depois nos vamos ficar doentes. "</li> </ul>
<b>Aptidão ambiental</b>	<b>4. Como é que esses problemas vos fazem sentir? Porquê?</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Eu sinto-me mal porque os problemas da terra também ficam problemas para nós."</li> <li>• "Muito mal porque se nós também fossemos parte da natureza, por exemplo, se também fossemos animais ou plantas não gostaríamos de viver assim. Pronto. Não gostaríamos que as pessoas nos matassem e tivéssemos em vias de extinção."</li> <li>• "Muito, muito, muito, muito ... mal."</li> <li>• "Não. eu sinto uma sensação desagradável porque como eu gosto de estar lá, é desagradável para mim uma coisa que gosto estar a ficar destruída."</li> <li>• "É desagradável porque há pessoas que também pode morrer sem terem o ar, o oxigénio puro. O oxigénio mau em vez do oxigénio puro.</li> <li>• "Eu acho porque as pessoas podem morrer e os animais também."</li> <li>• "Eu fico pena com os animais que vivem naquelas... na natureza. É mais ou menos como se a casa deles se destruísse. E eu também ficaria triste se a minha se destruísse. Eu sinto pena deles."</li> </ul>
<b>Aptidão ambiental</b>	<b>5. Acham que podem fazer alguma coisa para resolver esses problemas?</b>
	<p><b>Poluição</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Não atirar lixo para o chão e ajudar os nossos colegas!"</li> </ul>

- “... porque estão sempre muito cigarros na areia e isso polui bastante.”
- “Não vir para a escola de carro. Posso ir a pé.”

**Incêndios**

- “As pessoas não deitarem o lixo para a rua e não pegarem fogo à mata. Apagar sempre a fogueira...”
- “Cortar os ramos secos.”

**Reciclagem/reutilização**

- "Não estragar folhas e papel higiênico porque assim estamos a matar as arvores.”
- "Não deitar lixo para a sanita porque pode ir para os animais.”
- "Não deitar comida para o lixo."
- "Podíamos resolver esses problemas se não poluíssemos o ambiente. Não atirássemos lixo para o chão e se víssemos alguém a tirar lixo para o chão ou para o mar, impediríamos essa pessoa de atirar o lixo.”
- “Ontem vi uma garrafa no lixo e depois fui apanhar e foi colocar no caixote do lixo.”
- "Eu acho que nos conseguíamos fazer com que isso não fosse um problema porque nós podíamos ajudar mais os animais, podíamos ajudar mais as plantas e podíamos também não deitar lixo para o mar, nem para chão, nem para os rios, nem para os campos. Podíamos mudar o mundo com isso."
- "... atirando o lixo para os caixotes do lixo. "
- "Usar menos plástico. Menos palhinhas."
- "Evitar tudo o que é plástico.”
- "Eu sei que sou uma criança, mas sei uma coisa que pode ajudar que é: quando estamos no restaurante, e toda agente sabe disso aqui da aula, se estivermos num restaurante e alguém nos der uma palhinha podemos pedir sem palhinha ou dizes que não queremos as colherzinhas para os cafês de plástico. É uma ajuda pequena, mas começo a fazer alguma coisa."
- “Eu não sei como se chama, mas aqueles copinhos que se usa para guardar a parte de baixo dos cigarros, arranjar mais desses copinhos para se por na praia, por exemplo...”



	<p><b>Ações Humanas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Nós podemos porque nós podemos tentar ajudar as outras pessoas a não deitar os lixos para o mar, para o chão e também podemos ajudar as pessoas que não têm casa a dar-lhes comida porque elas começam a comer coisas do lixo do chão e podem morrer."</li> <li>• "Eu estou ajudar um país que, um país não, um cidade que é moçambique por causa dos incêndios que houve, do tsunami, trovão digamos assim, e estou a tirar muita roupa, minha roupa, muita comida e muita agua para eles para melhor a saúde deles."</li> <li>• "Eu também ando a tentar a doar roupas que já não me servem. Ainda ontem estava com uma camisola que a minha mãe disse assim: &lt;&lt;Olha X, vamos dar esta camisola!&gt;&gt;. E eu disse à minha mãe que era melhor doar para moçambique porque eles têm muitos problemas lá. Muito meninos que não têm roupa que realmente precisam."</li> <li>• "Trabalhar num sitio de apanhar o lixo."</li> <li>• "Sendo um super-homem."</li> </ul>
<b>Comunicação</b>	<b>6. Já conversaram com os vossos pais sobre o ambiente / a natureza?</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Eu costumo falar da natureza e como a natureza pode ser importante para nós."</li> <li>• "Eu às vezes falo com os meus pais, com os meus primos que podemos correr com os animais, por exemplo na austrália."</li> <li>• "Eu costumo falar com os meus pais para ajudarem o mundo a não ficar tão poluído!"</li> <li>• "Eu costumo dizer a minha mãe que não é para colocar comida para o chão e meter as coisas para o lixo."</li> <li>• "Eu vou falar com o meu pai para ir comprar um carro elétrico."</li> </ul>
<b>Comunicação</b>	<b>7. Falam com os vossos amigos sobre o ambiente /a natureza?</b>
	<p><b>Reciclagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Eu costumo falar com as minhas amigas das escolas antigas porque às vezes elas deitam lixo para o chão e eu quero que elas não deitem mais."</li> <li>• "Quando eu estou no ATL com a X, às vezes costumamos ajudar a organizar jogos lá dentro na sala e depois vimos cá fora apanhar o lixo."</li> <li>• "Sim e não! Sobre reciclagem."</li> <li>• "Se eu vir um menino a colocar lixo para o chão vou avisá-lo sobre o que esta acontecer ao planeta."</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Eu falo sempre com a X e Y porque elas fazem muito poluição. Então elas deixam as coisas no chão e depois quando toca eu tenho de lhes dizer &lt;&lt; vocês deitaram lixo no chão&gt;&gt; e elas &lt;&lt;ah! Tá bem!&gt;&gt;."</li> <li>• "Também isso porque as minhas amigas a maior parte delas atiram lixo para o chão e depois temos de as avisar, mas eu também falo bastante com os meus pais sobre andar de carro."</li> <li>• "Seremos guarda-costas."- pedido da professora titular</li> </ul>
<p><b>Produção e alimentação da época</b></p>	<p><b>8. Sabem o que é a agricultura da época? Se sim, podem dar-me exemplos?</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "É quando há os frutos da época"</li> <li>• "Da época é maçã."</li> <li>• "Um exemplo, no verão plantar sementes de melancia."</li> <li>• "Porque fruta da época é porque é maçã. É boa!"</li> <li>• "Porque faz bem à saúde e tem muitas vitaminas."</li> <li>• "É a época em que estamos."</li> <li>• "Devemos produzir produtos da época. "</li> <li>• "É fazer os legumes da época ou a fruta da época."</li> <li>• "Fazem uma dança, a chuva caí e crescem os alimentos."</li> </ul>
<p><b>Produção e alimentação da época</b></p>	<p><b>9. Sabem o que é uma alimentação da época? Se sim, podem dar-me exemplos?</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Que por exemplo, no Outono comemos romãs, pêssegos."</li> <li>• "No inverno, na primavera. Comemos muitos frutos que não se comem no verão e no inverno."</li> <li>• "Devemos comer frutas que sejam de agora?"</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Comer o que a natureza nos dá naquela estação. "</li> <li>• "Que devemos comer muita fruta..."</li> <li>• "É comer a fruta da época."</li> <li>• "É onde nós estamos. Na estação do ano."</li> <li>• "Quer dizer que estamos no verão, nos comemos uma coisa que é do verão."</li> <li>• "Por exemplo o morango."</li> </ul> <p>Argumentos relacionados com uma obrigação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Não reclamar."</li> <li>• "Que temos de comer o que está ali."</li> <li>• "Que temos de poupar."</li> <li>• "Por exemplo, eu lá na minha casa tenho uma cerejeira, que só nascem... eu só as posso comer na época em que elas nascem." contacto regular com hortas dos avós, facilitando a elaboração da resposta."</li> </ul> <p>Exemplos de alimentos da época:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "sim! castanhas!"; "As castanhas são no Outono."</li> <li>• "Gelados!"</li> <li>• "Melancias."</li> </ul>
<p><b>Produção e alimentação da época</b></p>	<p><b>10. Podem por favor dizer uma, ou várias, vantagens de plantar frutas e vegetais ou de comermos alimentos na estação certa? (se necessário aprofundar a pergunta). Podem explicar as razões pelas quais vocês acham isso?</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Não, não conhecemos nenhuma."</li> </ul> <p>Alguns atribuíram os aspetos relacionados com a promoção saúde, melhor qualidade e preços mais baixos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Porque ficamos saudáveis.",</li> <li>• "Faz bem à suade e tem muitas vitaminas"</li> </ul>

- “Porque temos frutas que são boas...”
- "É mais doces."
- “Porque assim temos mais comida.”
- “E não precisamos de gastar dinheiro.”
- "É da estação e custa menos."

Menor poluição:

- “Porque normalmente os produtos que não são da época vem de avião ou barco e isso também polui o ambiente.”
- "Porque aviões e barcos deitam fumam e utilizam petróleo...", "E isso polui o ambiente."
- "Ter comida boa, que não está poluída."

Validade, variedade e abundancia:

- “Ficam fora de prazo.”
- “Ficam maduros mais depressa.”
- "Porque as maçãs se não comermos ficam podres."
- "Vantagem é que podemos comer mais rápido e porque eu adoro morangos.”
- “Guardar comida para o Inverno!”
- “Para mim a vantagem de comermos frutas da época é que variamos um bocadinho.”
- "Temos mais alimentos."
- "Podemos comer em mais excesso esses alimentos em maior regularidade."

Alguns alunos conseguiram apresentar possíveis soluções para o excesso produção alimentar com base na sua experiência do quotidiano:

- “Podemos dar aos animais."
- "Eu dou ao meu cão, mas o meu o meu cão come, mas às vezes ele não gosta porque a comida é de humanos.”
- "Quando eu vou ao parque a minha irmã, ela come muito pouco, mas ela pensa que vai comer mais e leva um pão muito grande para comer e depois não o come todo e depois como eu tenho um ninho de passarinhos na varanda eu deixo lá o pão que sobra e agua para os pássaros.”

Cooperação	11. O que é que sabem sobre trabalhar em grupo?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Trabalhar em grupo para mim é trabalhar em harmonia e com as pessoas todas a concordar."</li> <li>• "Eu acho que trabalhar em grupo é fazer um trabalho mais divertido. Participar com as ideias de todos e criar uma coisa mais gira do que fazemos individualmente."</li> <li>• "Eu gosto mais de trabalhar me grupo porque os outros colegas também ajudam e não temos de fazer os trabalhos sozinhos."</li> <li>• "Eu gosto de trabalhar em grupo por assim podemos trocar ideias e conhecerno-nos melhor."</li> <li>• "Trabalhar em grupo é não chatear com os amigos."</li> <li>• "Trabalhar em grupo há mais que uma pessoa por isso se queremos trabalhar em grupo temos de chegar a um consenso."</li> <li>• "Temos que concordar com a mesma abordagem."</li> <li>• "Trabalhar em grupo é não gritar com os outros, não chatear com os outros e apoiar os outros."</li> <li>• "Uma vantagem de trabalhar em grupo é aprender a conviver com os amigos, aprendermos a trabalhar em equipa e não deixar haver um problema. É sermos um grupo e podemos ajudar."</li> <li>• "Trabalhar em grupo é ajudar pessoas."</li> <li>• "Alunos costumam jogar na aula de matemática: Supertmatik."</li> <li>• "Sabemos que temos que nos compreender e temos que nos orientar."</li> <li>• "Não podemos falar todos aos mesmo tempo senão não percebemos nada."</li> <li>• " Temos que chegar a um acordo."</li> <li>• "A um consenso."</li> <li>• "Compreender e esforçarmo-nos."</li> <li>• " Ouvir as coisas dos outros."</li> <li>• "Trabalhar em grupo é fixe porque podemos falar com as pessoas sobre o trabalho e podemos tirar ideias uns dos outros. "</li> <li>• "Porque trabalhamos com os nossos colegas e também aprendemos matéria."</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Eu gosto porque podemos partilhar as nossas ideias, falar e depois também podemos estar com os nossos amigos a fazer essas coisas e depois o trabalho dá certo e fica giro."</li> <li>• "Trabalhar em grupo eu acho que é giro porque podemos trabalhar com os nossos colegas, com os nossos amigos e se nós trabalhar com uma pessoas que nunca falamos, ainda podemos ser amigos. "</li> <li>• "Trabalhar em grupo é giro porque cada um tem a sua ideia então podemos juntá-las."</li> <li>• "Podemos juntá-las e as outras pessoas têm mais e assim fica um montão grande"</li> <li>• "Não podemos reclamar, temos de estar todos em sintonia."</li> <li>• "Temos de concordar todos na mesma coisa e temos de entendermo-nos para trabalharmos e todos concordarem."</li> <li>• "Eu não concordo praticamente com o que ela disse. Não acho que temos de estar todos de acordo. Acho que cada um pode ter a sua própria opinião mas temos que tentar fazer todas a opiniões que houver. Tentar por em prática todas as opiniões que cada um de nós der porque podem ser todos boas ou todas más."</li> <li>• "Temos mais ideias. Assim, se for um trabalho, o nosso trabalho vai estar com mais ideias. "</li> <li>• "Também temos de nos entender. E sempre que algumas pessoas estão com as respostas diferentes chegam sempre a um conflito e nós fazemos guerra. Nós fazemos como tipo um acordo."</li> <li>• "Temos que ajudar os outros."</li> </ul>
<b>Cooperação</b>	<b>12. Acham que trabalhar em grupo pode ajudar-vos a aprender?</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Porque temos de aprender a trabalhar em conjunto com outras pessoas..."; "... e saber o que é que as outras pessoas acham dos trabalhos e como é que elas gostam de trabalhar."</li> <li>• "Eu gosto de trabalhar em grupo porque depois também podemos saber mais das coisas que os colegas gostam, das ideias que têm do que eles mais gostam, e também aprendemos a ser mais amigos."</li> <li>• "E podemos divertir-nos e trabalhar ao mesmo tempo."</li> <li>• É importante para mim porque eu gosto de trabalhar com os colegas e assim podemos <b>partilhar ideias</b> e isso."</li> <li>• "Porque podemos <b>tirar ideias</b>."</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Por temos <b>mais ideias</b> em conjunto."</li> <li>• "Sim! eu gosto de trabalhar em grupo porque <b>aprendemos todos em conjunto!</b>"</li> <li>• "Porque trabalhos <b>melhor em conjunto!</b>"</li> <li>• Mais ideias. <b>Mais aprendizagem.</b>"</li> <li>• "Porque trabalhamos juntos a <b>aprendemos mais!</b>"</li> <li>• "Porque podemos <b>aprender mais</b> coisas com o nosso grupo."</li> <li>• "Porque fazemos <b>mais rápido.</b>"</li> <li>• "Sim, trabalhamos <b>mais rápido.</b>"</li> <li>• "Sentimo-nos mais seguros."</li> <li>• "Trabalhamos melhor."</li> <li>• "Porque quando eu dou uma ideia sobre... nós estamos a fazer um trabalho onde temos de organizar um trabalho sobre contas de matemática na aula ... português. E eu dou uma ideia só que ela está errada e os meus colegas <b>vão-me corrigir e dessa forma eu estou a aprender</b> e com os meus colegas. Como estou a fazer em grupo estou aprender."</li> </ul>
<b>Cooperação</b>	<b>13. Em que outras coisas é que trabalhar em grupo pode ajudar-vos?</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Desenvolvemo-nos mais a nossa pessoa."</li> <li>• "Desenvolvemos a nossa competência e aprender mais sobre as matérias que gostamos de aprender porque matéria não é só o que damos aqui nas aulas, mas também outras coisas."</li> </ul> <p>Relações interpessoais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Ajuda aprender, mas especialmente a desenvolver competências relacionais"</li> <li>• "Acho que trabalhar em grupo nos pode ajudar a conviver mais. Ser mais amigos e aprender mais."</li> <li>• "Trabalhar num grupo é bom porque nos ajuda a conviver mais!"</li> <li>• "Fazemos mais amizades!"</li> <li>• "Sim! Eu gosto de trabalhar em grupo porque aprendemos todos em conjunto."</li> </ul>

- "É que os trabalhos em grupo também nos podem ajudar a fazer amigos. Inscrevemos num concurso e precisamos de ajuda."
- "Ajudar-nos a conseguir fazer mais amigos. A conseguir ter mais paciência para as pessoas..." ... conseguirmos ajudar outras pessoas. A não estar sempre com as mesmas. Podemos arranjar novos amigos e se algum souber muito bem a matéria, pode ajudar o outro. "
- "Chegar a um consenso com as outras pessoas. Trabalhar mais com outras pessoas. E conhecer também outras pessoas."
- "Ficamos mais amigos. Temos que chegar a um ponto para fazer isso."

Dificuldades encontradas:

- "Às vezes, por exemplo, um amigo, ele tem uma ideia e eu tenho outra. Ele não gosta da minha ideia e eu não gosto da dele, e começamos a zangar. Outras vezes é difícil porque não percebe muito bem o que estamos a fazer.""
- "O meu é a mesma coisa. Também pode não dar muito bem porque pode haver tipo três pessoas a querer uma coisa e depois tem outras duas pessoas."
- "Mas há uma coisa que eu não gosto muito que quando há duas meninas e depois pode haver um rapaz, eles podem deixar de falar a uma pessoa e ela vai ficar um bocadinho triste."
- "Na forma geral o grupo pode te ajudar avançar de, não sei como se diz, de forma de aprendizagem."
- "Eu gosto de trabalhar em grupo mas às vezes não me apetece porque as pessoas começam a querer fazer tudo o que querem e depois não ouvem as outras pessoas."

Sentir-se à vontade:

- "Sim. Eu sinto-me mais à vontade quando estou em grupo para fazer, por exemplo dançar, eu sinto-me mais quando estou num grupo que conheço bem."
- "Quando é pessoas que não conheço, eu fico com receio de falhar por causa dos nervos. Eu fico com nervos de falhar, começar a dançar e cair. Dá-me nervos. Mas quando estou, por exemplo, com as minhas amigas dançar em frente delas não me faz impressão porque muitas vezes nós dançamos por diversão e caímos e começamo-nos a rir umas com as outras. "
- "Sim, o grupo ajuda-nos a ficar mais apoiados, com menos nervos. Seguros."
- "Ah... Eu sinto-me mais à vontade em grupo."



- 
- "Eu sinto-me mais à vontade e é a mesma coisa que a X disse. Sempre que eu preciso de ajuda eu peço a uma pessoa do meu grupo. Como ontem, eu fiz um trabalho com Y e não entendi bem o trabalho e perguntei ao Y."

Anexo 10. Transcrições dos grupos focais

Transcrição do grupo focal - nº1

Tempo da entrevista: 22:36 minutos.

Local: Recreio da escola

Total de alunos: 5

**Entrevistadora: São vários os temas que eu vou falar com vocês. Primeiro quero que vocês me digam o que vocês fazem no recreio da escola, ok? Vou dar oportunidade a cada um para falar.**

Aluno: eu gosto mais de brincar com as minhas amigas.

A: eu gosto de brincar com as minhas amigas e falar de coisas que nós gostamos muito.

**E: vou pedir para vocês falarem alto, porque se isto não gravar, pelo menos grava para o telemóvel.**

A: eu gosto mais de correr, de jogar as apanhadas e jogar com os meus amigos.

A: eu gosto mais de brincar com os meus amigos e jogar à batata quente.

A: eu gosto de brincar com o meu amigo.

