



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

O desenvolvimento do Pensamento Crítico associado a aprendizagens do Português no 1.º ciclo do Ensino Básico

Ana Filipa Oliveira da Silva



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Ana Filipa Oliveira da Silva

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

O desenvolvimento do Pensamento Crítico associado a aprendizagens do Português no 1.º ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)

Professora Doutora Ana Raquel Aguiar

julho de 2021

Agradecimentos

Algo que aprendi com esta pandemia foi a agradecer, por isso, nesta página estarão presentes todos aqueles que eu considero os mais importantes e que quero manter nesta jornada que se chama vida.

Os agradecimentos que se seguem não estão por ordem de importância, pois todas as pessoas que fizeram parte deste processo são de igual forma essenciais.

De forma bastante generalizada queria agradecer a todas as crianças que passaram por mim ao longo deste percurso académico, uma vez que todas elas deixaram um bocadinho de si e levaram bom bocadinho de mim.

A todos os professores que me acompanharam e guiaram para que pudesse vir a ser uma profissional com todas as bases necessárias. E um especial agradecimento à minha orientadora Professora Doutora Ana Aguiar, que esteve sempre presente, deu a motivação necessária e, acima de tudo, nunca desistiu de mim.

À minha mãe, apenas por ser minha, que me apoia, ajuda e está lá para mim em todos os momentos. Mesmo quando eu reclamo em demasia. Ao meu pai por ser quem é.

À minha melhor/grande amiga, apelidada de Débora por ter estado sempre presente, por toda ajuda disponibilizada, apoio, discussões, lutas e, acima de tudo, por estar sempre lá para mim, mesmo quando desvio os assuntos.

Ao Erik, por me ter mostrado que existem pessoas com um feitio bem pior que o meu. No entanto, com um coração enorme e capaz de dar sentido à palavra amor.

À minha Kiara, que chegou a meio desta etapa, mas que me mostra todos os dias a necessidade de sermos resilientes, de amar a vida e nunca desistir. Para sempre minha!

À Dona Linda, que, ao longo destes cinco anos, foi como uma mãe para mim. Sempre preocupada e com os braços abertos para quando o dia corria menos bem.

Ao grupo que cresceu comigo e que, ao longo do tempo, a amizade se foi intensificando, mesmo com toda a distância, obrigada, Salete, Rosa, Catarina, Anita e Carolina.

As palavras são poucas para agradecer a este grupo de pessoas que fazem parte do meu núcleo, em quem confio e a quem posso recorrer!

Resumo

O presente relatório integra o percurso desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Para além da caracterização dos contextos onde foram realizados os estágios e dos percursos de intervenção educativa, é apresentado o estudo que foi realizado no âmbito do Pensamento Crítico, centrado numa proposta didática com tarefas que permitem associar o desenvolvimento do Pensamento Crítico às aprendizagens do Português no 2.º ano de escolaridade.

Partindo da importância que as diretrizes curriculares nacionais atribuem ao desenvolvimento de competências associadas à análise crítica, capacidade de explicação, fundamentação e tomada de decisão, o trabalho que aqui se apresenta pretende mostrar que é possível trabalhar estes pontos, partindo de aprendizagens essenciais da disciplina de Português.

De forma a orientar o estudo, foram feitas várias pesquisas e todo o trabalho desenvolvido está sustentado na literatura. Face à impossibilidade de aplicar o estudo em contexto educativo na sequência da pandemia Covid-19, é feita uma análise da proposta com base em categorias criadas *a priori*, tendo em consideração quer o que foi apresentado na Fundamentação Teórica quer os objetivos do estudo.

Os resultados permitem concluir que é possível associar o desenvolvimento do Pensamento Crítico às aprendizagens do Português.

Palavras-chave: Pensamento Crítico; Português; 1.º ciclo do Ensino Básico

Abstract

This report was developed during the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Pre-School Education and Basic School Teacher Education of the School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo.

In addition to the characterization of the contexts where the internships were carried out and the courses of educational intervention, the study was developed in the context of Critical Thinking, centered on a didactic proposal with learned tasks that allow associating the development of Critical Thinking with the learning of Portuguese.

Based on the importance that national curricular guidelines attribute to the development of competence associated with critical analysis, explaining ability, reasoning and decision-making, this work proves that it is possible to work on these points, starting from essential learning in the Portuguese discipline.

In order to guide the study, several researches were developed and all the work done is supported by the literature. Given the impossibility of applying the study in an educational context following the Covid-19 pandemic, the proposal was analyzed with priori categories, based in the Theoretical Background and the objectives of the study.

The results shows that it is possible to work on associate the development of Critical Thinking to the learning of Portuguese.

Keywords: Critical Thinking; Portuguese; 1st cycle of Basic Education

Índice Geral

Agradecimentos	Pág. 3
Resumo	Pág. 4
Abstract	Pág. 5
Lista de Abreviaturas	Pág. 8
Índice de Figuras	Pág. 9
Introdução	Pág. 10
Enquadramento da Prática de ensino supervisionada do Primeiro Semestre.....	Pág. 11
Caracterização do Contexto Educativo.....	Pág. 11
Caracterização do meio local	Pág. 11
Caracterização do Agrupamento/ Jardim de Infância	Pág. 12
Caracterização da sala de atividades	Pág. 15
Caracterização do Grupo	Pág. 19
Percurso da Intervenção Educativa no Pré-Escolar	Pág. 22
Projeto de Empreendedorismo	Pág. 27
Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada do Segundo Semestre	Pág. 31
Caracterização do Contexto Educativo.....	Pág. 31
Caracterização do Agrupamento/ Escola	Pág. 31
Caracterização da Sala de Aula	Pág. 33
Caracterização do Grupo	Pág. 34
Percurso da Intervenção Educativa no Primeiro Ciclo	Pág. 36
PERTINÊNCIA DO ESTUDO	Pág. 47
O Conceito de Pensamento Crítico: uma Definição (Im)Possível.....	Pág. 50
Educar para o pensamento Crítico: Porquê?.....	Pág. 55
O Pensamento Crítico nos documentos Curriculares.....	Pág. 57
O Pensamento Crítico no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	Pág. 57
O Pensamento Crítico no Documento Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico	Pág. 59