A: eu gosto de brincar à mosca e aos carros.

**E: vocês disseram brincar com os amigos. Mas em geral o que é que vocês fazem quando brincam com os amigos?**

A: corremos.

A: brincamos, falamos.

A: jogamos à bola.

**E: ok. E quando está a chover, por exemplo, o que é que vocês fazem?**

A: começamos a jogar à verdade e a consequência ou então às apanhadas na multidão, para ser mais difícil.

**E: utilizam alguma vez, aqui a parte exterior, para aprenderem alguma matéria?**

A(vários): sim!

A: as plantas.

A: as plantas. As árvores.

A: da última vez que nós viemos para aqui foi para nós estudarmos as plantas e fazermos desenhos de árvores e plantas e depois fomos para ali e começamos a fazer texturas, na parede.

**E: há mais algum exemplo que vocês tenham feito cá fora ou não? Foi só isso!**

A: há! Os jogamos jogos.

A: os jogos!

**E: quais jogos?**

A: nós, nos jogos jogamos. Fazemos muitas coisas. Às vezes nós jogamos dentro da sala e às vezes vimos aqui para fora e jogamos.

**E: ok! Mas nas aulas, por exemplo, de português, matemática...**

A: é estudo do meio e isso.

A: é mais atividades.

**E: tá bem! O que é que vocês gostam de fazer e que não estão a fazer na escola?**

A: brincar hóquei.

A: dançar e cantar.

A: jogar Hóquei.

A: fazer karatê.

A: cantar.

**E: se vocês pensarem em aprender matéria, ok? (momento de interrupção) Eu estava a perguntar ...**

A: era o que gostávamos de fazer no recreio que não estávamos a fazer.

**E: ...isso mesmo! Mas se vocês pensarem em sala de aula e as coisas que aprendem na aula, o que é que vocês gostam de fazer mais que não estão a fazer neste momento?**

A: cantar!

**E: cantar?**

A: fazer músicas.

A: ok! Mas acham que isso dá para fazer com a matéria de sala de aula?

A: não sei! Uma música sobre matéria.

**A: ok. Agora sobre o ambiente ... (momento de interrupção). Sobre o ambiente, eu quero que vocês pensam se a natureza ou o ambiente são importantes para vocês e porquê. Quem é que tem alguma coisa para dizer?**

A: o ambiente é importante para nós porque as árvores dão-nos oxigénio e nós também podemos viver através das árvores e com os alimentos da natureza.

**E: só uma questão! Com os outros grupos, eles também falaram muito sobre as árvores e o respirar. Vocês deram essa matéria na escola?**

A: sim!

A: damos!

**E: devem ter sido uma matéria em que se focaram mais. Boa! O que é que vocês têm mais a dizer? Para quem é que é importante a natureza?**

A: para o nosso oxigênio ficar melhor e nós conseguirmos respirar melhor.

**E: então é importante para todos a natureza?**

A: sim! (todos)

**E: mais alguém tem alguma coisa a dizer sobre isto?**

A: não (todos)

**E: vocês estão muito calminhos, hoje! Então podem explicar-me o que é que desenharam sobre o ambiente? Quero que vocês digam assim rapidamente, o que vocês desenharam e porquê é que desenharam isso sobre o ambiente, ok? Então vá!**

A: nós desenhos isso para saber mais e explorar sobre as coisas!

**E: eu quero dizer-vos, o que eu trouxe na semana passada, lembraste? O que desenhaste sobre o ambiente?**

A: sim!

**E: quero que me digas o que desenhaste e porque é que desenhaste isso.**

A: porque para nós respirarmos isso é tão bom para nós.

**E: o que é que desenhaste?**

A: desenhei árvores, muitas árvores. Folhas a cair. E muitas hortas. (risos)

A: eu desenhei uma praia porque sempre que vou à praia gosto de cheirar o cheiro do mar e também gosto de ir para o mar.

**E: mais...**

A: eu gostei umas montanhas e um mar porque eu gosto muito de ir para o mar e ver a vista das montanhas.

**E: ok, mais... o que é que desenhaste sobre o ambiente?**

A: desenhei um campo cheio de plantas...

**E: e porque é que desenhaste um campo cheio de plantas?**

A: flores, ervas...

**E: mas porque é que desenhaste?**

A: porque a natureza é importante para toda a gente.

**E: ok. Isso é parte da natureza. O que eu quero saber é se vocês desenharam isso porque para vocês é a natureza.**

A: sim. (todos)

**E: ok. O que é que desenhaste?**

A: não vim.

**E: não vieste?**

A: na quarta-feira.

**E: ah ok! Então olha, depois também podes fazer o desenho!**

**Tu também não fizeste o desenho?**

A: fiz.

**E: ah ok. O que é que desenhaste? Diz lá o que desenhaste. (pausa) Já não te lembras, não? (pausa) Mais! Já todos responderam? Já respondeste ao teu desenho? Não? O que é que desenhaste?**

A: eu desenhei...

**E: não precisam de dizer tudo! Assim em geral. Não há problema.**

A: eu desenhei uma árvore. Desenhei muitas coisas.

**E: que para ti é natureza, é isso?**

A: sim!

**E: ok. Vá. Próxima. Algum de vocês conhece um problema ambiental?**

A: ah?

A: o que é isso? (vários)

**E: ou seja, problemas que o ambiente esteja a ter.**

A: ah ok! Calma! Poluição!

A: poluição!

A: muitos fogos!

A: guerra!

A: guerra?

**E: guerra um problema ambiental? Porque?**

A: hum!

**E: é assim... pode ser. Eu quero é que vocês me expliquem porque é que pode ser um problema ambiental.**

A: porque ...

**E: queres que eu passe para pensares melhor?**

A: porque destrói a natureza e também porque... esquece!

A: porque os fogos e as mortes das pessoas por causa do ar poluir as pessoas vão começando a morrer!

**E: ok! Conheces algum problema ambiental querida?**

A: não!

A: alguma coisa que o ambiente esteja a ter de mau agora...

A: tsunamis. Terramotos.

A: isso mesmo. Um problema ambiental. Porque é que isso se tornou um problema ambiental? O que é que levou a isso? Já pensaram?

A: não!

A: porque as pessoas não cuidavam bem da terra provocam os incêndios e a poluição.

A: às vezes vem muito vento e agua começa a formar uma onde gigante!

**E: ok! Queres dizer alguma coisa? Não? Eu quero que participes pelo menos um bocadinho, está bem? (pausa) ok! Como é que vocês se sentem quando ouvem falar de problemas ambientais? Ou seja, acham que isso vos afeta?**

A: eu sinto-me mal porque os problemas da terra também fica problemas para nós.

A: muito bem. Mais alguém têm alguma coisa a dizer?

A: era o que eu ia dizer!

**E: quem é que se sentem mal, quem é que não tem opinião e quem é que se sente bem?**

A: eu sinto-me mal!

**E: quem é que não tem opinião? Quem é que diz: “ah! Não sei”. Alguém? Ok! Um, dois! Vocês não têm opinião sobre isso? Ok! (pausa) Acham que podem fazer alguma coisa sobre esses problemas? Ou seja, vocês podem agir sobre esses problemas e como.**

A: nós podemos porque nós podemos tentar ajudar as outras pessoas a não deitar os lixos para o mar e para o chão e também podemos ajudar as pessoas que não têm casa a dar-lhes comida, porque elas começam a comer coisas do lixo e do chão e podem morrer.



A: também não devemos atirar lixo para o chão porque depois o lixo pode ir para o mar e depois os peixes comem esses plásticos, depois nós pescamos o peixe e depois nós também comemos o peixe.

**E: então isso é um problema ambiental, por exemplo, também. Mais alguma coisa?**

A: a mesma coisa que o X disse, também é porque nós estamos a magoar-nos a nós próprios.

**E: isso mesmo.**

A: porque nós é que fazemos o lixo e recebemo-lo de volta.

**E: então vocês, agora enquanto alunos, o que é que acham que podem fazer? Alguma coisa?**

A: sim. (todos)

**E: o quê?**

A: Não atirar lixo para o chão e ajudar os nossos colegas.

**E: ok. Boa.**

A: reutilizar.

**E: isso mesmo! Reutilizar.**

A: Não deitar comida para o lixo.

A: não deitar lixo para a sanita porque pode ir para os animais.

A: eu ainda hoje vi um rolo de papel higiénico na sanita.

(risos)

**E: agora vamos passar para o próximo tema, é sobre os alimentos. Quem é que sabe algum problema relacionado com agricultura? (expressão de duvida por parte dos alunos). Percebem esta pergunta?**

A: não.

**E: a agricultura tem algum problema ou pode ser um problema?**

A: sim.

A: não.

A: o que é agricultura mesmo?

**E: ou seja, nós vamos à terra, colocamos as sementes e saí...(pausa). Certo? Isso é agricultura!**

A: eu.

**E: diz, diz.**

A: a terra pode não estar em boas condições e as plantas não nascem e assim não temos oxigénio.

**E: ok!**

A: também é porque talvez possa chover muito pouco e então as sementes não podem dar frutos.

**E: o que é que agricultura pode ser de bom ou de mau?**

A: a agricultura pode nos dar comida, frutos e ar bom?

**E: ok! Para além disso não conhecem nada que agricultura possa fazer de mau, não é?**

A: não.

A: eu não conheço agricultura.

A: (risos)

**E: então o que é que é agricultura da época? Esta palavra para vocês é normal?**

A: “opoc”... o quê?

**E: é normal que vocês não conheçam, mas que tenho de vos perguntar na mesma.**

(pausa) **Sabes o que é que é?**

A: a agricultura da época é quando os agricultores plantam numa altura boa para os frutos crescerem, porque têm um bom sol, uma boa terra, e uma boa água.

**E: consegues dar-me um exemplo?**

A: hum... no inverno, no Outono.

**E: por exemplo, se eu te disser agora (transportes a passar). Comer comida da época. Se pensarmos em produzir comida da época e pensarmos em comer comida da época, qual é a diferença?**

A: que por exemplo, no Outono comemos romãs, pêssegos.

A: coisas que não existe no verão.

A: sim.

A: no inverno, na primavera, comemos muitos frutos que não se comem no verão e no inverno.

**E: vocês já tinham ouvido esta expressão “da época”?**

A: sim! (dois alunos afirmaram que sim)

A: não.

**E: e sazonal? Produção sazonal?**

A: ah?

A: não.

**E: eu sei, é uma palavra muito estranha. Eu agora quero pensarem em vantagens de plantarem frutas e vegetais nas épocas certas.**

A: que se... (pausa)

**E: quais são as vantagens para nós, para a natureza, para tudo...**

A: temos mais alimentos.

A: podemos comer em mais excesso esses alimentos em maior regularidade.

**E: e mais? O que é que vocês acham? Quando nós produzimos na altura certa...(silêncio) Estamos a prevenir alguma coisa?**

A: sim!

**E: o quê?**

A: guardar comida para o inverno!

A: ter comida boa, que não está poluída.

**E: ok muito bem! Está quase, quase! Ao nível da comunicação, ou seja, se vocês costumam a falar com os vossos pais, por exemplo, sobre o ambiente?**

B: sim.

**E: quem é que costuma falar? Vocês são seis, certo? Não, são sete. Um, dois, três, quatro, cinco. ok! O que é que costumam falar? Seis! Ok.**

A: eu costumo falar da natureza e como a natureza pode ser importante para nós!

**E: mais! Se não souberem não precisam de dizer.**

A: eu às vezes falo com os meus pais, com os meus primos que podemos correr com os animais, por exemplo na Austrália.

**E: ok falas dos animais em geral.**

A: eu costumo falar com os meus pais para ajudarem o mundo a não ficar tão poluído!

**E: como é que ei-de explicar... o que é que costumam decidir sobre isso? Ou o que é que costumam falar sobre isso, sabes?**

A: mais ou menos!

**E: foi aquilo que falaste sobre reutilizar?**

A: sim.

A: boa.

A: eu costumo dizer a minha mãe que não é para colocar comida para o chão e meter as coisas para o lixo.

A: eu costumo falar com a minha mãe que, às vezes, se eu for para Guiné-Bissau e não voltar. Porque lá tem muitas coisas confusões e eu não quero que nada aconteça comigo.

**E: isso sobre o ambiente. Porque é que achas que é importante?**

A: porque o ambiente pode estragar a terra.

**E: e porque é que relacionaste a Guiné-Bissau com o ambiente?**

A: porque há muitas confusões e estão sempre, os polícias não estão sempre...  
(informação omissa por se tratar de informação privada, não sendo relevante para esta discussão)

**E: ok. Quer dizer que para ti o ambiente não é só a natureza, mas as pessoas e tudo o que acontece, certo?**

A: sim.

**A: ok! Era isso que eu queria chegar à conclusão! E com os amigos, costumam falar com os amigos sobre o ambiente?**

A: sim. (todos)

**E: o quê?**

A: eu costumo falar com as minhas amigas das escolas antigas e às vezes desta escola porque às vezes elas deitam lixo para o chão e então eu quero que elas não deitem mais!

**E: ok boa!** (chamar atenção das crianças) **Ok mais! Quem é que costuma falar com os amigos?** (pausa) **Toda a gente fala, não é? É mais à base do lixo, da reciclagem, é isso?**

A: sim. (vários)

**A: ok, Boa! Ultimo. É sobre trabalhar em grupo. Eu quero que todos digam uma coisa que vocês acham ou descrevam o que é trabalhar em grupo para vocês.**

A: trabalhar em grupo para mim é trabalhar em harmonia e com as pessoas todas a concordar.

A: eu acho que trabalhar em grupo é fazer um trabalho mais divertido, participar com as ideias de todos e criar uma coisa mais gira do que fazemos individualmente.

**E: muito bem! O que é para ti trabalhar em grupo?**

A: é fixe!

**E: é fixe? Porque é que é fixe?**

A: porque...

**E: qual é a diferença para ti? Qual é que gostas mais?**

A: ...porque fazemos coisas giras.

A: eu gosto mais de trabalhar me grupo porque os outros colegas também ajudam e não temos de fazer o trabalho sozinhos.

A: eu gosto de trabalhar em grupo por assim podemos trocar ideias e conhecermo-nos melhor.

**E: ok, boa! E tu? O que é que achas sobre trabalhar em grupo?** (pausa) **Costumam a ter atividades de grupo em sala de aula?**

A: às vezes só.

**E: que atividades costumam fazer em sala de aula? Ou como é que costumam a ser as atividades?**

A: hoje vamos ter uma atividade.

**E: qual é atividade?**

A: é a correção de exercícios

A: nós fazemos os grupos e depois vamos corrigir os trabalhos.

A: é uma reunião.

A: nós também costumamos a jogar em grupos de 4, de 6.

**E: acham que é importante para vocês aprenderem, trabalhar em grupo?**

A: sim! (todos)

**E: porquê? Esta pergunta é muito importante. Quero saber tudo sobre isso!**

A: porque temos de aprender a trabalhar em conjunto com outras pessoas...

A: não, não é bom!

A: ... e saber o que é que as outras pessoas acham dos trabalhos e como é que elas gostam de trabalhar.

**E: ok! Tu disseste que não! porque é que achas que não é bom trabalhar em grupo?**

A: não sei. (risos)

**E: se disseste que não tens de saber explicar. Porque nós também podemos ter outra opinião, não há problema nenhum, mas eu gostava de saber. (pausa) Tu não gostas de trabalhar em grupo, porquê? (pausa) Como é que te sentes quando trabalhas em grupo?**

A: mal.

**E: porquê? Tem que haver uma justificação porque isso é importante para mim. Eu quero fazer algo para vocês que vocês gostem. Se houver pessoas que não gostam de trabalhar em grupo... (pausa e ausência de resposta) Quem é têm mais a dizer sobre aprendizagem em grupo? O que é que é importante?**

A: eu.

A: é importante para mim porque eu gosto de trabalhar com os colegas e assim podemos partilhar ideias e isso.

**E: facilita a tua aprendizagem, é isso?**

A: sim.

A: eu gosto de trabalhar em grupo porque depois também podemos saber mais das coisas que os colegas gostam, das ideias que têm do que eles mais gostam, e também aprendemos a ser mais amigos.

**E: boa! As relações que temos com os nossos amigos, não é?**

A: eu gosto de trabalhar em grupo mas às vezes não me apetece porque as pessoas começam a querer fazer tudo o que querem e depois não ouvem as outras pessoas.

**E: ou seja, os grupos também podem ter algumas dificuldades, certo?**

A: sim. (vários)

**E: nem sempre é fácil. É preciso nós sabermos trabalhar em grupo.**

A: pois.

**E: já passaram por algum desafio de grupos?**

A: sim.

**E: o que é que é mais difícil de fazer quando trabalham em grupo?**



A: tudo.

A: histórias.

**E: ok, mas o que é difícil para ti quando trabalhas em grupo?**

A: gerir as ideias todas.

A: reunir as ideias.

A: é tudo.

A.: a mim também é mesma coisa.

A: a mim também.

**E: é? ok! Tenho a ultima pergunta. Em que é que trabalhar em grupo pode ajudar? Têm mais ideias? Sem ser a aula?**

A: não.

A: não muito.

**E: se pensarem na vossa vida, no que é que acham que vos pode ajudar?**

A: desenvolvemo-nos mais a nossa pessoa.

**E: muito bem. Isso mesmo.**

A: desenvolvemos a nossa competência e aprender mais sobre as matérias que gostamos de aprender porque matéria não é só o que damos aqui nas aulas, mas também outras coisas.

**E: ok. Isso mesmo. Quando nós debatemos, falamos entre nós.**

A: sim.

**E: têm mais alguma coisa para dizer? Eu já terminei.**

A: é que os trabalhos em grupo também nos podem ajudar a fazer amigos. Quando nos inscrevemos num concurso e precisamos de ajuda.

**E: isso mesmo! Ou seja, às vezes em conjunto é mais fácil atingirmos um objetivo, não é?**

A: sim.

**E: ok, está tudo?**

A: sim.

**E: boa.**

Transcrição do grupo focal - nº2

Tempo da entrevista: 24:49 minutos.

Local: Recreio da escola

Total de alunos: 5

**Entrevistadora: muito bem! A primeira pergunta vai ser: O que é que vocês fazer no recreio da escola?**

Aluno: brinco com os meus amigos e às vezes jogo Futebol, mas só às vezes.

**E: podem dizer atividades também.**

A: brinco com os meus amigos. Faço corridas. Jogo Basquetebol. E jogo futebol.

A: jogo futebol. Jogo Basquete. Jogo à mosca. Brinco com os meus amigos a outras coisas e faço muitas mais coisas. Não vou dizer tudo porque demora muito tempo.

**B: (risos) ok. Boa.**

A: jogo à bola e brinco com os meus amigos.

**B: e vocês? O que é que fazem?**

A: eu costumo brincar com as minhas amigas e às vezes costumamos brincar a alguns jogos, por exemplo, apanhada. Alguns jogos.

A: eu brinco com as minhas amigas. Jogo à mosca.

**E: o que é que é a mosca?**

A: tens cordas e tens de saltar e se pisares nas cordas perdes.

**A: boa. Então se, por exemplo, estiver a chover o que é que vocês fazem?**

A: ficamos ali de baixo do telhado a jogar apanhada.

A: jogamos basquete.

A: se está a chover não vamos jogar Basquete.

A: ficamos ali de baixo do telhado a jogar à apanhada ou assim.

**E: ou seja, vocês nunca ficam dentro da sala, vêm sempre cá ... ao redor.**

A: sim... (comboio a passar)

**E: ias dizer alguma coisa?**

A: quando estou de baixo do telheiro costumo brincar às apanhas, às escondidas e futebol às vezes.

**E. ok boa. Tentam não ia para a chuva, mas tentam fazer a mesma coisa também, não é?**

A: sim.