O PAPEL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO

.....	Pág. 67
ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVER O PENSAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE PORTUGUÊS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	Pág. 70
A Taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom e o Pensamento Crítico	Pág. 74
Tipologia de Questões	Pág. 77
As características de um Pensador Crítico	Pág. 79
ESTUDOS EMPÍRICOS	Pág. 80
METODOLOGIA	Pág. 83
Introdução	Pág. 83
Fundamentação Metodológica	Pág. 84
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICO-DIDÁTICAS	Pág. 85
Atividade 1: As Saudades que eu tenho de um Abraço	Pág. 88
Análise da Atividade	Pág. 91
Atividade 2: Eu sei o que é uma Tourada e tu?	Pág. 96
Análise da atividade	Pág. 98
Atividade 3: O Jornal não ficou no Passado	Pág. 102
Análise da atividade	Pág. 103
Atividade 4: O Lobo Mau é sempre o vilão. Porquê?	Pág. 107
Análise da atividade	Pág. 108
CONCLUSÕES	Pág. 108
REFLEXÃO FINAL DA PES	Pág. 112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Pág. 118
ANEXOS	Pág. 122

Lista de Abreviaturas

CEB- Ciclo de Ensino Básico

EE- Educadores Estagiária

PC- Pensamento Crítico

PES- Prática de Ensino Supervisionada

UC- Unidade Curricular

Índice de Figuras

Figura 1: Horário do Jardim de Infância	Pág. 14
Figura 2: Síntese das atividades	Pág. 85
Figura 3: Categorias e Indicadores do Português na atividade 1	Pág. 92
Figura 4: As Categorias do PC na atividade 1	Pág. 94
Figura 5: A presença do PC no Português referente à atividade 1	Pág. 94
Figura 6: Categorias e Indicadores do PC na atividade 2	Pág. 99
Figura 7: A Categorias do PC na atividade 2	Pág. 100
Figura 8: A Presença do PC no Português na atividade 2	Pág. 101
Figura 9: Categorias e Indicadores do PC na atividade 3	Pág. 104
Figura 10: As Categorias do PC na atividade 3	Pág. 105
Figura 11: A Presença do Português (atividade 3)	Pág. 106
Figura 12: Categorias e Indicadores do PC na atividade 4	Pág. 109
Figura 13: As Categorias do PC na atividade 4	Pág. 110
Figura 14: A Presença do PC relativa à atividade 4	Pág. 111

Introdução

Este relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que, por sua vez, se insere na formação de Educadores e Professores, ao abrigo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. A ação prática relativa ao presente documento decorreu num jardim de infância e numa escola do primeiro ciclo do concelho de Viana do Castelo.

O presente documento pode ser dividido em três partes, a primeira refere-se à caracterização dos contextos, primeiramente do Pré-Escolar e, posteriormente, do Primeiro Ciclo. Na segunda parte, encontramos quatro propostas de atividades onde é possível observar o desenvolvimento do Pensamento Crítico (PC) associado às aprendizagens de Português.

Mais pormenorizadamente, na primeira parte, encontram-se as caracterizações dos contextos onde foi desenvolvido a prática supervisionada, em específico a localização, a caracterização das instituições e das salas. É também possível conhecer o grupo e a turma com quem contactamos, além das dificuldades e características gerais de cada um. Está também descrito o Percorso da Intervenção Educativa e o Projeto de Empreendedorismo.

Na segunda parte, segue-se a fundamentação teórica, que se desenvolve em alguns pontos, nomeadamente: i) O Conceito de PC: uma definição (im)possível; ii) O PC nos documentos curriculares iii) Educar para o PC: porquê?; iv) O papel do Professor de Português no desenvolvimento do PC; v) Estratégias para o desenvolvimento do PC nas aulas de Português; vi) A taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom e o PC; vii) As características de um Pensador Crítico. Seguem-se os estudos empíricos. De seguida, surge a fundamentação metodológica, a descrição e análise de quatro propostas a aplicar num segundo ano de escolaridade que, devido ao Covid-19, não foram implementadas. Nestas atividades, o objetivo fundamental centra-se no desenvolvimento do pensamento crítico através de aprendizagens da área curricular de Português.

Por fim, na parte III faz-se uma alusão à reflexão global da PES, onde se encontram as dificuldades sentidas, as conquistas e os êxitos atingidos ao longo de todo o percurso educativo. Termina-se com as conclusões, as referências bibliográficas e os anexos.

ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DO PRIMEIRO SEMESTRE

O presente capítulo retrata o contexto e o percurso educativo relativamente à Prática de Ensino Supervisionada (PES) no âmbito do primeiro semestre do ano letivo 2019/2020.

Uma vez que a Unidade Curricular (UC) é anual, as intervenções educativas são distribuídas em duas partes, sendo que a primeira é materializada a nível da Educação Pré – Escolar e a segunda é realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este capítulo aborda os fatores caracterizadores do meio local, referenciando aspetos geográficos, sociais, culturais e económicos.

De seguida, realiza-se uma descrição do Percurso da Intervenção Educativa, que se inicia com a apresentação dos aspetos físicos e organizacionais em que a escola se insere. De modo mais aprofundado, surge uma descrição da sala de atividades, do grupo de crianças e das diferentes atividades desenvolvidas ao longo do semestre.

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Caracterização do meio local

O contexto educativo onde decorreu a PES pertence a uma freguesia do concelho de Viana do Castelo. Esta cidade é a sede de um município, que fica situada no Alto Minho Litoral, na Região Norte de Portugal. Além disso, é limitada pelos municípios de Caminha, Ponte de Lima, Esposende e Barcelos, e é banhada pelo oceano Atlântico e atravessada pelo Rio Lima.

No total, este concelho ocupa uma área de cerca de 319,02 km² (Instituto Geográfico Português, 2013) e conta com aproximadamente 91.000 habitantes, segundo os Censos de 2011, sendo que 40.000 estão a residir no núcleo urbano. Atualmente, é constituída por 27 freguesias.

É de salientar que Viana do Castelo é conhecida pela sua vasta riqueza paisagística, pois possui um amplo e diversificado património histórico e cultural. Desta forma, destacamos diversos pontos turísticos, tais como o Teatro Municipal Sá da

Bandeira e o Navio-Hospital Gil Eanes. O Santuário de Santa Luzia é considerado o *ex libris* da cidade. É possível, também, visitar o arquivo municipal, o Chafariz da Praça da República, o Elevador de Santa Luzia, palácios e palacetes manuelinos e tantos outros pontos fortes da cidade.