A: às vezes temos de passar pela chuva para ir à casa de banho.

A: pois é.

A: mas às vezes a casa de banho está ali aberta e não precisamos de passar na chuva.

**E: ok! Agora gostava de saber se vocês costumam aprender as vossas matérias da sala de aula cá fora?**

A: não. (vários)

A: só às vezes!

**E: Porquê? Querem que me deem exemplos e expliquem o porquê.**

A: normalmente nós só aprendemos coisas dentro da sala. Mas às vezes, tipo, no segundo ano, acho que foi no segundo, fomos plantar uma planta ali e foi fora da sala.

A: e houve uma vez, em que estávamos mais ou menos à beira da estátua do Dionísio, e estávamos lá a ver o relógio de sol que a professora tinha.

A: era meu o relógio de sol.

**E: porque é que acham que não fazem as atividades cá fora?**

A: porque causa é na sala que se aprende. Com as mesas para trabalharmos melhor...

A: porque a professora deve gostar mais de dar as aulas dentro do que lá fora.

A: mas eu gosto de um jogo que fazemos cá fora. É quando damos as mãos todas e depois assentamo-nos e jogamos jogos.

A: ah sim. Eu lembro-me disso. Fizemos isso no segundo ano, não é?

A: e no primeiro.

A: Não te lembras da corrida?

E: (chamar atenção dos alunos) **óh meninos, meninos! Ele disse uma coisa que gostava que vocês me explicassem. Ele disse “normalmente se aprende dentro da sala de aula”, vocês concordam?**

A: sim. (vários)

**E: Porquê? Porque é que vocês acham que tem de ser dentro da sala de aula?**

A: porque normalmente não costumamos fazer nenhum tipo de atividades. Só costumamos, por exemplo, aprender novas matérias que aprendemos dentro da aula. Outras vezes quando decidimos fazer está mão tempo ou fica a chover!

A: e porque estamos mais relaxantes, em vez de estarmos sentados no chão aprender, estamos sentados numas cadeiras e temos mesas para trabalhar e não trabalhar em cima de coisas.

**E: ah ok.**

A: às vezes também fazemos atividades aqui na rua, como tipo, a corrida da primavera é na rua.

**E: queres dizer alguma coisa?**

A: que nos trabalhos na sala de aula porque está mais quente e cá fora está mais frio.

**E: então, a principal razão é porque é mais confortável lá dentro do que cá fora, certo?**

A: sim! (vários)

**A: ok. Então vamos continuar. O que é que gostam de fazer quando não estão na escola?**

A: jogar telemóvel em casa da minha avó.

A: jogar ps4 e depois ir para a praia relaxar no tempo bom!

A: ver telemóvel. Ver televisão. Jogar futebol dentro de casa (pausa) e às vezes bater na minha irmã.

**E: oh meu deus.**

(risos)

A: jogar no telemóvel. Ver vídeos na internet. Jogar futebol. Ir à praia, ao parque e mais nada.

A: ir à piscina e ir à casa da avó.

A: eu costumo ir a casa da minha avó e depois como a minha avó tem um terraço muito grande eu costumo nadar de patins lá. E às vezes jogo à bola com ela, também.

A: também gosto de implicar com o meu mano.

**E: digam-me uma coisa! Eu achei engraçado que agora vocês disseram atividades...**

A: mais uma coisa. Das seis às oito a jogar “freefiar”.

**E: ok! Já não me precisam explicar mais. Só quero que me digam uma coisa: quase todos vocês, quando vi os vossos desenhos eu não sabia quem era quem, mas quase**

**todos vocês meteram coisas fora de lugares fechados. Mas agora estão quase todos a dizer coisas dentro do de casa...**

(organizar as crianças)

A: eu estou a dizer fora! Disse a praia!

**E: mas o que é que vocês preferem, fora ou dentro?**

A: fora. (vários)

A: gosto de fazer coisas em casa e gosto de fazer fora, mas gosto mais em casa.

**A: ok boa. Agora vamos para o próximo tópico que é sobre o ambiente e quero que pensem nos desenhos que fizeram na semana passada. O ambiente ou a natureza são importantes para vocês? E quero que expliquem porquê.**

A: porque se não houvesse ambiente nós morríamos porque não tínhamos oxigénio e porque eu gosto de ir ao parque e se não existisse ambiente não havia relva. E não me podia atirar para o chão. E não podia jogar futebol com a minha mãe, com o meu pai e a minha irmã porque não podia atirar-me para o chão para me defender.

**E: ok. Quero ouvir mais opiniões.**

A: se não houvesse ambiente não havia oxigénio. Não havia campos de futebol para jogar. Não havia sol. Não havia muitas nuvens, porque eu gosto de olhar para as nuvens e ver quais são os bonecos. Depois se não houvesse também, não tínhamos relva e tínhas de andar no padrão e quando nos aleijássemos podíamos fazer feridas profundas e na relva não. Depois também não havia árvores para fazer oxigénio. Não havia árvores para ter folhas. E mais nada.

A: se não houvesse ambiente não havia móveis.

**E: não havia o quê? Desculpa!**

A: móveis.

**E: as coisas que tens em casa?**

A: Sim. Não havia roupa, nem fruta.

**E: ok. Muito bem.**

A: se não houvesse ambiente não havia tantas árvores. Também não havia tanto oxigênio. Não havia tanto sol. E também não nos podíamos deitar na relva porque ela estava muito suja.

A: não! Não havia relva!

A: se não tínhamos arvores, também não tínhamos comida e também não tinhamos água nem oxigênio.

**E: que são coisas importantes, não é?**

A: sim.

**E: então meninos, o que me parece, o que vocês disseram são coisas que vocês precisam para sobreviver em geral, certo?**

B: sim.

B: e também não havia arco-íris.

**E: ok, Boa. então para próxima questão quero que vocês me expliquem porque é que desenharam o que desenharam no desenho do ambiente, lembram-se?**

A: sim!

**E: ok! Então a começar por aqui.**

A: eu desenhei uma árvore. Um caixote do lixo. Uma espinha de peixe e um saco. Um caixote. Uma lata. Um papel e uma fraudada.

**E: porque é que desenhaste isso, queres-me explicar?**

A: sim. Porque não se deve mandar lixo para o chão.

**E: muito bem.**



A: eu desenhei os ecopontos do plástico, papel e do vidro porque se não, só havia lixo no chão e o nosso ambiente era muito poluído e não havia nada para nós!

**E: muito bem.**

A: eu desenhei relva. Duas arvores. Uma borboleta. Desenhei arbustos. Flores. O céu. O sol. E nuvens.

**E: porque é que desenhaste isso? Queres explicar?**

A: porque para mim isso é o ambiente.

**E: boa.**

A: eu desenhei caixotes do lixo. Flores. Relva. E lixo dentro dos caixotes. E desenhei isso porque para mim isso é o ambiente e não se deve poluir o ambiente.

**E: boa.**

A: eu desenhei ecopontos. Fiz também dois senhores a limparem o chão e também fiz uma árvore.

A: eu desenhei uma relva. Desenhei um sol. Desenhei três arvores. Na relva desenhei os ecopontos. Desenhei dois arbustos e desenhei uma borboleta.

**E: e porque é que desenhaste isso?**

A: A borboleta é um animais e os animais fazem parte da natureza.

(chamar atenção dos alunos)

**E: uma coisa que vos queria perguntar e que não faz parte do guião. Mas quase todos nesta turma desenharem ecopontos. Vocês tiveram alguma aula ou explicação sobre a importância dos ecopontos?**

A: Não.

**E: então de onde é que vem essa ideia?**

A: da minha cabeça.

A: no museu do mar tínhamos isso do caixote do lixo que tinha 300 kg de lixo e mostrava porque é preciso ter ecopontos para, mais ou menos, o ambiente funcionar.

A: eu acho que nós desenhamos os ecopontos porque o lixo polui o nosso ambiente. E nos desenhamos os três ecopontos porque nós tínhamos lixo no chão e nós íamos por o lixo nos ecopontos todos e então podias utilizar os ecopontos para ...(pausa)

**A: eu percebi o que quiseste dizer. Outra coisa, conhecem algum problema ambiental?**

A: sim.

**E: então quero que digam geral. Não precisam explicar muito. Digam-me os nomes.**

A: lixo no chão.

A: lixo no mar.

A: as duas coisas que eles disseram.

**E: podem dizer outras coisas se vocês souberem.**

A: poluir, poluir (pausa), poluir os campos!

A: os homens matam os animais. Então colocam os animais em vias de extinção.

**E: boa.**

A: poluir os carros.

**E: boa! É poluição. Isso mesmo. Como é que isso vos faz sentir?**

A: muito, mas muito, mas muito, mas muito, mas muito mal.

**E: mas porquê? (crianças a conversar entre elas) Ou então vou perguntar no final porque é que vocês se sentem assim.**

A: eu sinto-me assim porque eu gosto muito de animais e não gosto que eles morram.

(organizar as crianças)

**E: Meninas ouviram a perguntam?**

A: não.

**E: pois é! Como é que vocês se sentem quando ouvem sobre problema ambientais?**

A: muito mal porque se nós também fossemos parte da natureza, por exemplo, se também fossemos animais ou plantas não gostaríamos de viver assim. Pronto. Não gostaríamos que as pessoas nos matassem e tivéssemos em vias de extinção.

A: se fossemos animais também não gostávamos de ser matados...

A: mortos!

A:... mortos e também não queríamos viver isto.

**E: então queria que pensem de uma forma muito rápida se vocês acham ou não se poderiam resolver esses problemas?**

A: podíamos resolver esses problemas se não poluíssemos o ambiente. Não atirássemos lixo para o chão e se vissemos alguém a tirar lixo para o chão ou para o mar, impedirmos essa pessoa de atirar o lixo.

**E: muito bem.**

A: ontem vi uma garrafa no lixo e depois fui apanhar e foi colocar no caixote do lixo.

A: eu acho que nos conseguíamos fazer com que isso não fosse um problema porque nós podíamos ajudar mais os animais, podíamos ajudar também mais as plantas e podíamos também não deitar lixo para o mar, nem para chão, nem para o rios, nem para os campos. Podíamos mudar o mundo com isso.

**E: muito bem.**

A: eu estou a ajudar um país que, um país não, uma cidade que é moçambique por causa dos incêndios que houve, do tsunami, trovão digamos assim, e estou a tirar muita roupa, minha roupa, muita comida e muita água para eles, para melhor a saúde deles.

**E: boa. É uma forma de nós também tentarmos resolver aquilo que os problemas ambientais têm trazido, não é?**

A: eu também ando a tentar a doar roupas que já não me servem. Ainda ontem estava com uma camisola que a minha mãe disse assim, “ Olha X, vamos dar esta camisola!”. E eu disse à minha mãe que era melhor doar para moçambique porque eles têm muitos problemas lá. E têm muito meninos que não têm roupa que realmente precisam.

**E: alguém tem mais alguma coisa a dizer? Temos que andar rápido.**

A: eu acho que eu ando (pausa), a minha mãe e eu andamos a dar roupas e eu também, ainda hoje vi um cão, que eu vejo sempre ao fim da minha rua que está ao pé do cabeleireiro, que está com a trela, e fui lá dar festinhas e eu acho que o dono está sempre ali no cabeleireiro.

(organizar as crianças)

A: isto está a gravar?

**E: está a gravar, pois está! Eu ainda tenho mais 3 questões para vos perguntar, ok? Então vamos contar! Já vai em 18, por isso, se vocês tiverem respostas semelhantes, digam “é igual a ela”. Não precisam de dizer o nome, para tentarmos salvar tempo, pode ser?**

A: sim.

**E: eu agora quero falar um bocadinho sobre alimentação, ok? E quero que vocês pensem se conhecem algum problema relacionado com agricultura. Quero que digam T, T, T. Não precisam estar a explicar tudo. Um problema com agricultura. Quem é que sabe mete o dedo no ar.**

A: eu, eu, eu.

**E: não precisam todos de responder se não souberem.**

A: os agricultores as vezes cortam as plantas e também cortam as árvores e isso é muito mau para o ambiente. Algum dia a minha mãe disse que já não vai haver plantas, flores, nem água e nós vamos morrer.

**E: isso mesmo.**

A: em vez de as pessoas matarem animais, os agricultores podem dizer a essas pessoas para darem comida aos animais, darem agua, darem ração, e darem muitas coisas boas para eles.

**E: boa.**

A: eu ia dizer a mesma coisa.

A: eu ia dizer a mesma coisa que o X. Os agricultores cortam muitas árvores e flores e isso é muito mau para o ambiente.

**E: ok, next! Então, quem é que daqui sabe o que é a agricultura da época? Tenho mais perguntas para fazer por isso coloquem a mão no ar. Quem sabe o que é agricultura da época?**

A: não.

**E: ou agricultura sazonal?**

A: acho que é quando há os frutos da época.

**E: muito bem, boa! Sabem o que é a alimentação da época, então? Relacionado com o que tu disseste! Ninguém sabe o que é alimentação da época?**

A: os frutos da época?

**E: nos devíamos de o quê?**

A: comida da época...

A: devemos comer frutas que sejam... de agora?

**E: isso mesmo! Do tempo de agora!**

A: eu ia dizer a mesma coisa!

**A: então olhem, se vocês pensarem vantagens de plantar frutas e vegetais ou de comermos alimentos nesta época! Ou seja, cada época deveria ter alimentos diferentes. Vocês sabem quais são as vantagens de comermos e plantarmos consoante as estações?**

A: ah... não!

A: morangos!

**E: qual é a vantagem de plantarmos os morangos na época?**

A: a vantagem é que podemos comer mais rápido e porque eu adoro morangos. (risos)

**E: queres dizer alguma coisa?**

A: porque as maçãs se não comermos ficam podres....

A: e mais doces

A: e mais doces.

A: para mim a vantagem de comermos frutas da época é que variamos um bocadinho.

A: é da estação e custa menos.

**E: está quase acabar. Ias dizer alguma coisa?**

(organizar as crianças, não é audível o que o aluno disse pelo ruído na rua)

**E: Sobre comunicarem, queres que vocês pensem, e que digam sim ou não se costumam a falar sobre o ambiente os vossos pais. Quem costuma falar sobre o ambiente com os pais? 1,2... sobre o ambiente!**

A: com os pais?

A: quem costuma conversar com os pais sobre o ambiente?

**E: com os pais, sim. 1,2,3,4,5... todos falam? Tu falas com os teus pais normalmente sobre o ambiente ou não? Hum. Não é uma coisa muito usual.**

A: quando eu tinha...

**E: não precisas de explicar X. Temos mesmo de acabar, desculpa!**

A: sim! Quando era mais novo sim.

**E: ok! E com os amigos? Aqui na escola costumam falar?**

A: Sim! (todos)

**E: ok! Vamos então para a última e temos que acabar, e é muito importante esta secção. Quero que vocês me digam o que é que vocês sabem sobre trabalhar em grupo.**

A: trabalhar em grupo é não chatear com os amigos.

A: trabalhar em grupo há mais que uma pessoa por isso se queremos trabalhar em grupo temos de chegar a um consenso.

**E: muito bem.**

A: trabalhar em grupo temos que concordar com a mesma abordagem.

A: trabalhar em grupo é não gritar com os outros, não chatear com os outros e apoiar os outros.

A: uma vantagem de trabalhar em grupo é aprender a conviver com os amigos, aprendermos a trabalhar em equipa e não se algum vez houver um problema fazemos um grupo e podemos ajudar.

**E: boa.**

A: trabalhar em grupo é ajudar pessoas.

**E: então, está quase, quase. Faltam duas perguntas. Acham que trabalhar em grupo pode ajudar-vos aprender?**

A: sim. (todos)

**E: em que é que vos podem ajudar aprender? Esta é a última pergunta. Quero que todos respondam alguma coisa!**

A: chegar a um consenso com as outras pessoas. Trabalhar mais com outras pessoas. E conhecer também outras pessoas.

A: ficamos mais amigos. Temos que chegar a um ponto para fazer isso e mais nada.

A: acho que trabalhar em grupo nos pode ajudar a conviver mais, ser mais amigos e aprender mais.

A: para mim trabalhar num grupo é bom porque nos ajuda a conviver mais!



Transcrição do grupo focal - nº3

Tempo da entrevista: 25:07 minutos.

Local: Recreio da escola

Total de alunos: 5

**Entrevistadora: quero que vocês me digam o que é que normalmente fazem no recreio da escola.**

Aluno: jogar futebol.

A: brincar.

A: jogar futebol.

A: costumo criar danças com as minhas amigas.

A: brincar com as minhas amigas.

A: brincar e jogar com as minhas amigas.

A: jogar e brincar com os meus amigos.

**E: que tipo de atividades costumam fazer quando dizes brincar com as tuas amigas?**

A: costumamos jogar à bola, inventar teatros, fazer jogos e eu trago sempre a minha bola, agora, e nós jogamos com ela.

**E: então e quando está a chover o que é que vocês costumam fazer?**

A: ficamos no alpendre a jogar à apanhada.

A: eu e o X e o Z ficamos a trocar cartas com o Y.

A: fico a ver o X a trocar cartas com o grupo.

**E: vocês não precisam de dizer o nome uns dos outros se vocês não quiserem, está bem?**

A: eu fico a fazer pinos ali na parede.

A: eu também faço pinos com ela.

A: eu fico a brincar brincadeiras com os meus amigos.

**E: que tipo de brincadeiras?**

A: jogar Pokémon e brincar às outras coisas que nós queremos.

**E: boa! Então é assim, vocês costumam vir cá para fora estudar ou vir dar as matérias?**

A: às vezes.

A: às vezes.

A: não.

A: raramente.

**E: o que é que vocês usam para estar aqui no recreio e aprender?**

A: praticamente nunca vimos cá para fora.

A: só viemos uma vez.

A: só viemos duas vezes para fazer uns jogos que tinha a ver com a matéria.

**E: e o que é que vocês acham sobre isso?**

A: é divertido.

A: é giro.

**E: mas gostavam de vir mais vezes cá para fora?**

A: sim. (todos)

**E: acham que é possível aprender fora da sala de aula?**

A: sim.

A: acho que é possível.

A: acho que sim.

A: é possível.

**E: então o que é que vocês gostavam de fazer que não estão a fazer na escola?**

A: jogar.

**E: mas tem a ver com a escola...**

A: ah ok!

**E: ...pode ser atividades, mas que vocês possam relacionar com as coisas da sala de aula.**

A: eu não sei nenhuma.

A: jogar jogos no telemóvel de matemática.

A: ah... fazer desenhos.

A: talvez relacionar jogos com a matéria.

A: fazer jogos no telefone, mas em inglês.

A: fazer .... esqueci-me!

**E: não te preocupes. Pensa. Tens alguma coisa para dizer, também?**

A: sim. fazer contas que o senhor nos dá.

A: podermos, por exemplo, a professora pedir-nos para darmos as nossas próprias ideias para fazer naquela altura. Porque daqui a duas semanas temos literatura em movimento e a professora deixar-nos dar as ideias do que vamos fazer.

(organizar as crianças)

**E: então acham que é importante a professora deixar-vos ter ideias e perguntar o que vocês acham?**

A: eu acho que sim.

A: fazermos um desenho com a matéria que estivemos a dar.

**E: ok! Fazer atividades sempre relacionadas com a matéria, para ajudar aprender melhor, não é?**

A: sim.

**E: outra coisa então. Vamos passar para outro tema. O outro tema é sobre o ambiente e quero que vocês pensem se é ou não o ambiente e a natureza importante para vocês e que me expliquem o porquê, ok?**

A: porque é giro e bonito.

**E: então é importante para ti o ambiente?**

A: sim.

**E: quero que digam sim ou não e que expliquem.**

A: sim.

**E: porquê?**

A: porque eu gosto. Como é que eu posso explicar... eu gosto do ambiente. É divertido para mim.

A: eu gosto porque a paisagem é muito gira e pode se plantar plantas e isso.

A: eu gosto do ambiente, especialmente da relva e das flores. É um sitio onde eu gosto de treinar pinos e rodas. Eu gosto de fazer ginástica na natureza. Sabe-me bem.

A: eu gosto do ambiente e gosto muito da natureza. Gosto muito das flores e gosto muito de estar a brincar à ....

A: gosto da natureza porque estou vivo.

**E: queres dizer mais alguma coisa?**

A: eu também gosto da natureza por causa dos animais. Acho muito engraçado todos os animais que há na natureza.

**E: se vocês pensares no desenho que vocês desenharam, ok? Quero que vocês me expliquem. Lembra-se daquele desenho do ambiente?**

A: sim.

**E: ok. Quero que vocês me digam mais ou menos o que vocês desenharam, rápido. E expliquem porquê que é que o desenharam e porque é que é o ambiente.**

A: desenhei uma montanha e um pescador a pescar porque no ambiente há pessoas a pescar e há natureza.

A: eu desenhei caixotes do lixo e pessoas apanharem o lixo porque se deve apanhar o lixo quando o lixo está no chão.

**E: vocês aprenderam isso, sobre a reciclagem?**

A: sim.

**E: aqui na escola?**

A: sim.

**E: então é algo que está muito presente na vossa cabeça?**

A: sim.

A: eu faço parte de um grupo que se chama clube do ambiente e nós estamos a criar uns caixotes do lixo que vamos por na nossa escola para por o lixo.

**E: boa.**

A: eu desenhei um mar assim poluído e depois desenhei pessoas assim apanhar o lixo.

A: eu desenhei o mar, duas montanhas por causa, eu acho, que o mar faz parte do ambiente e as montanhas também são muitas importantes.

(organizar os alunos)

**E: não tens nada para dizer?**

A: eu desenhei caixotes do lixo e pessoas a meterem lixo nos caixotes.

**E: ok. Meninos, agora quero** (interrupção pelo aluno)

A: professora ainda não me chegou a perguntar sobre o meu desenho.

**E: então desculpa! Tu explicaste qualquer coisa e eu não ... peço desculpa.**

A: no meu desenho eu desenhei montanhas e rios. Animais, e os animais representavam como eu gosto de todos os animais que há. E as montanhas representavam como eu gosto de fazer exercícios na relva. Também desenhei um lago e os rios, e isso representava como eu gosto da água.

**E: muito bem! Vocês conhecem algum problema ambiental?**

A: sim. (vários)

**E: então quero que me digam... assim rápido.**

A: o problema ambiental é porque as pessoas poluem muito.

**E: poluição, não é?**

A: eu ia dizer a mesma coisa.

A: eu também.

**E: a poluição?**

A: sim.

**E: se se lembrarem de outra coisa, digam. Problemas ambientais que vocês conheçam.**

A: o problema ambiental do fumo dos escapes dos carros.

**E: ok. Boa.**

A: por causa da poluição que as pessoas fazem.

A: por causa das fábricas.

**E: não se lembram de mais nenhum problema ambiental?**

A: as pessoas que fumam.

**E: ok.**

A: o petróleo.

**E: o petróleo.**

A: as motas que ...

E: ok. Então o que vocês sabem mais é sobre poluição. Não sabem mais nenhum problema ambiental que possa acontecer?

A: sim.

A: sei.

A: alguém pode, tipo, pegar fogo na mata.

A: era a mesma coisa.

**E: era? Como é que isso vos faz sentir? Assim de uma forma geral.**

A: muito, muito, muito, muito ... mal.

**E: todos se identificam com isso?**

A: não.

**E: não? Então porquê?**

A: eu sinto uma sensação desagradável porque como eu gosto de estar lá, é desagradável para mim uma coisa que gosto estar a ficar destruída.

A: é desagradável porque há pessoas que também pode morrer sem terem o ar, o oxigénio puro. O oxigénio mau em vez do oxigénio puro.

**E: muito bem. Era isso que ias dizer? Não há problema nenhum. Vais ter muitas perguntas ainda.**

A: eu acho porque as pessoas podem morrer e os animais também.

A: para mim é uma situação muito desagradável porque eu gosto muito do ambiente, da natureza... (áudio não é perceptível)

**E: ok. Alguém tem uma coisa diferente? Se for igual não precisam de dizer.**

A: eu fico pena com os animais que vivem naquelas... na natureza. É mais ou menos como se a casa deles se destruísse. E eu também ficaria triste se a minha se destruísse, por isso, eu sinto pena deles.

**E: boa. O que é que vocês acham? Acham que vocês podem resolver esses problemas?**

A: não.

A: sim. (vários)

A: eu sei uma maneira.



**E: ok! Quem disser sim, diga-me de uma forma assim rápida, como.**

A: as pessoas não deitarem o lixo para a rua e não pegarem fogo à mata... Apagar sempre a fogueira...

**E: mas pensa em ti, em ti... o que poderias fazer.**

A: ah.

**E: enquanto adulto podes fazer, óbvio...**

A: ficar no mesmo sitio e não fazermos nada.

A: cortar os ramos secos.

**E: é importante para não haver incêndios.**

A: não vir para a escola de carro. Posso ir a pé.

**E: sim, já é uma coisa por ti.**

A: dizer às pessoas para fazer menos poluição, ao planeta.

**E: ou seja, falares com as pessoas sobre... Muito bem.**

A: terem cuidado para nós não morrermos.

A: eu sei outra.

A: eu não sei como se chama, mas aqueles copinhos que se usa para guardar a parte de baixo dos cigarros, arranjar mais desses copinhos para se por na praia, por exemplo...

A: opah! Estão sempre a dizer as mesmas coisas que eu.

A: ... porque estão sempre muito cigarros na areia e isso polui bastante.

**E: se vocês pensarem, o que é que essa poluição na praia pode fazer?**

A: incêndio.

**E: incêndio, mais...**

A: poluição do mar.

**E: o que é que a poluição do mar faz?**

A: os peixes comem os objetos, e depois nós cassamos para nós comermos e depois nos vamos ficar doentes.

**E: também é um problema ambiental tanto para os animais como para a nossa saúde, não é?**

A: sim.

**E: a próxima pergunta será sobre comunicação, o que eu quero dizer: se vocês costumam falar com os vossos pais, por exemplo, sobre problemas ambientais ou sobre o ambiente.**

A: não.

A: sim.

**E: quem é que fala? Metam a mão no ar. (pausa) Dois? Ok. (pausa) Três? Quatro. Se não falares não há problema nenhum. São três em geral. É relacionado com aquilo que falamos até agora? (acenaram) ok! Quem é que costuma falar com os amigos? Um. Dois. Três. Quatro. Cinco? Ok boa.**

A: eu falo sempre com a X e Y porque elas fazem muito poluição. Então elas deixam as coisas no chão e depois quando toca eu tenho de lhes dizer “vocês deitaram lixo no chão” e elas “ah! Tá bem!”.

**E: ou seja, falam com os amigos para alerta a não fazerem isso?**

A: yes.

**E: isso é muito importante.**

A: a professora disse para fazermos isso...

**E: foi a professora?**

A: sermos guarda-costas.

A: ... apanharmos sempre o lixo.

A: também isso porque as minhas amigas a maior parte delas atiram lixo para o chão e depois temos de as avisar, mas eu também falo bastante com os meus pais sobre andar de carro.

**E: boa! É muito importante.**

A: os meus pais têm o escritório debaixo de casa e às vezes saem de carro para nos ir deixar na escola e eu falo com eles.

A: eu vou dizer com o meu pai para ir comprar um carro elétrico.

**E: também é uma opção, não é?**

A: às vezes os meus amigos, o X e Y, vamos ali jogar à bola. Algumas vezes a bola vai contra o lixo, o lixo cai. Há pessoas que não apanham e nós dizemos “vai apanhar”, e há pessoas que não apanham.

**E: ok. É mais sobre o lixo. Se for sobre o lixo não precisam de explicar mais.**

(pausa) **Diz, diz, diz.**

A: mas depois a coisa dos carros elétricos também tem um problema que ainda não se arranjou maneira. Depois as pilhas gastam-se e depois não se arranjam maneira de, como é que se diz? Reciclar as pilhas.

A: não quero mais ter um carro elétrico.

**E: ok. Boa! As próximas perguntas vão ser sobre alimentos, ok? Quero que vocês pensam se conhecem algum problema relacionado com agricultura? Quero um nome. Não precisam de explicar assim muito.**

A: os animais destroem os alimentos.

**E: os animais destroem os alimentos, é isso?**

A: os animais podem ir para dentro dos alimentos e nós comemos.

**E: ok. É um problema da agricultura? Ok! Tu não sabes? Não há problema nenhum.**

(organizar as crianças)

A: (disse algo que não foi perceptível pela passagem de comboio)

A: estamos a falar de agricultura!

**E: mas o que ela disse...**

A: o que é que ela disse?

**E: se calhar não estas a relacionar, mas quando comemos certos alimentos estamos a destruir grande parte da agricultura e os animais podem morrer. Isso tem acontecido. É um dos grandes problemas ao nível ambiental.**

A: o homem não devia de destruir os alimentos.

**E: o desperdício, é isso?**

A: sim.

A: muitas pessoas estão numa horta e pisam os alimentos, as folhas de propósito.

A: como aqui já fizeram.

A: muitas vezes são plantados legumes a mais e isso destroem algumas partes da natureza porque para se plantar... (não é audível)

**E: boa. Alguém me sabe o que quer dizer agricultura da época?**

A: sim.

A: é fazer os legumes da época ou a fruta da época, normalmente.

A: não é assim.

**E: então como é que é?**

A: fazem uma dança, a chuva cai e crescem os alimentos.

A: o quê?

(risos)

**E: consegues explicar o que é agricultura da época? Consegues explicar e dar um exemplo?** (direcionado à resposta do aluno anterior)

A: um exemplo, no verão plantar sementes de melancia.

**E: porque é da época, não é?**

A: sim!

(organizar os alunos)

**E: sobre produção, se pensarem sobre alimentação, o que é alimentação da época?**

A: é comer a fruta da época.

**E: o que é que isso significa?**

A: não reclamar.

**E: dá um exemplo! Estamos no verão ou no inverno, e alguém diz que tens de consumir da época o que é que isso significa?**

A: que temos de poupar.

A. não.

A: que temos de comer o que está ali.

A: temos erva, temos que comer erva.

**E: não podemos comer tudo o que nós queremos, é isso?**

A: sim.

**E: boa. Próxima. Quero que vocês me digam as vantagens de plantar e comer estes produtos da época.**

A: porque normalmente os produtos que não são da época vem de avião ou barco e isso também poluí o ambiente.

A: ficam fora de prazo.

**E: muito bem. E porque é que poluí o ambiente?**

A: porque aviões e barcos deitam fumam e utilizam petróleo e isso polui o ambiente.

A: e isso pode cair no mar.

**E: ele também disse uma coisa de serem muitos alimentos e é verdade. O facto de as vezes nós não produzirmos na época estamos a produzir muito quando não precisamos e dá desperdício.**

A: podemos dar aos animais.

**E: é uma opção que nós podemos.**

A: a minha irmã não acaba tudo.

A: eu dou ao meu cão, mas o meu o meu cão come, mas às vezes ele não gosta porque a comida é de humanos.

A: quando eu vou ao parque a minha irmã, ela come muito pouco, mas ela pensa sempre que vai comer mais e leva um pão muito grande para comer e depois não o come todo e depois como eu tenho um ninho de passarinhos na varanda eu deixo lá o pão que sobra e agua para os pássaros.

**E: boa. É uma opção.**

A: eu tenho uma.

**E: ok. Temos que avançar para o próximo.**

A: a minha prima tem um cão que não é meu. É uma cadela e ela quando não acabo ela vai comer a comida que eu tenho ali.

**E: ok! Agora passando para o ultimo tópico. Este é muito importante por isso quero que falem mais porque os outros meninos não tiveram muita oportunidade de falar. É sobre trabalhar em grupo. O que é que vocês sabem trabalhar em grupo? O dedo no ar.**

A: não podemos reclamar, temos de estar todos em sintonia.

A: temos de concordar todos na mesma coisa e temos de entendermo-nos para trabalharmos e todos concordarem.

**E: ok. se for a mesma coisa não precisam de estar a dizer. Quero que vocês digam coisas novas.**

A: eu não concordo praticamente com o que ela disse. Não acho que temos de estar todos de acordo. Acho que cada um pode ter a sua própria opinião, mas temos que tentar fazer todas a opiniões que houver. Tentar por em prática todas as opiniões que cada um de nós der porque podem ser todos boas ou todas más.

A: temos mais ideias. Assim, se for tipo um trabalho, o nosso trabalho vai estar com mais ideias.

A: também temos de nos entender. E sempre que algumas pessoas estão com as respostas diferentes chegam sempre a um conflito e nós fazemos guerra. Nós fazemos como tipo um acordo.

A: temos que ajudar os outros.

**E: então quero que pensem: acham que trabalhar em grupo ajuda-vos aprender?**

A: sim (todos).

**E: todos dizem que sim? quero que me expliquem porquê!**

A. porque sim!

A: por temos mais ideias em conjunto.

A: porque aprendemos mais.

**E: mas conseguem explicar-me porque é que acham que se aprende mais quando trabalhamos em conjunto?**

A: porque quando eu dou uma ideia sobre. Nós estamos a fazer um trabalho onde temos de organizar um trabalho sobre contas de matemática (não é audível) português. E eu dou uma ideia só que ela está errada e os meus colegas vão-me corrigir e dessa forma eu estou a aprender e com os meus colegas. Como estou a fazer em grupo estou a aprender.

A: mesma coisa.

**E: ias dizer a mesma coisa? Mais alguém? Tens alguma coisa para dizer? Ok. Então se pensarmos em outras coisas que o grupo pode ajudar-nos. Se pensarmos assim de forma geral, quando trabalhos em grupo. Esta é a ultima pergunta por isso podem pensar bem.**

A: na forma geral o grupo pode te ajudar avançar de, não sei como se diz, de forma de aprendizagem.

**E: sentes-te mais à vontade para.**

A: sim. eu sinto-me mais à vontade quando estou em grupo para fazer, por exemplo dançar, eu sinto-me mais quando estou num grupo que conheço bem.

**E: porque é que achas que te sentes melhor?**

A: quando é pessoas que não conheço, eu fico com receio de falhar por causa dos nervos. Eu fico com nervos de falhar, começar a dançar e, por exemplo, cair. Dá-me nervos. Mas quando estou, por exemplo, com as minhas amigas dançar em frente delas não me faz impressão porque muitas vezes nós dançamos por diversão e caímos e começamo-nos a rir umas com as outras.

**E: é como se tivessem conectadas, são apoiadas por.**



A: sim, o grupo ajuda-nos a ficar mais apoiados, com menos nervos. Seguros.

**E: ok. nós já terminamos. Queres dizer alguma coisa?**

A: ah... eu sinto-me mais à vontade em grupo.

A: eu sinto-me mais à vontade e é a mesma coisa que a X disse. Sempre que eu preciso de ajuda eu peço a uma pessoa do meu grupo. Como ontem, eu fiz um trabalho com Y e não entendi bem o trabalho e perguntei ao Y.

**E: então vocês acham, agora veio-me a pergunta à cabeça, por exemplo: professora ensina-vos, mas vocês estão a trabalhar em grupo, é mais fácil perguntem a um amigo para aprenderem e sentem-se mais à vontade para... (interrompida)**

A: ou então com a professora.

**E: então não diferença entre perguntar a um amigo e (pausa) por exemplo, a professora ensina, certo? E diz, vocês vão trabalhar em grupos, ok? E nesses grupos trabalhar em conjunto é mais fácil para vocês perguntar as dúvidas nesse grupo ou perguntar diretamente à professora?**

A: perguntar ao grupo.

A: chiu.

A: perguntar primeiro ao grupo e se eles não souberem muito bem, perguntamos à professora.

A: eu também prefiro perguntar ao grupo e perguntar se eles sabem. Se ninguém souber no grupo eu pergunto à professora e explico aos outros colegas.

**E: é mais interessante, dessa forma?**

A: é a mesma coisa.

A: é mais interessante.

A: porque os outros podem saber.

**E: ok, eu acabei. Tem alguma questão para terminar?**

A: não.

Transcrição do grupo focal - nº4

Tempo da entrevista: 15:38 minutos.

Local: Recreio da escola

Total de alunos: 5

**Entrevistadora: primeiramente, quero que vocês me digam o que normalmente fazem no recreio da escola.**

Aluno: Brinco com as minhas amigas e os “slimes”.

A: jogo futebol e faço muitas brincadeiras e brinco com os meus amigos.

A: jogo futebol.

A: jogo futebol e brinco com os meus amigos.

A: jogo à bola. Brinco com os meus amigos à apanhada, às escondidas e assim outras coisas divertidas.

**E: ok. São as vossas atividades favoritas que vocês fazem aqui?**

A: sim.

A: é futebol.

**E: é? Ok! O que é que vocês fazem se estiver a chover?**

A: vamos para baixo do toldo.

(alguém interrompeu a gravação)

**E: desculpem! Agora fiquei perdida... ah! Quero que digam as atividades que fazem nesse sitio, está bem? Não precisam de dizer todos...**

A: eu não disse. Brinco com a bola do z.

**E: mas é no toldo também?**

A: sim, passamos uns aos outros!.

**E: queres dizer o que fazes lá?**

A: também brinco com o X, com a bola do X às vezes e com a bola do Z, e brincamos à apanhada.

**E: ok.**

A: eu quando tenho (não se percebe), brinco às escondidas, às apanhadas e outras coisas que eu gosto.

A: eu brinco ao telemóvel estragado, às apanhadas e um jogo muito duro com a bola do X.

A: não tenho.

**E: não tens? Ok. Então vocês fazem tudo isso sempre aqui. Nunca ficam dentro das salas ou dentro da escola?**

A: não. Só quando estamos de castigo.

**E: então digam-me, costumam aprender alguma matéria fora da sala de aula? Cá fora?**

A: ah...

**E: em geral costumam ou não é habitual?**

A: acho que fazer... ginástica!.

**E: ok. Mas se pensarem em matéria específica. Vocês costumam aprender matemática, português, ciências...**

A: às vezes.

A: ciências não.

A: jogos cá fora!

**E: conseguem dar-me algum exemplo de alguma das vezes que vieram cá para fora aprender?**

A: sim.

**E: qual foi?**

A: fizemos jogos às vezes para não estarmos sempre dentro da sala de aula e para aprendermos mais.

A: nada.

**E: não têm mais nenhum exemplo que fizeram fora da sala de aula?**

A: temos.

A: educação física e jogos.

**E: sem problema. Pensa.**

A: aprendemos a ver as horas num relógio de sol.

**E: oh. Muito bem.**

A: mas isso é dentro da aula.

A: uma vez foi fora da aula.

A: e fizemos com paus. Nos tínhamos um pau e depois via-se qual é que era a hora.

**E: ok. Mas acham que é possível aprendermos fora da sala de aula, ou não?**

A: sim.

A: temos mais espaço.

**E: e acham que seria mais interessante?**

A: sim. (todos)

A: muito mais.

A: não respiramos todos o mesmo ar.

A: se a porta estiver fechada respirávamos o ar de toda as pessoas.

A: e isso era mão.

**E: ok, então acham que seria mais interessante estar cá fora...**

A: sim, sim.

**E: ... em geral para aprender?**

A: sim. (todos)

A: aprender sim.