Viana do Castelo é um concelho onde a tradição está muito presente e, como forma de enaltecer ainda mais as tradições, esta cidade proporciona aos seus habitantes e a todas as pessoas que a queiram visitar a maior romaria do país, a Romaria da Nossa Senhora da Agonia, que tem por base os desfiles das mordomas, o cortejo etnográfico, as danças dos grupos de folclore e a procissão ao mar.

No que diz respeito às atividades socioeconómicas, os setores com maior destaque são o comercial, o da pesca, o agrícola e o tradicional. Este último adquire um maior destaque, na medida em que prima pela comercialização de bordados, peças de ouro e doçaria regional. Relativamente ao setor da piscicultura, este tem vindo a sofrer um forte declínio.

A PES decorreu num Jardim de Infância (JI), localizado na união de freguesias de Santa Maria Maior, Monserrate e Meadela. A freguesia tem cerca de 25.375 habitantes e uma extensão de área de aproximadamente 11.86 km². Fazendo referência aos setores de atividade predominantes nesta freguesia, os que mais se destacam são o comercial e o industrial (setor secundário). A agricultura, que pertence ao setor primário, não assume um papel tão relevante, uma vez que a área geográfica é predominantemente urbana.

Caracterização do Agrupamento/ Jardim de Infância

O JI, onde decorreu a PES, pertence a um agrupamento constituído por seis unidades de ensino, mais especificamente quatro de 1.º Ciclo do Ensino Básico e duas de Educação Pré-Escolar.

Esta instituição tem ao seu cuidado cerca de 89 crianças, que estão distribuídas pelas quatro salas que existem à disposição. As idades estão compreendidas entre os dois e os cinco anos.

As crianças estão distribuídas pelas quatro salas, sendo que uma das salas é composta por 25 crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. A

segunda sala destina-se a crianças com dois e três anos, somando um total de 23 crianças. A terceira sala é a mais heterogénea, composta por 22 crianças com três, quatro e cinco anos. Na última sala, existe um grupo de 19 crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

Este edifício possui à sua disposição seis casas de banho, sendo que quatro delas são para uso exclusivo das crianças. Conta com uma cantina com capacidade para todas as crianças do JI, uma cozinha, onde são confeccionadas as refeições, um ginásio, que também é utilizado para entretenimento no horário do acolhimento e prolongamento, assim como para as sessões de motricidade. Existe, também, um vestiário, uma biblioteca com diversos livros e uma sala de cinema com um fantocheiro e fantoches, livros e televisão.

Estes elementos adquirem um papel de relevo na aquisição de hábitos de leitura. Esta é uma realidade no jardim de infância que, segundo Santos (2010), contribui para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário”, e, ao mesmo tempo, para “a criação de hábitos de leitura” (p.14). Tal ocorre porque “a criança apesar de ainda não ler [...] desenvolve comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que eleger como modelo e lhe serve como ponto de referência” (Santos, 2010, p. 14).

O espaço exterior oferece às crianças inúmeros momentos de lazer e brincadeira, uma vez que têm à sua disposição uma grande área livre onde podem correr. Têm acesso a um escorrega e algumas zonas onde podem utilizar a imaginação para criarem as suas próprias brincadeiras. Existe, ainda, um galinheiro, um pequeno parque decorrente de um projeto de empreendedorismo anterior e uma horta.

Segundo Post e Hohmann (2011), o espaço exterior é fundamental para o desenvolvimento das crianças, uma vez que é abonado em experiências e vivências, com diversas oportunidades de exploração, acrescentando que aumenta em grande escala as experiências sensório-motoras.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o espaço exterior é considerado “um local privilegiado para actividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interacção social e

de contacto e exploração de materiais aturais” (Silva et al., 2016). Acrescenta-se ainda que é “um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver actividades físicas [...], num ambiente ao ar livre. (Silva et al., 2016)

Em suma, os espaços exteriores permitem o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças.

Relativamente aos recursos materiais, estão disponíveis computadores, impressoras, fotocopiadoras, plastificadoras, livros, colunas e diversos materiais de ensino e recursos didáticos.

Acerca dos recursos humanos, o JI é composto por cinco educadoras, sendo uma delas a coordenadora do estabelecimento, seis assistentes operacionais, uma professora de canção e duas cozinheiras.

O horário de funcionamento é apresentado no quadro que se segue:

Figura 1- Horário do Jardim de Infância

Horário	Rotinas
08:00 horas – 09:00 horas	Prolongamento
09:00 horas – 10:30 horas	Atividades
10:30 horas – 11:30 horas	Lanche e recreio
11:30 horas – 12:00 horas	Atividades
12:00 horas – 13:30 horas	Almoço e recreio
13:30 horas – 15:00 horas	Atividades
15:00 horas – 15:30 horas	Lanche
15:30 horas – 18:30 horas	Prolongamento

Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades, onde decorreu toda a intervenção educativa, é ampla e apresenta um ambiente familiar e acolhedor, transmitindo segurança, conforto e bem-estar para todas as crianças.

À entrada da sala, existem cabides identificados com o nome e a fotografia de cada uma das crianças. É aqui que os responsáveis lhes vestem as batas e deixam as mochilas penduradas com os pertences da criança.

É nesta sala que as crianças convivem durante a maior parte do tempo, pelo que a sua organização é muito importante e tem influência direta no crescimento e desenvolvimento das crianças. Assim, esta sala prima pela metodologia ativa, diretamente relacionada com os jogos e a motricidade fina, sensorial, na medida em que incentiva o desenvolvimento dos sentidos, da observação, da exploração, da comparação e da experimentação afetiva, pois o contacto físico é importante para o aumento da autoestima, autonomia e segurança.

Por metodologia ativa, entende-se que é “uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo. [...] Ao contrário do método tradicional, que primeiro apresenta a teoria e dela parte, o método ativo busca a prática e dela parte para a teoria” (Diesel, Baldez, & Martins, 2017, p. 273). A educadora procura sempre partir dos interesses das crianças e da sua curiosidade relativamente ao mundo exterior. Ao longo das sessões de observação, as crianças do grupo sempre manifestaram um elevado interesse relativamente aos animais. Nesse mesmo sentido, a educadora estagiária propôs diversas atividades com esse tema, como a criação do livro dos animais e os sons de cada um deles através de um placar ilustrado e uma canção.