A: eu prefiro.

**E: ok! Então, o que é que vocês gostam de fazer quando não estão na escola?**

A: jogar fifa 19.

A: jogar fifa 19 e jogar fortnite

A: ver vídeos!

A: jogar futebol com o meu irmão, voleibol e ir para praia nadar.

A: jogar futebol, basquetebol e passear.

A: jogar fortnite

A: jogar à bola com o meu irmão e com o meu pai. Ir ao parque dos poetas jogar Pokémon go. Jogar às apanhadas com o meu irmão. Ir à praia. Tenho muitas coisas que gosto, mas não consigo dizer-las todas.

**E: ok! Não faz mal. Vamos passar para o próximo. É sobre o ambiente. Quero que pensem se o ambiente ou a natureza é importante para vocês e porquê? De forma rápida**

A: é importante porque se não houvesse árvores nós podíamos morrer, se nós não respirássemos e...

**E: se for repetido não precisam de dizer, está bem? Digam só “ela já disse ou ele já disse”.**

A: das árvores.

**E: ias dizer o mesmo que ela? Ok!**

A: eu gosto do ambiente porque ando no clube do ambiente cá da escola, nos clubes, e depois porque também não devemos poluir o ambiente porque assim estragamos o nosso planeta.

A: o X já disse.

A: o X já disse.

**E: qual é que era?**

A: era sobre as árvores... da respiração!

A: do ar poluído.

**E: ok. Então pensado naquilo que desenharam sobre o ambiente, quero que me digam o que desenharam, rápido, mas que me expliquem porque é que desenharam isso. Porque é que isso é o ambiente. (pausa) Não faz mal se não quiserem falar. Não há problema nenhum! (silêncio)**

**Lembraste? Porque é que desenhaste o que desenhaste?**

A: porque ... (algo sobre o lixo no chão, não é audível )

A: um caixote do lixo...

**E: a mesma coisa que ele?**

A: sim. três.

A: eu desenhei três caixotes do lixo porque não devemos por os papeis, os cartões essas coisas no caixote do lixo para não poluirmos o ambiente.

**E: ok. Isso foi uma coisa que aprenderam, foi? Cá na escola?**

(sino a tocar)

**E: é o recreio?**

A: é.

**E: serio? Oh meu deus. Ainda começamos a fazer agora!**

A: podemos fazer.

**E: vamos tentar fazer o mais rápido possível, ok?**

A: yes.

A: eu desenhei uma floresta para não poluirmos o ambiente.

A: eu não sei.

**E: não te lembrás? (acenou que não)**

A: eu desenhei três caixotes do lixo porque não devemos por as coisas no chão.

**E: assim de uma forma geral, como é que isso vos faz sentir?**

A: bem.

**E: os problemas ambientais como é que vos fazem sentir?**

A: mal!.

**E: podem dizer de uma forma geral para nós avançarmos!**



A: Mal. (todos)

**E: mal, é? Então quero que me digam se acham que podem resolver esses problemas.**

A: sim.

A: mais ou menos.

**E: ok. Digam-me muito rápido o que vocês podem fazer para mudar.**

A: podemos não deitar lixo para o chão!.

**E: é a mesma coisa? (acenou que sim) É a mesma coisa? (acenou que sim)**

A: podemos dizer às pessoas para não deitar as coisas para o chão e não estragar as coisas... não atirarem lixo para o mar. Não estragar as coisas... não cortas as árvores. Não cortar os arbustos.

A: não estragar folhas nem papel higiénico porque assim estamos a matar as arvores.

**E: muito bem.**

A: não poluir a terra.

**E: muito bem.**

A: trabalhar num sitio de apanhar o lixo.

**E: é algo que também podemos fazer, não é?**

A: sim.

**E: ok. Agora sobre os alimentos, quem é que sabe problemas relacionados com agricultura?**

A: hum...

**E: alguém sabe?**

A: a alface.

**E: o que é que é um problema relacionado com agricultura? O que é que é um problema? É uma coisa má! Ninguém sabe?**

A: não.

A: não percebi a pergunta.

A: eu sei, eu sei.

**E: quando pensarmos na agricultura, há problemas relacionado com agricultura? Ou seja, pode ser má a produção da agricultura?**

A: não.

**E: não? nunca?**

A: às vezes pode ser.

**E: porquê?**

A: porque algumas coisas podem ficar estragas e quando vão a vender os produtos para os supermercados e quando as pessoas compram as pessoas podem ficar enjoadas ou desmaiar.

A: ou seja, pode ficar estragado.

A: eu tenho uma horta.

A: as plantas podem ficar com bichos e depois quando formos comer ficamos doentes.

**E: ok. Sabem me dar exemplos da agricultura da época? Consumo da época?**

A: uhuh. (acenaram que não)

**E: consumirmos produtos da época, o que é isso significa?**

A: que devemos comer muita fruta.

**E: mas o que é que significa da época, alguém sabe?**

A: é onde nós estamos. Na estação do ano.

**E: ok, então o que é que quer dizer produção da época?**

A: quer dizer que estamos no verão, nos comemos uma coisa que é do verão...

A: por exemplo o morango.

A:... morango.

A: laranjas.

**E: boa. Costumam fazer isso?**

A: sim.

A: eu como muitas laranjas.

**E: comes legumes? Boa. Agora querem que pensem sobre produzir frutas e vegetais dessa época... Quais são as vantagens? Se eu produzir e consumir esses produtos na época certa, porque é que é bom eu fazer isso?**

A: porque ficamos saudáveis.

A: porque assim temos mais comida.

A: porque ficamos saudáveis.

**E: porque é que ficamos mais saudáveis?**

A: porque temos frutas que são boas.

**E: para essa altura, não é?**

A: e não precisamos de gastar dinheiro.

A: ficam maduros mais depressa.

**E: mais alguma coisa?**

A: não!.

**E: ok. Estamos quase a terminar. Sobre a comunicação, ou seja, vocês costumam falar com os vossos pais sobre os problemas do ambiente ou sobre o ambiente?**

A: sim.

A: às vezes.

**E: quem disse que sim coloca o dedo no ar!**

A: eu mais ou menos.

**E: ok. 5 pessoas! E com os amigos, costumam falar? Todos?**

A: sim, sim.

**E: quero um exemplo.**

A: de quê?

**E: do que costumam fazer ou falar.**

A: quando eu estou no ATL com a X, às vezes costumamos ajudar a organizar jogos lá dentro, na sala, e depois vimos cá fora apanhar o lixo.

**E: ok, boa.**

A: com o meu primo.

**E: o que é que costumam falar com ele? Algum tema específico?**

A: de não fazer mal à natureza.

**E: ok, é o ultimo grupo. Tentar fazer o mais rápido possível porque é muito importante. É sobre trabalhar em grupo, ok?**

A: yeeeeee!

**E: primeira pergunta, o que é que vocês sabem sobre trabalhar em grupo? Quero que todos digam uma coisa.**

A: sabemos que temos que nos compreender e temos que nos orientar.

**E: muito bem. Se for a mesma coisa digam “é a mesma coisa”.**

A: não podemos falar todos aos mesmo tempo senão não percebemos nada.

A: temos que chegar a um acordo.

A: a um consenso.

A: compreender e esforçarmo-nos.

A: ouvir as coisas dos outros.

**E: muito bem. E o que é que vocês acham sobre trabalhar ou aprender em conjunto?**

A: é bom.

**E: pode ajudar-vos aprender?**

A: sim. (todos)

**E: porquê?**

A: porque trabalhamos em grupos a aprendemos mais.

A: porque trabalhos melhor em conjunto.

**E: porque é que o grupo ajuda?**

A: porque fazemos mais rápido.

A: sentimo-nos mais seguros

A: trabalhamos melhor.

**E: então espera aí... não se esqueçam do que disseram!** (verificar o tempo)

A: porque podemos aprender mais coisas com o nosso grupo.

**E: ok boa.**

A: sentimo-nos mais seguros.

**E: estas a dizer sobre partilhar conhecimento, não é?**

A: sim, sim, sim.

**E: disseste alguma coisa sobre trabalhar em grupo, não disseste?**

A: sim, trabalhamos mais rápido.

**E: ok boa. Vocês sabem, outras coisas em que trabalhar em grupo pode ajudar-vos?**

A: fazemos mais amizades.

**E: ok. E sobre aprender matéria, acham que é eficaz aprender em grupo?**

A: sim.

**E: tem mais alguma coisa para dizer sobre trabalhar em grupo que vocês achem importante que eu tenha de saber?**

A: sim! eu gosto de trabalhar em grupo porque aprendemos todos em conjunto!

**E: boa. Isto é outra pergunta, costumam fazer atividades em grupo em sala de aula?**

A: sim.

A: jogar Supertmatik.

A: fizemos a tabelas.

**E: mas com as matérias de ciências, matemática, português...?**

A: ciência, não.

A: matemática. Supertmatik é de contas.

**E: ai é? Como é que é esse jogo? Expliquem-me.**

A: eu posso explicar.

A: eu, eu.

**E: é a ultima coisa, vá.**

A: é contas que temos. Cartas, que tem A, B, C, D, E, F até ...

A: é só até ao F.

A:... até ao F ou G. Até ao G. E nós temos lá contas. E nós só temos de fazer as contas de nível A. são contas de mais e depois temos que dizer “supertmatik” temos que por assim o dedo na mesa, qualquer coisa, duzentos e quarta e nova mais duzentos e quarenta e nova igual a qualquer coisa.

**E: e fazem isso me conjunto, é isso?**

A: sim. Acho que são 6 pessoas. Cinco pessoas. Uma pessoa é o arbitro e quatro pessoas tem que tentar responder, certo.

**E: boa. trabalhar em turma é um grupo ou não?**

A: sim.

A: oui.

**E: ok, está terminado. Obrigada. Alguma dúvida?**

A: não.

Transcrição do grupo focal - nº5

Tempo da entrevista: 22:48 minutos.

Local: Recreio da escola

Total de alunos: 6

**Entrevistadora: normalmente o que é que vocês fazem no recreio da escola?**

Aluno: eu brinco.

**E: que tipo de atividades? Quero saber.**

A: corremos.

A: eu brinco apanhada, brinco à bruxa e brinco a outros jogos.

**E: o que é que é brincar à bruxa?**

A: é uma um jogo que tu dizes uma coisa e depois outros têm que apanhar os outros.

A: se for a cor correta.

**E: ok. Percebi assim o geral. Ao que é que brincam mais?**

A: brincar à verdade ou consequência.

**E: ok.**

A: ao “de baixo da cama”.

A: ah?

A: ficamos assim com as mãos e depois no falamos.

**E: ah! Já sei qual é, mas nunca tinha ouvido essa palavra.**

A: brincamos ao macaquinho chinês. À apanhada. Às escondidas. Ao montinho.

**E: costumam a fazer algum desporto na escola?**



A: sim, futebol.

A: então? E basquetebol.

**E: E então quando está a chover?**

A: eu brinco com as minhas amigas.

**E: porque quando está a chover não vêm cá para fora. Ficam onde?**

A: debaixo do toldo.

A: e jogamos às cartas.

A: podemos correr.

A: podemos jogar Pokémon.

**E: costumam a ir para a sala ou ficar na sala quando está a chover?**

A: não.

**E: ok. Boa.**

A: só quando é para trabalhar.

**E: costumam a vir cá para fora aprender a matéria?**

A: não.

A: às vezes.

**E: um de cada vez! (crianças a falar ao mesmo tempo)**

A: uma vez nós fizemos os trabalhos das plantas.

A: das árvores.

**E: ok. O que é que vocês fizeram? Como é que vocês fizeram?**

A: tentamos desenhar várias plantas.

**E: calma! Calma! Calma!** (crianças a falar ao mesmo tempo)

A: nós observamos! Tínhamos alguns cartões e desenhávamos algumas plantas.

A: e também fizemos um trabalho que era sobre texturas, que é para por, por exemplo, numa árvore riscar a folha e ficar com a textura da árvore.

A: mas devagarinho.

A: sim.

**E: foi a única vez que vieram cá para foram aprender?**

A: sim.

A: não.

A: e então nas aulas de ALE?

**E: eu estou a falar, por exemplo, nas aulas de matemática, ciências...**

A: mas também fazemos jogos!

A: sim, fizemos das texturas, nós púnhamos o papel... (interrompido por outro aluno)

A: eu já disse.

**E: ele já disse. Boa.**

A: e também os jogos de turma.

A: só às quintas é que fazemos jogos.

**E: mas na aquela de quê?**

A: com a professora normal.

**E: que tipo de jogos?**

A: à apanhada, escondida...

A: não. estafetas.

**E: ah ok! Mas é mais exercício, não é?**

A: sim.

**E: o que eu estou a perguntar é se com a matéria costuma a vir cá para forma, aprender matéria.**

A: não. Só fizemos a das plantas.

**E: mas gostava e acham que era possível aprender cá fora ou não?**

A: sim.

**E: mas gostavam ou não?**

A: sim, gostávamos.

**E: o que é que vocês gostavam de fazer que não estão a fazer agora na escola?**

A: eu gostava de ...

A: eu gostava de aprender ciência.

**E: ok. Ideias. O que é que vocês gostavam de fazer? Gostava de vos ouvir.**

A: gostava de ir dar passeios várias vezes. Ir visitar sítios. Museus.

A: histórias.

**E: historias? Mais.**

A: gostava de ir aos (pausa). É um género de museus, mas é sobre animais, por exemplo, oceanário.

**E: ou seja, estarem num sitio que vos mostre o que estão a aprender, não é isso?**

A: pois.

A: eu também gostava de ir às vezes para o jardim zoológico.

A: nós já vamos.

A: ir à praia para estudar as algas e os peixes.

**E: ok, boa. Está tudo? Próxima pergunta, é sobre o ambiente! Quero que vocês me digam se é importante ou não para vocês, o ambiente e porquê.**

A: é.

A: as plantas e essas coisas.

A: ter que cuidar bem do planeta.

A: não podemos atirar lixo para o chão. Deixar restos de comida no chão.

**E: mas porquê? Porque é que é assim tão importante?**

A: porque assim os pombos vão comer.

A: porque a terra fica doente e depois fica poluída.

A: porque a natureza pode acabar e água também, e sem a água o ser humano não sobrevive. Para mim o ser humano é o único animal que se está a tentar matar a si próprio.

A: também eu acho que devemos proteger o planeta porque fica a destruir as plantas para ter ar. E também não podemos estragar o planeta porque aí não há mais planeta e aí não há mais ser humano.

**E: não têm mais nada a dizer?**

A: eu também tenho uma coisa importante. Também nós já demos isto, mas eu lembrome de uma coisa que acho que eu aprendi antes da minha professora me dizer que é, há um problema que é: se nós atirmos lixo para o mar os peixes comem e depois comemos o próprio lixo que eles têm.

A: a professora já nos explicou isso.

A: e tartarugas.

A: não vale a pena atirar lixo para o mar porque se não também vamos comer lixo.

**E: ou seja, nós as vezes pensamos que só estamos a prejudicar os animais e o ambiente, mas também estamos a prejudicar-nos a nós mesmos, é isso?**

A: pois.

**E: como é que vocês se sentem em relação a isso? Aos problemas ambientais?**

A: tristes.

**E: porquê?**

A: porque estamos a estragar o nosso planeta.

A: e devemos cuidar bem dele.

A: sinto-me arrependida.

**E: ok. sentem... um sentimento que vocês estão a contribuir para o bem e para o mal do planeta, é isso?**

A: sim.

**E: boa. Agora quero que vocês me digam o que desenharam, cada um assim bem rápido, geral. E quero que me digam porque é que desenharam isso para o ambiente. Lembram-se do desenho?**

A: eu desenhei a terra.

**E: ok. Porque é que desenhaste a terra?**

A: porque é importante.

**E: porque é parte do ambiente, certo?**

A: sim.

A: eu desenhei as árvores, as plantas, relva...

**E: não há respostas certas ou erradas. Não se preocupem!**

A: eu fiz um desenho que dobrei que de um lado disse “ambiente mau”. Era um lado todo cheio de fumo e todo poluído. Depois diz um “ambiente bom” que estava com flores e animais em harmonia.

**E: ou seja, podemos ter dois lados do ambiente, certo? O bom e o mau.**

A: eu ainda não disse. O meu era árvores, plantas, relvas, animais, e também... O bom do ambiente.

(organizar as crianças)

**E: quero saber quem é que aqui desenhou pessoas no ambiente? (alguém meteu o dedo no ar) Porque é que desenhaste pessoas?**

A: eu desenhei no ambiente mau uma pessoa a fumar, porque estava a poluir o planeta e também se estava a fazer mal a si mesmo.

**E: para vocês as pessoas não fazem parte do ambiente? (Silêncio)**

A: podem ajudar um bocaquinho.

A: podem ajudar, mas...

A: cuidam das plantas, regam.

A: também há pessoas varem as folhas e limpam o lixo.

A: como agora eu vi agora a X a limpar ali.

**E: são pessoas atuar no ambiente. E tu o que desenhaste?**

A: desenhei animais e pessoas...

**E: porque é que desenhaste isso?**

A: eu não sei desenhei nada de animais.

A: eu também não

A: ... os animais porque também fazem parte do ambiente, do mau e do bom. As pessoas também podem fazer do mau e do bom. Do mau os fumadores e do bem, as pessoas podem cuidar do ambiente se quiserem.

**E: então se pensarem sobre os problemas, vocês acham que podem fazer alguma coisa sobre isso?**

A: sim.

**E: o que é que podem fazer?**

A: salvar o planeta.

**E: como é que se salva o planeta?**

A: sendo um super-homem.

A: e atirando o lixo para o mar (risos). Atirando o lixo para os caixotes do lixo. Cuidando do planeta, tratar bem dele.

A: usar menos plástico. Menos palhinhas. Evitar tudo o que é plástico.

**E: evitar todos os materiais que são descartáveis, não é?**

A: pois.

**E: não há necessidade de usarmos isso se podemos poupar nesse sentido.**

A: sim. (todos)

**E: boa.**

A: eu sei que sou uma criança, mas sei uma coisa que pode ajudar que é, quando estamos no restaurante, e toda agente sabe disso aqui da aula, se estivermos num restaurante e alguém nos der uma palhinha podemos pedir sem palhinha ou dizeres que não queremos as colherezinhas para os cafés de plástico.

**E: boa, isso.**

A: é uma ajuda pequena, mas começo a fazer alguma coisa.

**E: já vos perguntei sobre os problemas ambientais não já?**

A: acho que não!.

A: mas eu sei alguns.

(interrupção)

A: eu também já estive a ver na televisão muitas baleias que vão para a praia e estão mortas, e golfinhos...

(organizar as crianças)

**E: sobre os plásticos...**

A: plástico preso.

**E: foi aquilo que vocês disseram.**

(organizar as crianças)

**E: assim não dá. Já estou a ficar confusa e perdida no guião. (pausa) Diz, diz.**

A: já vi umas imagens de umas tartarugas que estavam enroladas num plástico. Quando eram pequeninas ficaram no meio plástico, desenvolveram-se e ficaram todas esmagadas.

**E: ok. É mesma coisa? É que nos temos de avançar querida.**

A: eu também vi aquelas partes das garrafas, assim um golfinho com isso preso.



**E: ok. Next, vá! Sobre alimentação. Quero que vocês me digam se vocês conhecem algum problema relacionado com agricultura. Quem é que sabe o que é agricultura? (silêncio) Percebem esta pergunta?**

A: agricultura é...

**E: a agricultura pode ser boa e má. Pode ou não?**

A: porque a agricultura com a poluição pode ficar um bocado estragada.

**E: mas agricultura em si, pode ser má?**

A: pode.

**E: porquê?**

A: porque... não tenho resposta.

A: também porque quando se produzem os frutos, nas pêras metem-se produtos para nascer, mas nos frutos biológicos não se metem produtos.

**E: ou seja, é um grande problema da agricultura. Porque temos de dar resposta a toda a produção que é necessária e utilizam-se esses produtos, não é? Que fazem mal à nossa saúde.**

A: ouvi dizer que tem umas pessoas que conseguem pôem um produto para ficar mais brilhante e mais bonita para chamar mais atenção das pessoas.

**E: mais alguém?**

(a organizar as crianças)

A: também há plantas que produzem a droga e essas coisas.

**E: Sim.**

(a organizar as crianças)

**E: a outra pergunta é, sobre agricultura também: quem é que conhece o que é agricultura da época?**

A: da época é maçã.

**E: o que quer dizer época?**

A: época é maçã.

**E: e porque é que é maçã?**

A: porque fruta da época é porque é maçã. É boa.

A: porque faz bem à saúde e tem muitas vitaminas.

A: é a época em que estamos.

**E: isso mesmo. O que é que isso significa? Devemos produzir o quê?**

A: devemos produzir produtos da época.

**E: se nos pensarmos em produzir produtos da época, em comer produtos da época, o que é que significa?**

A: por exemplo, eu lá na minha casa tenho uma cerejeira, que só nascem... eu só as posso comer na época em que elas nascem.

**E: quem é que me sabe dar um exemplo? (silêncio) Por exemplo, é verão, alguém me sabe dizer o que se come no verão ou se produz no verão?**

A: sim. castanhas.

A: gelados.

A: as castanhas são no Outono.

**E: não há respostas certas ou erradas. Só quero saber a vossa opinião.**

A: melancias.

A: pêssegos.

**E: ok. Se nós pensarmos em vantagens de plantar, por exemplo, na época certa, qual é a vantagem disso?**

A: nada.

A: é porque assim podes poupar dinheiro. Porque aí fazes as tuas próprias frutas e fazes saudáveis porque não pões nenhum produto também.

A: pois.

**E: mais vantagens? Ou há desvantagens? Podem achar que há desvantagem em produzir na época. Conhecem?**

A: não, não conhecemos nenhuma.

**E: agora quero que vocês me digam sobre comunicar com as outras pessoas. Costumam falar com os vossos pais sobre o ambiente ou problemas do ambiente?**

A: não.

**E: quem disse sim coloca a mão no ar, só para eu saber. Um. Dois. Ok. Três.**

A: às vezes.

A: às vezes.

A: às vezes.

**E: então o que é que vocês falam? Assim temas gerais.**

A: sobre o plástico.

**E: sobre reciclagem, boa.**

A: sobre o planeta.

**E: sobre os problemas que o planeta está a ter, é isso? ok. Boa. Mais alguma coisa?**

A: sobre o que o ser humano está a fazer ao planeta.

**E: boa. O nosso impacto no planeta, não é? Como é que estamos a prejudicar ou ajudar. Boa. E se nós pensarmos nos nossos amigos. Costumam a falar com os vossos amigos sobre isto?**

A: sim.

A: não.

**E: não?**

A: não.

A: quem disse que sim põe o dedo no ar.

**E: sim, isso mesmo. Quem é que fala com os amigos põe o dedo no ar.**

A: ninguém!

A: se eu vir um menino a colocar lixo para o chão vou avisá-lo sobre o que esta acontecer ao planeta.

**E: e um exemplo para falar sobre o ambiente. Boa. Isso mesmo. Mais nada? Posso passar para o próximo tema.**

A: sim.

**E: Agora sobre cooperação, trabalhar em grupo. Quero que vocês me digam o que é que sabem sobre trabalhar em grupo. Todos têm que dizer uma coisa.**

A: é fixe.

A: trabalhar em grupo é fixe porque podemos falar com as pessoas sobre o trabalho e podemos tirar ideias, uns dos outros.

**E: é fixe porquê?**

A: porque trabalhamos com os nossos colegas e também aprendemos matéria.

**E: boa. Quero que vocês pensem no que é que sabem sobre trabalhar em grupo.**

**Vocês gostam e mais? O que precisam para trabalhar em grupo?**

A: eu gosto porque podemos partilhar as nossas ideias, falar e depois também podemos estar com os nossos amigos a fazer essas coisas e depois o trabalho dá certo e fica giro.

A: trabalhar em grupo eu acho que é giro porque podemos trabalhar com os nossos colegas, com os nossos amigos e se nós trabalharmos com uma pessoa que nunca falamos, ainda podemos ser amigos.

**E: boa. Isso mesmo. O que é que achas sobre trabalhar em grupo?**

A: trabalhar em grupo é giro porque cada um tem a sua ideia, então podemos juntá-las... (interrompido por outro aluno).

A: podemos juntá-las e as outras pessoas têm mais. E assim fica um montão grande.

A: .... pois!

**E: boa! Então vocês acham que pode ajudar-vos aprender quando trabalham em grupo? Vocês estão a aprender uma matéria, se vocês trabalharem todos em grupo. Estão a aprender sobre plantas...**

A: reunimos ideias e escrevemos.

**E: ... mas acham que é vantajoso? É bom trabalhar em grupo?**

A: é.

**E: é mais fácil do que só a professora a falar?**

A: sim.

**E: porquê?**

A: porque podemos tirar ideias.

**E: uns dos outros?**

A: sim.

**E: ok.**

A: e podemos divertir-nos e trabalhar ao mesmo tempo.

**E: boa. Ok. Em que outras coisas os grupos podem ajudar-vos? Se vocês pensarem no só na escola, mas noutras coisas, no que é que os grupos vos ajuda?**

A: ajudar-nos a conseguir fazermos mais amigos. A conseguir ter mais paciência para as pessoas...

(organizar as crianças)

**E: é a ultima pergunta e quero ouvir todos a falar!**

A: ... conseguirmos ajudar outras pessoas, a não estar sempre com as mesmas. Podemos arranjar novos amigos e se algum souber muito bem a matéria, pode ajudar o outro.

**E: ou seja, é uma forma de vocês conectaram-se com outras pessoas, não é? Conhecerem-se, ser mais confortável e partilharem ideias.**

A: sim.

**E: perguntei ao outro grupo e lembrei-me de perguntar a vocês: Acham que é sempre fácil trabalhar em grupo?**

A: não.

**E: quais foram as dificuldades que vocês encontraram?**

A: para mim é fácil.

A: para mim não.

A: as vezes, por exemplo, um amigo, ele tem uma ideia e ele tem outra. Ele não gosta da minha ideia e eu não gosto da dele, e começamo-nos a zangar. Outras vezes é difícil porque não percebe muito bem o que estamos a fazer.

**E: as vezes não é fácil estarmos a gerir como as pessoas reagem, não é? Um quer uma coisa e depois outro quer outra, não é?**

A: o meu é a mesma coisa. Também pode não dar muito bem porque pode haver tipo três pessoas a querer uma coisa e depois tem outras duas pessoas depois...

**E: mas achas que não consegues chegar consenso, a um...** (interrompido por um aluno)

A: consenso? Eu sim. Mas pode acontecer.

**E: outras pessoas que não consigam, não é?**

A: sim.

A: uma pessoa concorda numa ideia e outra concorda noutra. As pessoas ficam chateadas.

**E: então é tudo mais ao menos a mesma coisa o que vocês acham...**

A: sim.

**E: ... a dificuldade de reunirmos as ideias.**

A: mas há uma coisa que eu não gosto muito que quando há duas meninas e depois pode haver um rapaz, eles podem deixar de falar a uma pessoa e ela vai ficar um bocadinho triste.

**E: isso mesmo. Há vários desafios. É isto que eu quero falar com vocês mais para a frente. Quando trabalhos em grupo há muito desafios que às vezes nos esquecemos. É muito giro, mas nem sempre é fácil porque estamos a lidar com pessoas diferentes, é?**

A: sim.

**E: já acabou. Têm alguma dúvida?**

A: não.

**E: querem acrescentar alguma coisa?**

A: não.



Anexo 11: Lista de quadros referente aos Testes t apresentados no presente estudo

**Quadro 1: Teste t para as variáveis: comportamento cooperativos e competitivo**

*Estatísticas de amostras emparelhadas*

		Média	N	Desvio padrão	Erro padrão da média
Comportamentos de:	cooperação	2,63	30	2,810	,513
	competição	7,37	30	2,810	,513

*Correlações de amostras emparelhadas*

	Correlação	Sig.
Cooperação - Competição	-1,000	,000

*Teste de amostras emparelhadas*

	Diferenças emparelhadas						t	df	Sig. (2-tailed)
	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média	Intervalo de 95% de confiança de diferença					
				Baixo	Alto				
Cooperação - Competição	-4,733	5,620	1,026	-6,832	-2,635	-4,613	29	0,000	

**Quadro 2: Teste t para as variáveis: Frutas anuais e Vegetais anuais**

*Estatísticas de amostras emparelhadas*

		Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da média
Par	Frutas anuais	1,87	30	,973	,178
	Vegetais anuais	1,00	30	,695	,127

*Correlação de amostras emparelhadas*

		N	Correlação	Sig.
Par	Frutas anuais & Vegetais anuais	30	,255	,174

*Teste de amostras emparelhadas*

		Diferenças emparelhadas							
		Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média	Intervalo de 95% de confiança de diferença		t	df	Sig. (2-tailed)
					Baixo	Alto			
Par	Frutas anuais - Vegetais anuais	,867	1,042	,190	,478	1,256	4,557	29	,000

**Quadro 3: Teste t para as variáveis: Frutas de Verão e Vegetais de Verão***Estatísticas de amostras emparelhadas*

		Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da média
Par	Frutas de Verão	3,33	30	1,155	,211
	Vegetais de Verão	2,23	30	1,073	,196

*Correlação de amostras emparelhadas*

		N	Correlação	
			ção	Sig.
Par	Frutas de Verão & Vegetais de Verão	30	,158	,405

*Teste de amostras emparelhadas*

		Diferenças emparelhadas							
		Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média	Intervalo de 95% de confiança de diferença		t	df	Sig. (2-tailed)
					Baixo	Alto			
Par	Frutas de Verão & Vegetais de Verão	1,100	1,447	,264	,560	1,640	4,164	29	,000

**Quadro 4: Teste t para as variáveis: Frutas de Inverno e Vegetais de Inverno**

*Estatísticas de amostras emparelhadas*

		Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da média
Par	Frutas de Inverno	2,47	30	1,196	,218
	Vegetais de Inverno	2,10	30	1,398	,255

*Correlação de amostras emparelhadas*

		N	Correlação	Sig.
Par	Frutas de Inverno & Vegetais de Inverno	30	,445	,014

*Teste de amostras emparelhadas*

		Diferenças emparelhadas							
		Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média	Intervalo de 95% de confiança de diferença		t	df	Sig. (2-tailed)
					Baixo	Alto			
Par	Frutas de Inverno - Vegetais de Inverno	,367	1,377	,251	-,147	,881	1,459	29	,155

**Quadro 5: Teste t para as categorias: Frutas e Vegetais**

*Estatísticas de amostras emparelhadas*

		Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da média
Par	Total de Frutas	7,667	30	2,324	,424
	Total de Vegetais	5,333	30	2,139	,391

*Correlação de amostras emparelhadas*

		N	Correlação	Sig.
Par	Total de Frutas & Total de Vegetais	30	,377	,040

*Teste de amostras emparelhadas*

		Diferenças emparelhadas							
		Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média	Intervalo de 95% de confiança de diferença		t	df	Sig. (2-tailed)
					Baixo	Alto			
Par	Total de Frutas - Total de Vegetais	2,333	2,450	,456	1,401	3,265	5,120	29	,000

# Manual de procedimentos e respetivas atividades



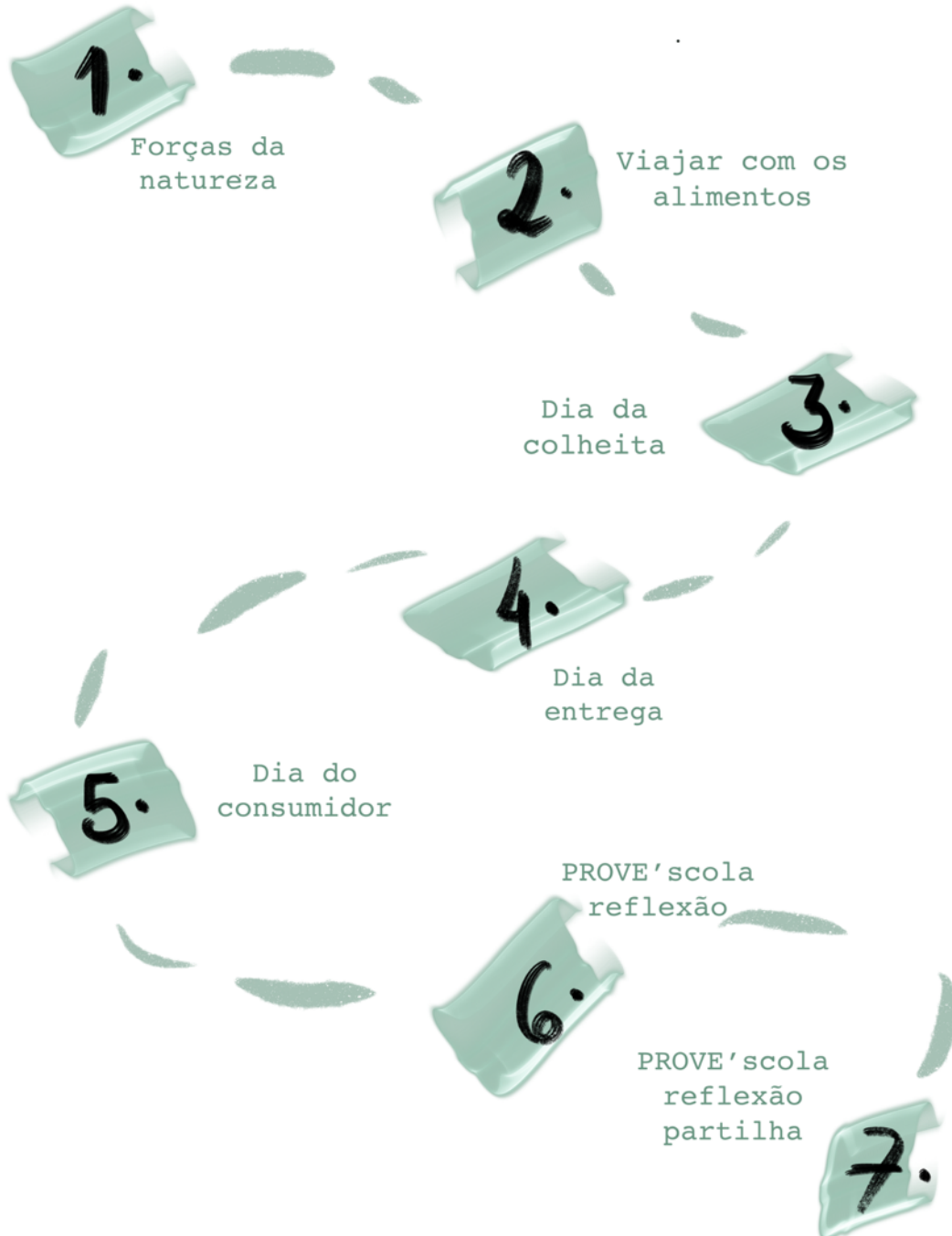
prove<sup>SCOLA</sup>

The image shows a digital drawing application interface. At the top, there is a dark toolbar with the word 'Galeria' on the left and several icons for drawing tools: a pencil, an eraser, a selection tool, and a zoom tool. The main workspace is a light blue grid. In the center of the grid, the word 'Índice' is written in a large, black, cursive font. Below it, there is a numbered list with two items:

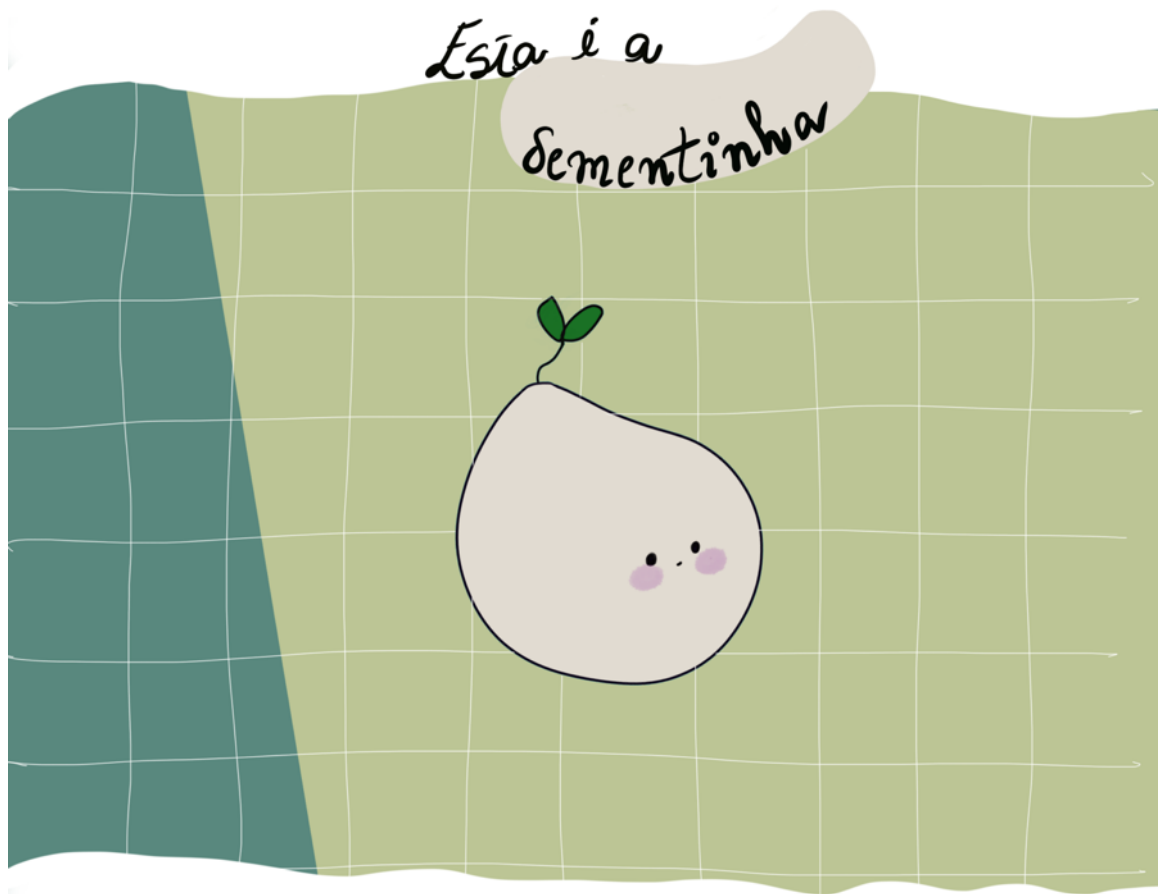
1. Folhas de atividades por sessão
2. Materiais necessários por sessão

On the left side of the grid, there is a vertical dark sidebar with several icons, including a square, a circle, and a square with a circle inside, which are likely used for selecting different drawing tools or layers.