Acrescenta-se que os alunos sempre manifestaram interesses relativamente à culinária, desde modo, por várias vezes, se realizou este tipo de atividades.

Segundo Barbosa e Moura, “O ensino por meio de projetos, assim como o ensino por meio da solução de problemas, são exemplos típicos de metodologias ativas de aprendizagem.” (Freitas & Barbosa, 2013, p. 52)

Neste âmbito, a sala está organizada em várias áreas, nas quais existem materiais relacionados com cada uma das temáticas. É de salientar que a sala pode ser transformada na sequência das motivações e necessidades do grupo em questão.

Por exemplo, ao longo das semanas, reparou-se que grande parte das crianças demonstrava um interesse crescente pelos legos; deste modo, a educadora acrescentou uma área apenas para a construção dos legos. Perante este exemplo, podemos considerar que “A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.” (Silva et al., 2016, p. 28).

Deste modo, a nossa sala tem várias áreas, tais como a área do acolhimento, dos jogos de mesa, jogos de construção, do jogo simbólico, biblioteca, pintura, desenho, modelagem e, posteriormente, a área da calma.

Na área de acolhimento, as crianças realizam trocas de ideias, cantam a canção dos bons dias e realizam grande parte dos trabalhos. É aqui que as crianças desenvolvem a sua comunicação oral através dos diálogos e interação com os restantes elementos do grupo. Além disso, o seu raciocínio lógico-matemático é colocado em prática nesta área, através do registo das presenças e do conhecimento da data. Esta área permite, ainda, o desenvolvimento da educação e da formação pessoal, uma vez que é aqui que as crianças convivem diretamente com os pares e têm de se respeitar mutuamente.

Na área dos jogos de mesa, as crianças são colocadas novamente em situações que propiciam o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, através de puzzles e diversos jogos de contagens. Nesta área, a partilha é indiretamente trabalhada, na sequência da inexistência de recursos iguais para todas as crianças, o que implica que saibam esperar pela sua vez e dividir os materiais com os colegas.

A área dos jogos de construção proporciona a estimulação da exploração, imitação, resolução de problemas espaciais e faz-de-conta, a cooperação e a socialização. Nesta área, as crianças podem brincar com animais de plástico, blocos de madeira, legos grandes, pistas de carros e diversos bonecos.

Na área do jogo simbólico, mais conhecida como “o quarto” e “a cozinha”, as crianças têm ao seu dispor vários objetos idênticos aos reais, como uma cama, um

armário, dois telefones, algumas roupas e adereços, um frigorífico, uma banca, vários alimentos de plástico, uma mesa com quatro cadeiras, vários utensílios de cozinha, como pratos, copos e outros. Aqui, as crianças têm a possibilidade de desempenhar papéis mais idênticos à realidade, uma vez que têm à sua disposição diversos objetos que propiciam a imaginação.

No decorrer deste tipo de atividades, as crianças e “os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reacções e do seu poder sobre a realidade, criando ocasiões de comunicação verbal e não-verbal” (Silva et al., 2016, p. 56).

Na área da biblioteca, as crianças adquirem uma proximidade maior com os livros, o que permite o desenvolvimento da imaginação e da linguagem. Para alcançarem esse objetivo, as crianças olham para as imagens e contam as suas histórias.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o ato de “falar sobre as imagens” promove, nas crianças, o enriquecimento do “seu imaginário, aprende novos saberes e integra-os no que já sabe (...)” (Silva et al., 2016, p. 53).

Na área da pintura, existe um cavalete à disposição para as crianças desenharem o que querem, desenvolvendo a motricidade fina, ao mesmo tempo que aperfeiçoam os seus desenhos.

As crianças têm a possibilidade de contactar com diversos materiais nas áreas de expressão, salientando os recortes de revistas, a cola, os pincéis, lápis de cor, plasticina, areia mágica, entre outros. Nesta área, as crianças podem experimentar, criar e melhorar as suas aptidões.

Com o decurso do tempo, e verificando um comportamento agitado do grupo, foi criada uma nova área. Esta área estimula a expressão dos sentimentos e permite que as crianças que se sintam mais nervosas se acalmem, pois têm à sua disposição alguns materiais para o efeito. Estes foram construídos pelas crianças, auxiliadas pelos adultos responsáveis da sala. Consistia em vários potes da calma com diferentes cores, fazendo referência a cada um dos sentimentos retratados no livro *O Monstro das Cores*, de Anna Llenas. Estavam, ainda, disponíveis balões com pedaços de esponja dentro para que as crianças os apertassem de forma a promover a calma.

Todas as áreas mencionadas estão identificadas com uma imagem, e é nesse identificador que as crianças colocam um cartão. O sistema do cartão consiste em que cada criança tem um na parte de trás da sua cadeira e, quando se desloca para uma determinada área, deve levá-lo e colocá-lo no identificador correspondente. Tal situação permite que o número de crianças por área seja regulado e as crianças saibam que têm que escolher outra área enquanto a que preferem está lotada.

No que diz respeito às rotinas diárias, estas começam por volta das 09:15min. Nesta fase, todas as crianças estão sentadas na sua cadeira e começam por cantar a canção dos bons dias. Aquando do término da canção, as crianças marcam as presenças. Esta tarefa consiste na alteração da sua fotografia da “casa” para a “escola”. Esta tarefa concretiza-se com dois placares que se encontram afixados na parede, onde as crianças fazem a troca das imagens. Quando todas as crianças terminam de trocar a fotografia, é escolhida uma criança para fazer a contagem de todos os elementos do grupo que não estão na escola. Segue-se, então, o cumprimento especial e personalizado a cada criança com recurso a uma sequência de imagens. Seguidamente, é escolhido o chefe da sala e o responsável pelas mochilas, seguindo a ordem alfabética dos nomes.

Para a Educação Pré-Escolar, “a rotina torna-se um fator de segurança, pois orienta as ações das crianças e dos professores favorecendo a previsão de situações que possam vir a acontecer.” (Bilória & Metzner, 2013, p. 5).

Em suma, podemos considerar que as rotinas são fundamentais para a organização da estrutura diária e, ao mesmo tempo, promove a segurança e autonomia das crianças. No entanto, estas não devem ser vistas como algo mecânico, mas ações devidamente planeadas, “visando favorecer o trabalho pedagógico e as necessidades das crianças.” (Bilória & Metzner, 2013, p. 7).

Terminadas as rotinas, a educadora dá início às atividades preparadas. Estas são interrompidas por voltas das 10h15, para que as crianças lanchem. Quando terminam de lanchar, vão até ao espaço exterior ou polivalente, regressando à sala por volta das 11h30min para realizarem novamente atividades. Às 12h15min, as crianças são encaminhadas para a cantina e regressam à sala às 13h30min para desenvolverem as demais atividades preparadas pela educadora. Todas as crianças da sala usufruem do

serviço de refeição. As atividades do dia são encerradas às 15h00min para que as crianças lanchem. Quando terminam de lanchar, são encaminhadas para casa ou para o prolongamento. Das 23 crianças pertencentes à sala, 14 usufruem do serviço de prolongamento de horário.

As rotinas descritas anteriormente são adaptadas nos dias da sessão de canção, que decorrem todas as segundas e sextas-feiras. Às quartas-feiras é o dia proposto para a sessão de Educação Física realizada pela educadora.

Caracterização do Grupo

O grupo é composto por 23 crianças, com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade, das quais 17 são do sexo masculino e seis do sexo feminino.

Este grupo é caracterizado por ser assíduo e pontual, sendo a doença o motivo mais frequente de ausência.

De forma geral, as crianças vivem num ambiente aparentemente estável. A maior parte das crianças habita com os pais e os irmãos na mesma casa.

Em termos socioeconómicos, estas famílias são de estrato médio/alto e a maioria possui casa própria. A grande maioria dos pais e/ou responsáveis pela educação possuem habilitações superiores (licenciatura, doutoramento e pós-graduações).

Relativamente ao grupo em si, como foi referido anteriormente, é composto por crianças muito pequenas, e, conseqüentemente, verifica-se a permanência de comportamentos inadequados, habituais nestas idades, e a falta de cumprimento de regras, birras, comportamentos egocêntricos, o que se vai alterando à medida que vão crescendo.

No início das intervenções, os momentos de interação em grupo eram muito difíceis, no entanto, com a passagem do tempo, as intervenções correram melhor. Tal ficou a dever-se à prática das estagiárias, que iam adquirindo, paulatinamente, maior à vontade, e a uma maior maturidade apresentada por parte de todas as crianças e cumprimento das regras, consequência da permanência regular no jardim de infância. Além disso, a presença quase constante de um maior número de adultos, a Educadora Cooperante, a Auxiliar e as Educadoras Estagiárias, permitiu a divisão da atenção prestada

às crianças. A percepção sequencial das rotinas possibilitou às crianças organizarem melhor o seu pensamento. Deste modo, elas já sabiam que, depois de marcarem as presenças, podiam ir brincar, evitando, muitas vezes, as perguntas constantes de “Quando vamos brincar?”. O “emocionómetro” apresentado às crianças, numa das intervenções, permitiu uma melhor percepção do estado de espírito individual. Assim, quando as crianças alteravam o seu estado de espírito, através das imagens dos monstros das cores, a educadora e as estagiárias tinham a sua oportunidade ideal para conversarem sobre os sentimentos das crianças.

Tendo em conta a tenra idade das mesmas, a autonomia é muito escassa, uma vez que necessitavam de ajuda para realizar a maior parte das tarefas.

É de evidenciar que a comunicação criança-criança e criança-adulto melhorou muito ao longo das sessões. No final, e ao contrário do que acontecia com o início das intervenções, as crianças exprimiam-se de forma muito mais clara e consciente relativamente aos seus desejos e sentimentos. Várias estratégias foram desenvolvidas ao longo de tempo, de forma a tornar o vocabulário mais rico e aumentar a clareza das explicações das crianças. Assim, e ainda incluídos nas rotinas, todas as segundas-feiras, as crianças podiam contar o que tinham feito no fim de semana. Nesta parte, algumas perguntas eram feitas de modo a direcionar as respostas e enriquecer, ainda mais, o vocabulário. A leitura e conto de histórias tornaram-se cada vez mais presentes na sala. Por vezes, nos momentos que precediam a higienização, eram contadas algumas histórias às crianças e, no final, era dado tempo para que as crianças as pudessem recontar.

Os fantoches e dedoches, que estavam à disposição das crianças, permitiam que estas criassem as suas próprias histórias e, quando as “apresentavam” aos adultos, possibilitava a correção de algumas palavras e a interiorização de novas.

Estas crianças procuravam, muitas vezes, o afeto dos adultos da sala, tentando sempre agradar-lhes.

Neste sentido, é de salientar que, “se por um lado os bebés e crianças até aos 3 anos estão poderosamente auto-motivadas para aprenderem [...] também dependem, por outro lado, da afirmação e do calor de relações de confiança para o fazer” (Post & Hohmann, 2011, p. 32). Assim, as crianças necessitam de ter confiança no adulto

responsável para analisarem o meio envolvente, permitindo ao responsável detetar problemas e dificuldades na exploração para que estes sejam colmatados.

Sabe-se que é nesta fase que as crianças começam a lidar com as suas emoções e sentimentos; neste âmbito, para o educador, deve estar presente a “necessidade de acolher as expressões afetivas, de inclui-las nas propostas pedagógicas e de geri-las” (Roncarati, 2013, p. 46), uma vez que “essas são as principais formas de as crianças se relacionarem e se comunicarem com os seus colegas e com os adultos” (Roncarati, 2013, pp. 46–47).

Tal como refere Freire (2010, pp. 73 e 74; citado em Roncarati, 2013, p. 47), as “crianças precisam de professoras e professores profissionalmente competentes e amorosos”.

Apesar das melhorias significativas, este grupo apresenta algumas dificuldades em partilhar, cooperar, esperar e estar sentado.

Considerando o desenvolvimento psicomotor, estas crianças demonstram alguma desenvoltura a nível da motricidade global. Relativamente à motricidade fina, apresentou melhorias consideráveis ao longo do tempo.