# Mapa de Sessões



Sessão 1:





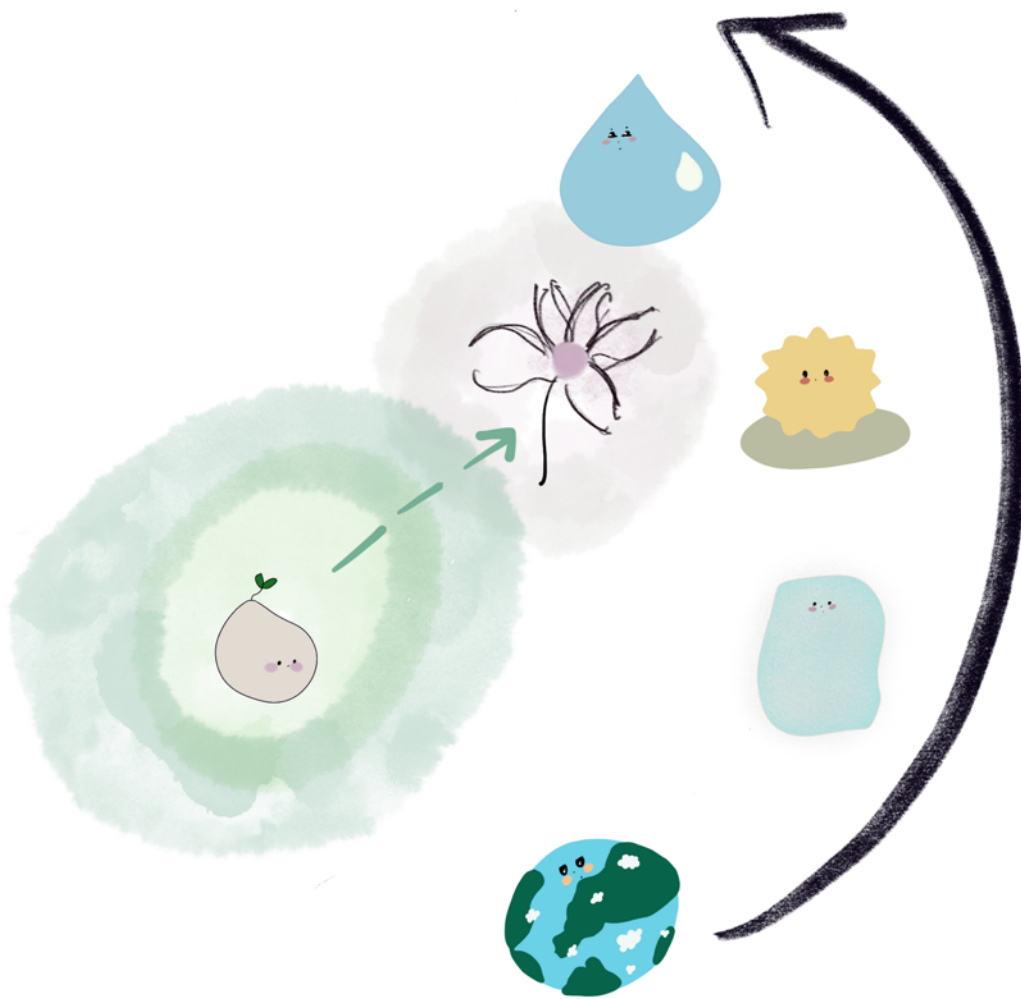


OS MEUS AMIGOS...



... QUE EM EQUIPA ME FIZERAM

CRESCER



*Apesar das diferenças, todos são importantes!*

# Atividade:

Em grupos de 4/5 cria a história da sementinha, tendo em conta a importância do trabalho em equipa :

## **PARTILHA**

As forças da natureza partilharam entre elas as suas qualidades, que apesar de serem diferentes, em conjunto têm tudo o que a sementinha precisa para crescer.

## **COMUNICAÇÃO**

Comunicação é a base para ultrapassar as dificuldades e atingir melhores resultados, por isso, saber ouvir os outros e partilhar a nossa opinião é um passo muito importante para ver a sementinha crescer.

## **OBJETIVOS EM COMUM**

Qual era o objetivo das forças? Fazer a plantinha crescer, certo? Então todos trabalham em conjunto para algo que têm em comum e não se focam nos interesses de cada um.

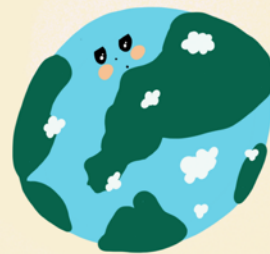
## **RESPEITO PELAS NORMAS**

É importante criar regras de trabalho para atinjam o objetivo com sucesso e não haver desigualdades.

DIVIDAM ENTRE VOCÊS AS 4 PERSONAGENS E USEM ESTE ESPAÇO PARA ESCREVER COISAS IMPORTANTES SOBRE O TEATRO.



O SOL



A TERRA



A AGUA



O AR

As forças da natureza! As forças de uma equipa!

Sessão 2:

## SABES QUAIS SÃO OS IMPACTOS DA AGRICULTURA NAS VÁRIAS ÁREAS DA TUA VIDA?

### O que é agricultura?

Atividade que têm contacto com a terra e produz os nossos alimentos 🧑🌾🧑🌾

### Curiosidade:

1. Para muitos, a agricultura só tem coisas boas, mas infelizmente a nossa terra têm sofrido muito nos últimos anos por ser usada de forma errada.

2. Com o desenvolvimento do mundo, o consumo alimentar tem aumentado muito e com isto, os cientistas 🥦 descobriram que toda a comida que consumimos hoje passará para a ser o dobro até 2050. Pode não parecer mau, mas o nosso planeta não irá aguentar e nós também não 😞

### A vossa Missão:

A agricultura pode ser uma das soluções para este problema.

Vamos a isso? 🔍





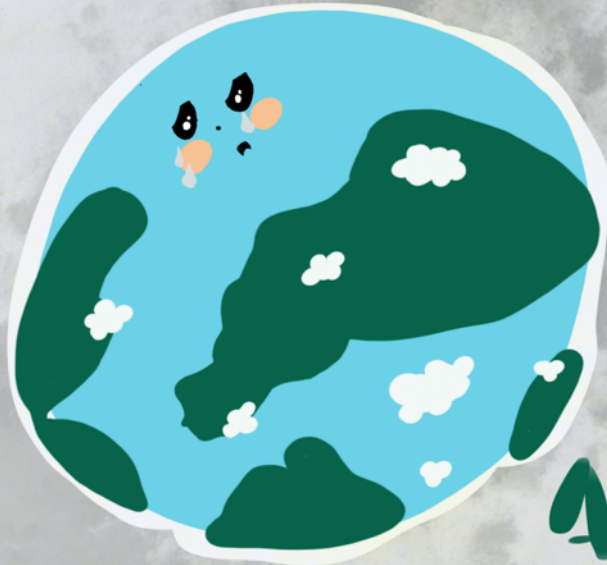
### 1ª Etapa:

Um dos grandes problemas da consumo alimentar é a **distância que os alimentos percorrem até serem consumidos**. Muitos deles vem de muito longe e não é bom para o **nosso planeta por causa da poluição que os transportes produzem** e não é bom para a **nossa saúde por causa dos químicos que levam para se manterem bonitos**.

#### **Atividade :**

1. Em equipa de 4 a 5 alunos, verifiquem a etiqueta dos alimentos que vos foram dados e coloquem no mapa virtual para ser calculada a distância entre o local onde se encontram e onde foram produzidos.
2. Se percorrem mais de 50km, consideramos não sustentável. Assinalem na página seguinte o nome desse alimento, o país dos pais e a quantidade de km percorrida.

**Nota:** Caso tenhas dificuldades em identificar o país no mapa virtual (aplicação: Google Earth), consulta primeiro o mapa com referências dos países na página seguinte à atividade.



## Alimentos não sustentáveis

Nome do  
Alimento

País de  
ORIGEM

Km

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

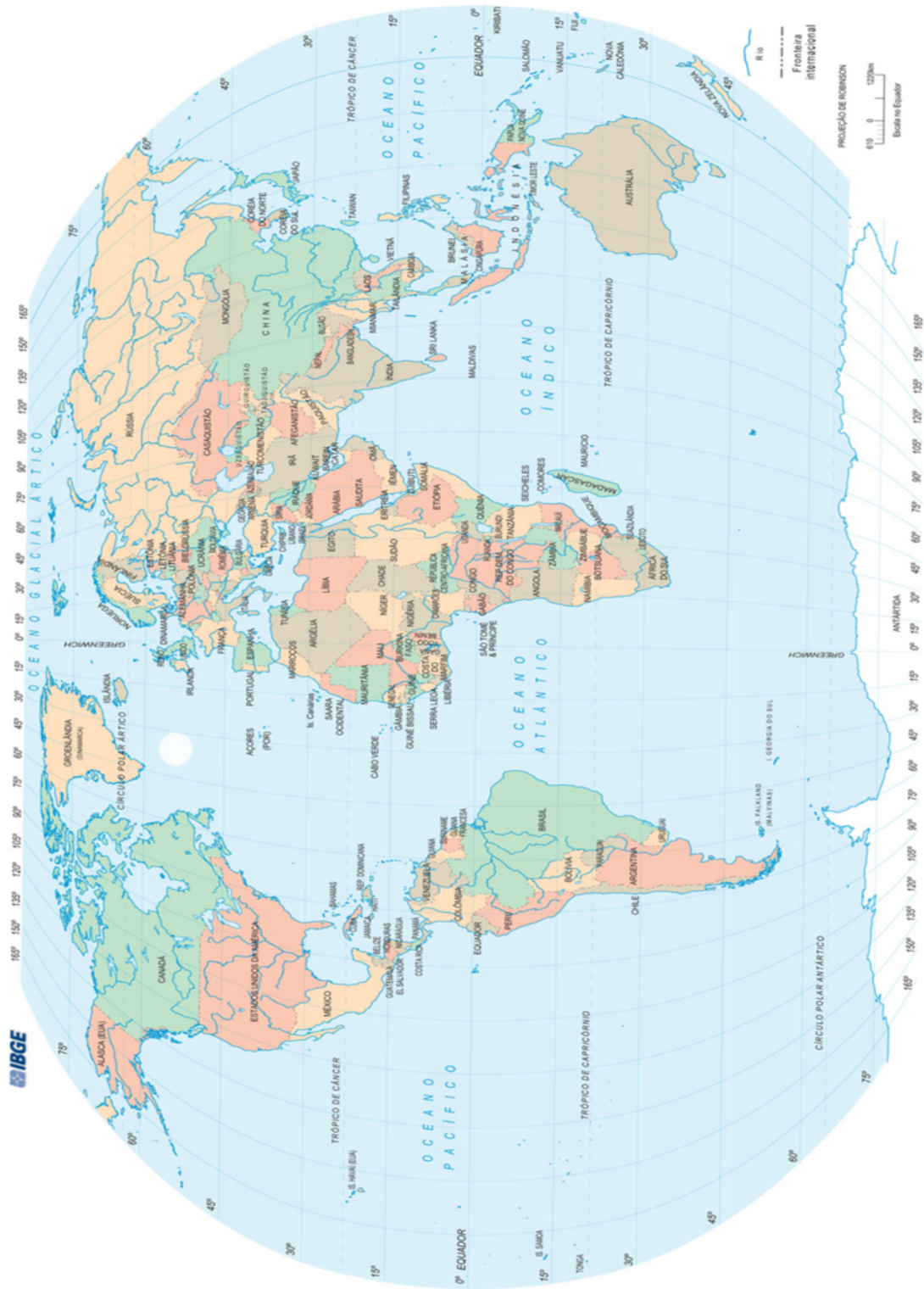
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

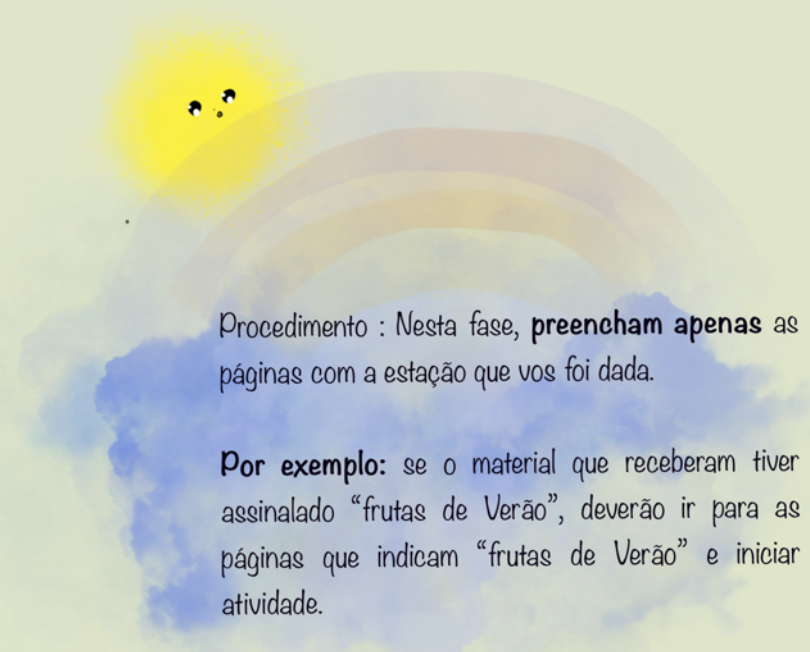




Sessão 3:

*Está na altura de meter as mãos na terra!!*

Nesta etapa iremos aprender quais os alimentos que devemos colher e comer em cada estação do ano, para numa próxima etapa criarmos cabazes de alimentos para os consumidores. Estão preparados?



Procedimento : Nesta fase, **preenham apenas** as páginas com a estação que vos foi dada.

**Por exemplo:** se o material que receberam tiver assinalado “frutas de Verão”, deverão ir para as páginas que indicam “frutas de Verão” e iniciar atividade.

Mais para frente, terão a oportunidade de trabalhar com outros colegas e preencher o vosso diário de bordo sobre outras categorias.

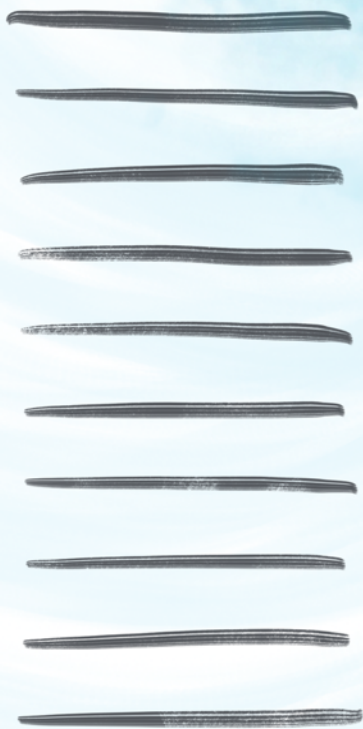


COM BASE NOS CARTÕES  
QUE TE FORAM DADOS:

Nomeia em equipa as  
frutas que podem ser  
colhidas e consumidas  
na estação de verão.

QUAIS OS ALIMENTOS  
DA ÉPOCA?

VERÃO





COM BASE NOS CARTÕES  
QUE TE FORAM DADOS:

Nomeia em equipa os  
vegetais que podem ser  
colhidos e consumidos  
na estação de verão.

QUAIS OS ALIMENTOS  
DA ÉPOCA?

O VERÃO





COM BASE NOS CARTÕES  
QUE TE FORAM DADOS:

Nomeia em equipa as  
frutas que podem ser  
colhidas e consumidas  
na estação de Inverno

QUAIS OS ALIMENTOS  
DA ÉPOCA?



INVERNO



COM BASE NOS CARTÕES  
QUE TE FORAM DADOS:

Nomeia em equipa os  
vegetais que podem ser  
colhidos e consumidos  
na estação de Inverno

QUAIS OS ALIMENTOS  
DA ÉPOCA?



INVERNO



Conseguem descobrir os alimentos que se produzem todo o ano?

**ATIVIDADE:**  
Com base nas lista de alimentos de Verão e Inverno, identiquem os alimentos que aparecem em ambas as estações:

*Frutas*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Vegetais*

\_\_\_\_\_

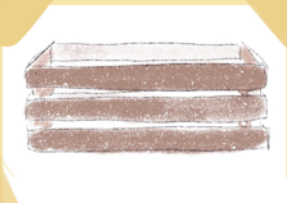
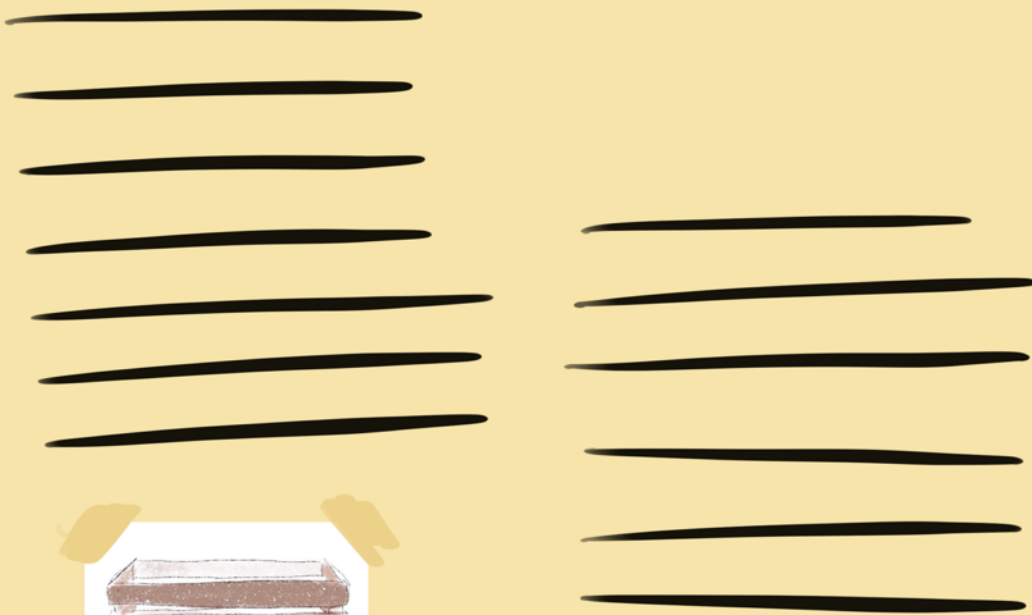
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

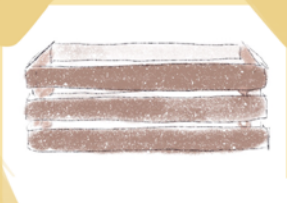
\_\_\_\_\_

COM BASE NO QUE APRENDERAM  
CRIEM 2 CABAZES PARA O  
INVERNO:



É preciso ser um cabaz com variedade (frutas e vegetais) e tem de ser diferentes!

COM BASE NO QUE APRENDERAM  
CRIEM 2 CABAZES PARA O VERAO:



É preciso ser um cabaz com variedade (frutas e vegetais) e tem de ser diferentes!

Sessão 5:

SABES QUAL É O CAMINHO PARA O CONSUMO  
SAUDÁVEL E SUSTENTÁVEL?



**ESTÁ NA HORA DE CRIAREM O VOSSO PLANO DE ALMOÇOS  
SAUDÁVEIS E SUSTENTÁVEIS:**

1. Com o material que vos foi dado (pratos e alimentos de papel), **criem um plano de almoços ideias para os 7 dias** da semana ao colocarem as imagens em cima dos pratos.
2. Após isso, **escrevam nos quadrados abaixo o que colocaram para cada dia da semana.**

**DIA 1 - SEGUNDA**

**DIA 2 - TERÇA**

--	--

**DIA 3 - QUARTA**

**DIA 5 - QUINTA**

--	--

DIA 6 - SABADO

DIA 7 - DOMINGO

--	--

Sessão 6:

Refletir em equipa sobre os conteúdos discutidos nas últimas sessões e criem um mini trabalho para ser apresentado na próxima sessão

**APONTAMENTOS :**

2º Parte: Materiais necessários por equipa

## Sessão 1

Para a presente sessão não serão necessários materiais extras às folhas das atividades.