No tocante ao raciocínio lógico-matemático, as crianças encontram-se na fase de manipulação e exploração de materiais. Em algumas situações, começam a fazer contagens autonomamente, a completar puzzles e a associar alguns objetos a cores.

A nível do desenvolvimento gráfico, grande parte das crianças encontra-se na fase da garatuja, no entanto já tentam representar, por exemplo, pessoas e alguns animais.

No tocante ao domínio da Educação Física, as crianças apresentavam uma grande predisposição para este domínio. No entanto, tinham muita dificuldade em permanecer atentos à apresentação das regras da atividade, apesar de se recorrer a exemplos, e, conseqüentemente, à concretização da mesma. As crianças apenas tinham muita vontade de correr livremente pelo espaço ao invés de realizar a atividade. É de salientar que apresentam uma grande vontade de explorar os materiais que, às vezes, lhes eram apresentados.

Em relação ao domínio da Educação Artística, as crianças apresentavam uma grande curiosidade, gostavam de usar as tintas e estavam sempre muito recetivas a

experimentar atividades novas. Por parte de quase todos os elementos, a plasticina, apelidada de “massinha”, era um dos materiais de que mais gostavam. Acrescenta-se que a canção também tinha um papel de destaque, uma vez que grande parte do grupo gostava de ouvir, cantar e dançar ao som das diferentes canções. Quanto ao jogo dramático, este era, muitas vezes, realizado aquando das brincadeiras livres, principalmente na área da “casinha”. Aqui, as crianças podiam dar asas à imaginação e ser e fazer o que a sua imaginação permitisse.

Referente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o grupo apresentava alguma heterogeneidade. Alguns elementos do grupo falavam claramente e expunham as suas ideias e pedidos com clareza. No entanto, algumas crianças tinham algumas dificuldades em pronunciar algumas palavras, não esquecendo que havia elementos que ainda não tinham completado os três anos de idade. Neste mesmo grupo, existia ainda uma criança não-verbal sem diagnóstico.

Por fim, no domínio da Matemática, as crianças, a nível geral, não apresentavam muitas dificuldades. Algumas até conseguiam realizar pequenas somas e dividir o número de brinquedos de forma igual.

Percurso da Intervenção Educativa no Pré-Escolar

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu com o grupo já descrito, tendo ocorrido o contacto durante 15 semanas, durante os três primeiros dias da semana.

As três semanas iniciais tinham o propósito de conhecer o grupo, a dinâmica da sala e a metodologia utilizada pela educadora. Neste período, foi possível adquirir conhecimentos específicos do grupo, tais como os seus gostos e preferências, rotinas, os níveis de desenvolvimento discrepantes entre as crianças, as personalidades e fragilidades e, ainda, a forma como a educadora trabalha e reage com o grupo.

Ainda durante a observação, tivemos a oportunidade de participar em algumas atividades para que as crianças se habituassem à nossa presença e nos reconhecessem como um dos adultos cuidadores.

Na primeira semana de intervenção, começamos por abordar a área de expressão e comunicação, assim como o subdomínio da música e dança; para tal, adicionamos

gestos a uma canção já conhecida por eles. Durante o diálogo que ocorreu, promoveu-se a escuta e a valorização do contributo de cada criança, a associação das cores do outono e a sua relação com objetos. No âmbito do domínio da matemática, as crianças realizaram contagens, recorrendo a um guarda-chuva com as cores de outono e à contagem das uvas presentes num cacho. No tocante ao jogo dramático/ teatro, as crianças presenciaram e contactaram com uma história dramatizada pela Educadora Estagiária (EE). A nível da comunicação oral, esta foi promovida através das perguntas interpretativas realizadas após a visualização do mesmo. O subdomínio das artes visuais também foi abordado, alicerçado na construção de uvas com papel crepe. Esta atividade constitui um papel importante no aperfeiçoamento da motricidade fina, que foi anteriormente apontado como exigindo um trabalho constante.

Na segunda semana de intervenção, começamos por relembrar a visita a uma quinta pedagógica, para, assim, e dentro da abordagem às ciências, compreender e identificar características distintas dos seres vivos, em paralelo com a construção de um livro gigante sobre animais e as suas características gerais. Através da leitura do livro, *Todos no Sofá*, de Luísa Ducla Soares, desenvolvemos com as crianças o domínio da linguagem oral e abordagem escrita, na medida em que as crianças compreenderam que a leitura e a escrita são atividades prazerosas. Para a dinamização desta leitura, foi criado um *Kamishibai* com materiais reciclados, logo todas as personagens do livro foram impressas e coladas em arame dobrável. À medida que a leitura do livro ia sendo desenvolvida, cada uma das personagens saía do sofá, que foi construído de modo a fazer parte do cenário. No final, apenas ficou uma personagem no sofá, tal como acontece na história. Esta atividade de promoção da leitura também diligenciou a contagem regressiva com início no número dez. Todas as crianças mostraram um grande envolvimento na atividade e satisfação após a leitura. No tocante à abordagem à escrita, as crianças tiveram que corresponder letras, ainda neste domínio incentivamos a memorização, através do jogo da memória. Para a realização da correspondência das letras, a EE deu a cada criança um papel com o nome do animal, previamente escolhido por estas, para a posterior construção de um livro gigante sobre os animais. Os animais escolhidos pelas crianças remetem para uma atividade de pós-leitura sobre o livro *O Alfabeto dos Bichos*,

de José Jorge Letria. O nome dos animais entregue às crianças apenas apresentava o contorno das letras. A atividade de correspondência consistia depois na seleção da mesma palavra, mas, desta vez, com cor, para facilitar o processo de identificação, as palavras tinham o mesmo padrão de acordo com cada um dos animais. As palavras com os padrões estavam dispersas pela mesa e as crianças tentavam encontrar a correspondente. Na sessão de Educação Física, os objetivos estão diretamente relacionados em seguir as orientações, respeitar as regras, dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios e agarrar, através de jogos didáticos e o cumprimento de regras.

Na terceira semana de intervenção, destacou-se o domínio da área de formação pessoal e social, na elaboração do projeto de empreendedorismo, em que as crianças tinham de ser capazes de participar nas decisões do seu processo de aprendizagem, ter perceção do mundo que as rodeia, através da identificação de atitudes boas ou más e, ainda, desenvolver o respeito pelos outros, na elaboração de um cartaz sobre dois direitos e posterior apresentação dos mesmos.

A semana intensiva decorreu antes do Natal; deste modo, as atividades estiveram diretamente relacionadas com esta quadra festiva. Nesta semana, o grupo já tinha algumas atividades propostas. Relativamente ao domínio da Educação Artística, as crianças desenvolveram diversas atividades, salientando-se a construção de decorações para a sala, como pompons, sinos, estrelas de Natal e alguns materiais que, posteriormente, seriam para a feira de Natal. Portanto, esperava-se que as crianças desenvolvessem capacidades expressivas e criativas através da experimentação e produções plásticas. Dentro do domínio da matemática, conteúdos como descobrir e identificar padrões, reconhecer, operar em formas geométricas, identificar quantidades através de diferentes formas de representação, através da criação dos enfeites de Natal, construídos com recurso a cápsulas, foram abordados. Evidenciando o domínio da Educação Musical, foi abordada uma canção de Natal e explorada com as crianças de modo a desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros. Em relação ao domínio da Educação Física, através de um circuito, pretendia-se que as crianças dominassem movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios,

assim como controlar movimentos de perícia e manipulação, como transportar e agarrar. Por fim, a nível da formação pessoal e social, foi demonstrada às crianças a importância de reconhecer e valorizar o Natal como festa de família e proporcionar a dinamização de projetos coletivos.

Na quinta semana de intervenção, apenas estivemos no contexto dois dias, o que influenciou na redação da planificação. Os domínios da Educação Artística, abordagem às ciências e domínio da matemática, estiveram diretamente relacionados com o projeto de empreendedorismo, na medida em que as crianças iam desenvolvendo capacidades expressivas e criativas através de experimentação e produções plásticas; também era fundamental compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais e utilizar gráficos e tabelas simples para organizar informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta a questões colocadas, respetivamente. Através da audição de uma história, pretende-se que as crianças compreendam que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. Para isso, utilizamos *O Divertido livro do bom comportamento* de Philippe Jalbert. Previamente, foram escolhidas algumas das ações que mais se adaptavam às características do grupo. Seguidamente, mostrávamos as imagens e perguntávamos às crianças o que é que estava a acontecer em cada uma das ações. No desenrolar do diálogo, perguntávamos, também, se aquele comportamento devia ser adotado ou não. Em relação à área de formação pessoal e social, espera-se que as crianças sejam capazes de participar nas decisões e cooperar com outros no processo de aprendizagem.

Na última semana de intervenção, o tema principal foi a higiene oral, conseqüentemente todas as atividades estavam direta ou indiretamente relacionadas com este tema. Novamente, através de leitura de uma história, espera-se que as crianças compreendam que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. No tocante à abordagem às ciências, as crianças ficaram a conhecer a roda dos alimentos e as diferentes porções de cada espaço, estabelecendo, ainda, relações de correspondência. Neste domínio, as crianças tiveram que demonstrar cuidados com o seu corpo, conhecer e identificar diferenças e semelhanças entre alimentos e desenvolver capacidades expressivas. Através do jogo do dominó e da realização de espetadas de

fruta, propostas inseridas no domínio da matemática, as crianças recolheram informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas. No domínio da Educação Física, as atividades propostas pretendiam que as crianças conseguissem dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como saltitar, saltar a pés juntos ou só num pé, através da imitação de alguns movimentos.

Após o término destas 15 semanas de PES, é simples fazer uma retrospectiva positiva, uma vez que todas as áreas de conteúdo que foram abordadas influenciaram o crescimento pessoal e intelectual destas crianças, assim como permitiram alargar os seus conhecimentos e vocabulário.

Este foi um grupo muito desafiante, uma vez que as crianças eram muito pequenas, a sua capacidade de atenção muito reduzida e o comportamento natural mais irrequieto, associado à idade, era constante. No entanto, foi fascinante, pois permitiu um crescimento pessoal e profissional incrível, que adveio do facto de ter partilhado e presenciado o crescimento e desenvolvimento das crianças ao longo destas semanas.

Assim, é possível concluir que todos os momentos foram relevantes, permitindo uma partilha constante de conhecimento de ambas as partes.

Projeto de Empreendedorismo

Ao longo destas semanas, e em paralelo com as atividades planificadas, foi também desenvolvido um projeto de empreendedorismo, que teve início com a leitura de um livro, *O Alfabeto dos Bichos*, de José Jorge Letria.

Este projeto teve por base a criação de um livro gigante sobre animais, de forma a aumentar o conhecimento das crianças em relação aos mesmos. O interesse por este tema era notório por parte de todas as crianças. Cada criança escolheu um dos animais do livro e efetuou atividades relativas ao conhecimento das características de cada animal, ao longo da semana de intervenção.

Seguiu-se a dramatização e apresentação de *A história do meu amigo*. Assim, a apresentação da história consistiu na utilização de um fantoche e um fantocheiro, onde o Miguel, nome dado à personagem, contava a sua história na primeira pessoa. Com esta atividade, pretendeu-se “Estimular a geração de ideias para projetos empreendedores elege-se como ponto de partida para a formação empreendedora.” (Fonseca et al., n.d., p. 8).

Em suma, este projeto “pretende estimular a criatividade e a ação: mediante um treino empreendedor projeta-se o caminho a percorrer, as ações a implementar, e trabalhar empenhadamente para que as ideias se tornem realidade.” (Fonseca et al., n.d., p. 9).

Consequentemente, foi questionado às crianças qual seria o sonho delas, pois “(...) no desenvolvimento do projeto, é necessário comunicar com os outros, mantendo conversas onde, para além de transmitir informação, é fundamental ouvir as ideias/necessidades/preocupações de quem nos rodeia (...)” (Fonseca et al., n.d., p. 38).