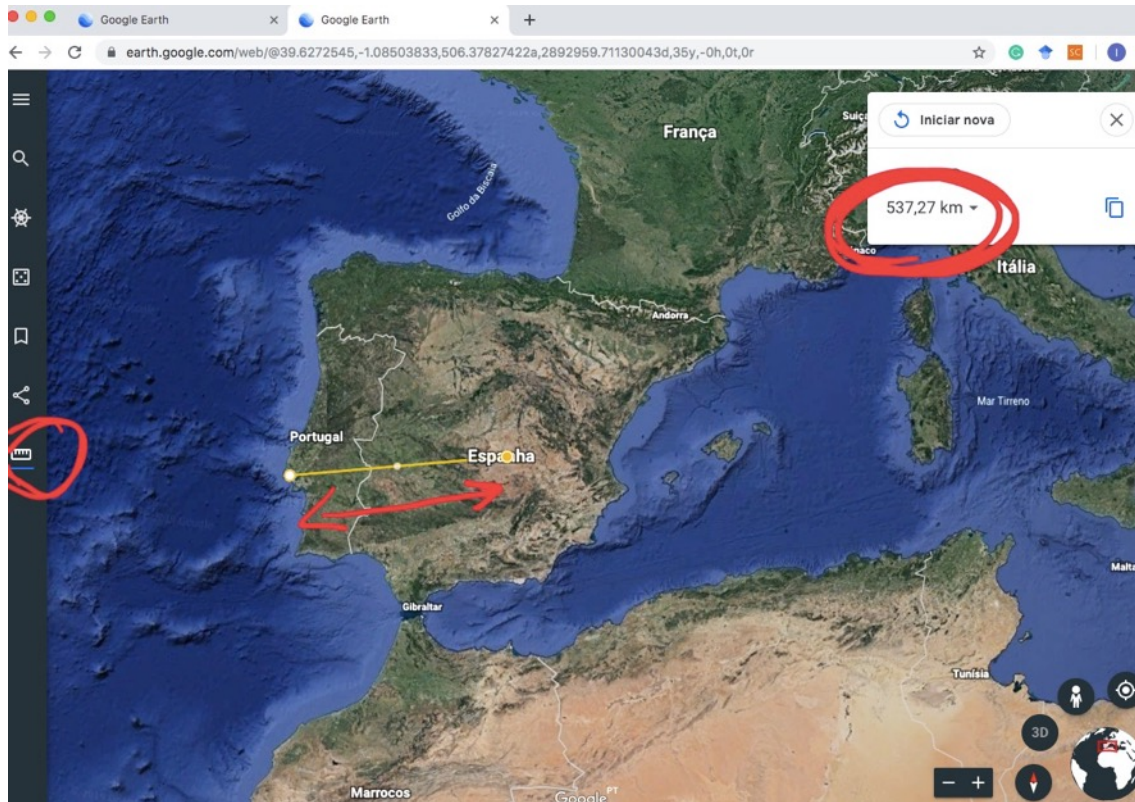


## Sessão 2

### **Materiais necessários:**

- Diapositivo: telemóvel, tablet ou computador
- Aplicação ou website : Google earth
- Etiquetas / autocolantes para rotular o país de origem dos alimentos e preencher com base no exemplo da folha seguinte
- Alimentos em crochê

Website que no qual os alunos terão de aceder para calcularem a distância percorrida pelos alimentos – GOOGLE EARTH



O administrador deverá escolher os alimentos a rotular e colocar como no exemplo:

## Rotulos dos Alimentos

Ananás -

Maçã -

Manga - **Brazil**

Pêra -

Laranja -

Quiwi -

Banana - **Madeira**

Morangos -

Lerejas -

Noz -

Figo -

Ameixa -

Tomate -

Legumes -

couve -

Alface -

Brócolos -

Batata doce -

Batata - **Portugal**

Courgete -

Cenoura -

Beringela -

Pimento -



## Sessão 3

### **Materiais necessários:**

- Impressão de cartões dos alimentos da época: Verão e Inverno relativo às categorias de frutas e vegetais
- Frutas e vegetais em crochê e receptivo cesto

Equipa I: frutas de Verão

Julho

Alperce  
Ameixa  
Amora  
Ananás  
Banana  
Cereja  
Figo  
Limão  
Maçã  
Morango  
Framboesa  
Melancia  
Melão  
Mirtilo  
Pera  
Pêssego  
Uva

Agosto

Ameixa  
Amora  
Ananás  
Banana  
Figo  
Limão  
Maçã  
Morango  
Framboes  
Melancia  
Melão  
Pera  
Pêssego  
Uva

Setembro

Ameixa  
Amêndoa  
Ananás  
Banana  
Figo  
Limão  
Maçã  
Framboesa  
Melancia  
Melão  
Noz  
Pera  
Pêssego  
Romã  
Uva

Equipa 2: vegetais de Verão

Julho

Alho francês  
Batata  
Beringela  
Cebola  
Cenoura  
Chuchu  
Courgette  
Feijão verde  
Milho  
Pepino  
Pimento  
Tomate

Agosto

Alho francês  
Batata  
Beringela  
Cebola  
Cenoura  
Chuchu  
Courgette  
Feijão verde  
Milho doce  
Pepino  
Pimento  
Tomate

Setembro

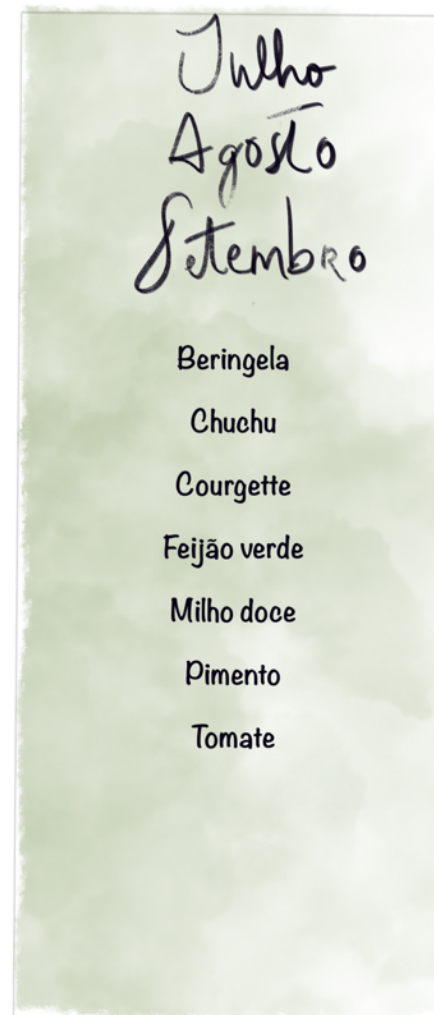
Abóbora  
Alho francês  
Batata  
Beringela  
Cebola  
Cenoura  
Chuchu  
Courgette  
Feijão verde  
Milho doce  
Pepino  
Pimento  
Tomate



Equipa 1: frutas de Verão - lista simplificada

Equipa 2: vegetais de Verão - lista simplificada

**Nota:** caso a informação contida nas tabelas anteriores seja muito extensa para uma só sessão, pode recorrer-se à simplificação das tabelas como se verifica no presente exemplo



Equipa 3: frutas de Inverno

## Janeiro

Amêndoa  
Ananás  
Banana  
Laranja  
Limão  
Maçã  
Noz  
Pêra  
Pinhão  
Quivi  
Tangerina

## Fevereiro

Amêndoa  
Ananás  
Banana  
Laranja  
Limão  
Maçã  
Pinhão  
Quivi  
Tangerina

## Março

Ananás  
Banana  
Laranja  
Limão  
Maçã  
Pêra  
Pinhão  
Quivi  
Tangerina





Equipa 4: vegetais de Inverno

## Janeiro

Abóbora  
Agrião  
Aipo  
Alface  
Alho francês  
Batata  
Beterraba  
Brócolos  
Cebola  
Cenoura  
Couves  
Espinafre  
Grelos  
Nabo  
Rabanete  
Repolho

## Fevereiro

Abóbora  
Agrião  
Aipo  
Alface  
Batata  
Beterraba  
Brócolos  
Cebola  
Couves  
Espargos  
Espinafre  
Nabiças  
Nabo  
Rabanete

## Março

Abóbora  
Agrião  
Aipo  
Alface  
Batata  
Beterraba  
Brócolos  
Cebola  
Couves  
Ervilhas  
Espinafres  
Grelos  
Nabo  
Nabiças  
Espinafre  
Espargos  
Grelos  
Nabo  
Rabanete

Equipa 3: frutas de Inverno- lista simplificada

Equipa 4: vegetais de Inverno -lista simplificada

**Nota:** caso a informação contida nas tabelas anteriores seja muito extensa para uma só sessão, pode recorrer-se à simplificação das tabelas como se verifica no presente exemplo

Janeiro  
Fevereiro  
Março

Laranja  
Amêndoa  
Noz  
Pinhão  
Quivi  
Romã  
Tangerina

Janeiro  
Fevereiro  
Março

Abóbora  
Alface  
Beterraba  
Brócolos  
Couve flor  
Espinafres  
Nabo

Soluções:



## Sessão 4

### **Materiais necessários:**

- Impressão do pedido de consumidor - quantas vezes achar necessária dependendo do tempo dispensado para esta atividades. Os pedidos deverão ser preenchidos pelo formador seguindo as regras da listas de alimentos da sessão n°3. (Exemplos na página seguinte)
  
- frutas em crochê e respectiva cesta - cada equipa deverá possuir alimentos diferentes para eu hajam partilha de recursos ao concluir o cabaz pedido pelo consumidor

## Pedido do Consumidor

ESTAÇÃO DO ANO Calor de Verão

- chuchu
- Pimentão
- Ameixas
- Tomate
- Melão

## Pedido do Consumidor

ESTAÇÃO DO ANO Calor de Inverno

- Abóbora
- Amêndoa
- Nabo
- Zangerina
- Brócolos

 Preencher pelo formador  
com base nas tabelas da sessão 3.

# Pedido do Consumidor

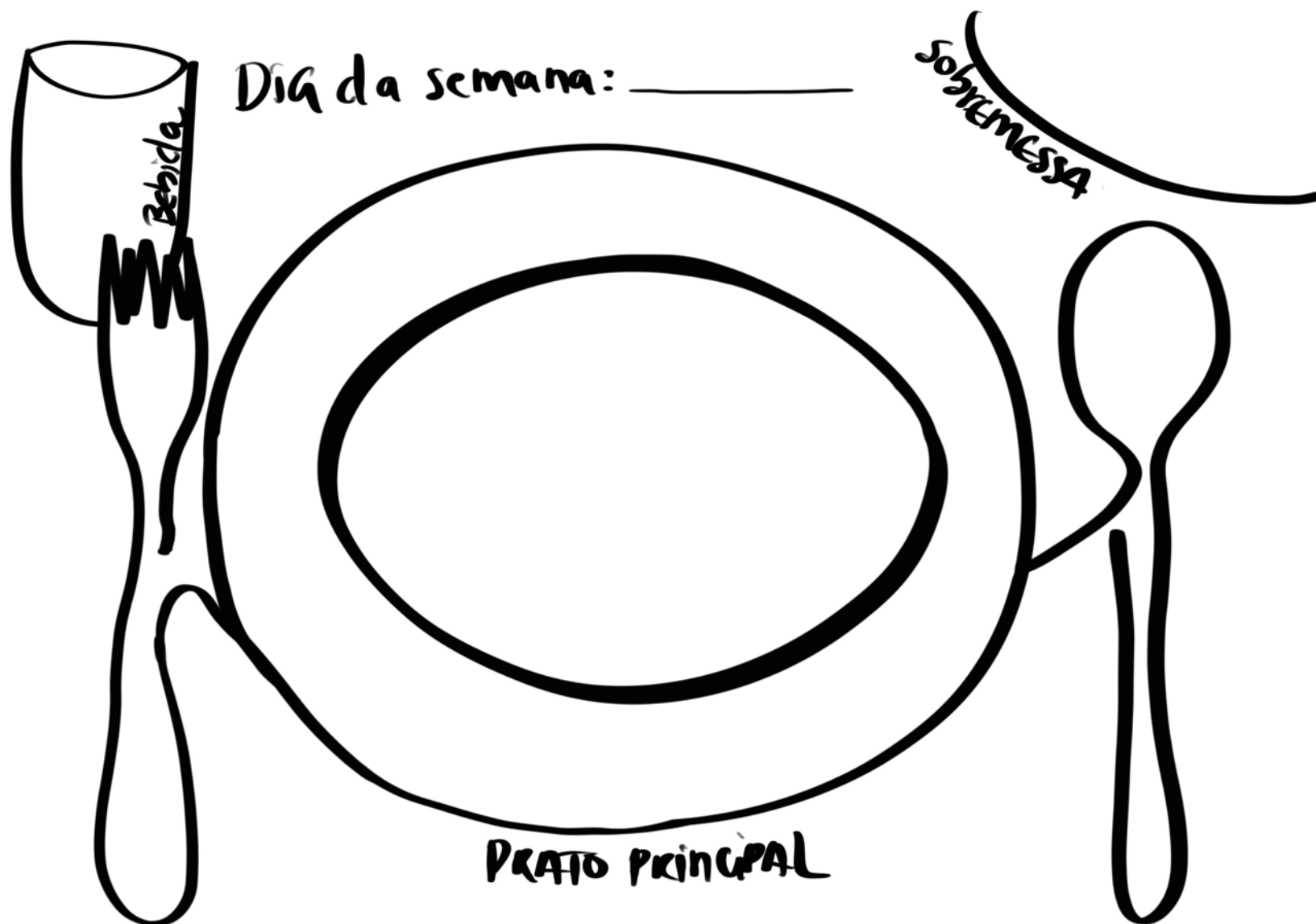
ESTACÃO DO ANO \_\_\_\_\_

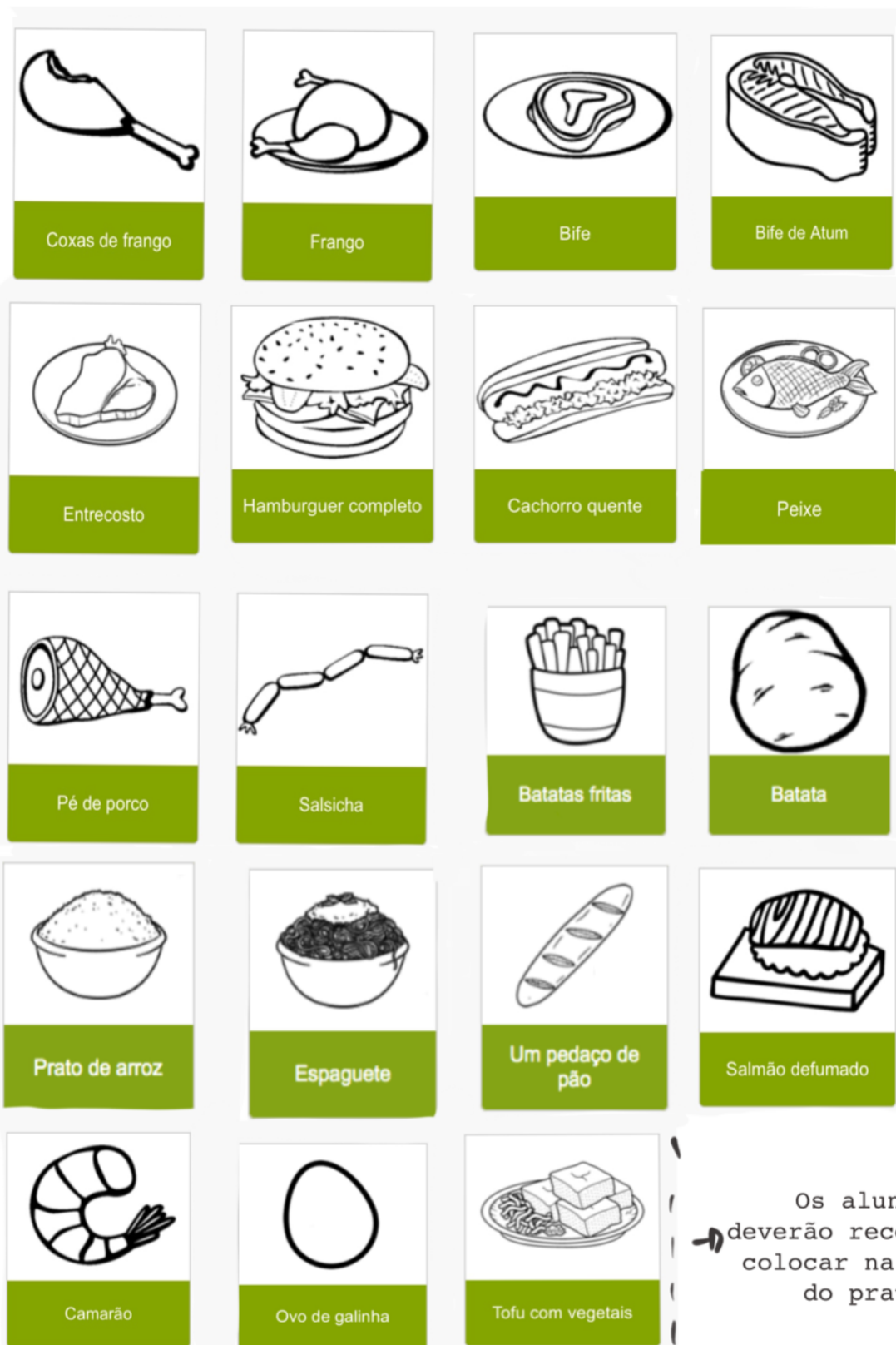
## Sessão 5

### **Materiais necessários:**

- Impressão da folha "o prato" e os  
imagens de alimentos presentes nas  
páginas seguintes - sete por equipa para  
a criação do almoço ideal para cada dia  
da semana, sendo-lhes possível repetir  
alimentos se assim desejarem
- cola para colarem as imagens dos  
alimentos ao prato
- Telemóvel ou máquina fotográfica para  
fotografar o produto final
















































Os alunos deverão recortar e colocar na folha do prato

Retirado de: [comida.colorir.com](http://comida.colorir.com)

 Un copo de refrigerante	 Vaso de agua	 Lata de refrigerante	 Sumo de laranja
 Chá	 Bombom de fruta	 Gelado doce	 Iogurte natural
 Fatia de bolo	 Ervilhas	 Grão de bico	

 21 Espinafres	 22 Dióspiro	 23 Pinhão	 24 Pimento
 25 Nabo	 26 Pêssego	 27 Melancia	 28 Ameixa
 29 Figo	 30 Romã		

 Couve-flor <b>1</b>	 Tangerina <b>2</b>	 Uva <b>3</b>	 Feijão verde <b>4</b>
 Cereja <b>5</b>	 Quiwi <b>6</b>	 Brócolos <b>7</b>	 Milho doce <b>8</b>
 Courgette <b>9</b>	 Tomate <b>10</b>	 Chuchu <b>11</b>	 Amêndoa <b>12</b>
 Beterraba <b>13</b>	 Noz <b>14</b>	 Beringela <b>15</b>	 Melão <b>16</b>
 Abobora <b>17</b>	 Alho porro <b>18</b>	 Laranja <b>19</b>	 Morango <b>20</b>

Alimentos retirados de: <https://www.deco.proteste.pt>

## Sessão 6 e 7

Para as presentes sessões não serão obrigatórios materiais extras às folhas das atividades.

Caso ache pertinente:

**Sessão 6:** levar matérias de arte plástica para a aula. Poderá facilitar o processo de desenvolvimento dos trabalhos.

**Sessão 7:** ficará ao encargo do facilitador e dos alunos os materiais necessários para a apresentação dos seus trabalhos.