Como na história, o sonho do Miguel era fazer uma exposição com os seus desenhos, logo foi perguntado às crianças qual seria o sonho delas. “Este momento assume importância vital. É aqui que começam a identificar-se afinidades, possíveis relações entre as ideias partilhadas. Possíveis indícios de um caminho a percorrer conjuntamente.” (Fonseca et al., n.d., p. 15)

Após algum tempo de troca de ideias, decidiu-se que iríamos construir um dinossauro grande para a sala. Salienta-se que “A ligação entre as crianças e a formação

de comunidades de interesse são a base para começar a desenhar projetos; projetos a partir dos quais as crianças irão desenvolver as suas capacidades empreendedoras.” (Fonseca et al., n.d., p. 16) . A decisão foi escolhida pela maioria, uma vez que apenas três crianças queriam, ao invés do dinossauro, um leão. “A ideia, o objetivo, o sonho deixou de ser individual para passar a colectivo e todas as contribuições são essenciais por menores que possam parecer.” (Fonseca et al., n.d., p. 16).

Posto isto, fez-se a apresentação de várias imagens de dinossauros construídos com vários tipos de materiais.

Após a escolha do tipo de material a ser utilizado, partiu-se para a construção do protótipo. “(...) para a concretização das ideias, importa estar ativo, confiante, acreditar, ser persistente, trabalhar em equipa.” (Fonseca et al., n.d., p. 29)

“Um protótipo é um primeiro modelo que serve para mostrar as ideias (...). Outras vantagens do protótipo passam por permitir que os executores antecipem dificuldades, aperfeiçoem e modifiquem detalhes, antes de prosseguirem para a etapa seguinte;(...)” (Fonseca et al., n.d., p. 63). Este foi realizado em pasta de modelagem, onde as crianças encaixaram todas as peças do mesmo e escolheram as cores para o pintarem. No final, deram-lhe o nome de Rex Apu.

Depois de o material ter sido recolhido para a construção do dinossauro para a sala, sentiu-se a necessidade de aquisição de novos materiais, recorrendo-se à venda de rifas. Nesta etapa, os pais desempenharam um papel de maior relevo na venda das mesmas.

Ainda nesta parte, foi pedido a todos os encarregados de educação e responsáveis que trouxessem para a escola um quadrado de tecido. Os tecidos seriam costurados uns aos outros para a elaboração de cachecol, que, mais tarde, seria colocado no Rex Apu.

Para não sobrecarregar os encarregados de educação, resolveu pedir-se a colaboração às outras salas do jardim para a concretização de vários elementos que fariam parte do cabaz a ser sorteado pelas rifas. Os pais e as restantes salas do jardim são os grandes colaboradores deste projeto e foram essenciais, uma vez que “Uma rede de colaboradores é uma organização de pessoas que trabalham umas com as outras, que

dependem umas das outras para a concretização do projeto. Sem elas, não há projeto.” (Fonseca et al., n.d., p. 69).

Seguidamente, e através de uma votação, as crianças escolheram quem as iria representar, por outras palavras foi definido quem seria o chefe e o subchefe. Um líder deve ser a criança que “(...) apresenta a ideia, ouve as vontades dos outros, procura consensos, adapta-se, agrega mais companheiros à brincadeira, preocupa-se com a sua satisfação quando alguma coisa corre menos bem, ouve sugestões para melhorar e diversificar a brincadeira” (Fonseca et al., n.d., p. 81).

A nível da construção do dinossauro, as crianças começaram por forrar os caixotes e a esponja com jornal, papel de cozinha e cola branca para depois os pintarem com as cores escolhidas por eles.

Com o objetivo de melhorar o acabamento e de tornar o dinossauro mais resistente, colocou-se verniz em todas as peças.

Para a união das peças, foi colocado velcro. Deste modo, obtivemos um dinossauro gigante desmontável, estando quase concluído, colaram-se os olhos, o nariz e os dentes.

Este projeto foi essencial na sequência dos vários conceitos que estavam subjacentes, como, por exemplo, a partilha de ideias, o respeito pela opinião dos outros, a necessidade de planeamento, aquisição de materiais e a resolução de problemas que poderiam aparecer ao longo do processo.

A maior satisfação na realização deste projeto foi um momento de extrema felicidade por parte das crianças, aquando do término do mesmo. Em conjunto, montamos o dinossauro em cima de uma mesa e as crianças automaticamente se colocaram à volta do mesmo a “rugar”, transmitindo, assim, a felicidade na realização do mesmo. “O ciclo de trabalho encerra quando a avaliação é positiva e a tarefa foi executada com sucesso”. (Fonseca et al., n.d., p. 75).

Este foi um projeto de elevada importância para as crianças, uma vez que, além de todos os momentos prazerosos na construção do dinossauro, muitas foram as aprendizagens adquiridas ao longo do processo.

Estas permitiram que as crianças percebessem que conseguem tornar um sonho em realidade, através do trabalho colaborativo, esforço e dedicação. Para isso, foi necessário tomar consciência das diferentes ideias e sugestões dos colegas de sala. No desenrolar do processo, foi necessária a identificação, seleção e escolha dos materiais para a construção do que viria a ser um dinossauro. Aprenderam, também, que, antes de avançar para o grande projeto, é necessário pensar em pequena escala para evitar erros e colmatar possíveis falhas. Foi necessário apresentar o projeto e pedir a colaboração aos pais e demais envolvidos para que o mesmo fosse concretizável. Ao mesmo tempo, foi de elevada importância definir um líder para orientar o projeto. Por fim, e com as atividades mais manuais, a motricidade fina foi aperfeiçoada.

ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DO SEGUNDO SEMESTRE

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Caracterização do Agrupamento/ Escola

O segundo contexto de PES ocorreu numa escola do 1.º ciclo do Ensino Básico na periferia de Viana do Castelo. No entanto, este processo de aprendizagem foi bruscamente interrompido pela pandemia covid-19.

Consequentemente, estivemos apenas quatro semanas em contexto, sendo que as três primeiras se destinaram à observação.

Esta escola, onde decorreu a PES, pertence a um agrupamento de escolas constituído por 12 escolas do 1º Ciclo, dez jardins de infância, três escolas com 2.º e 3.º ciclos e uma escola secundária.

O edifício, onde estivemos durante as breves quatro semanas de intervenção, foi renovado recentemente. A sua parte externa tem grandes dimensões, onde os alunos podem disfrutar do sol e das boas condições climatéricas características da cidade. Trata-se de um espaço amplo, onde os alunos podem brincar, correr e executar os jogos que quiserem, uma vez que as dimensões espaciais são propícias à brincadeira. Os alunos estão autorizados a levar brinquedos de casa, sendo o mais frequente as bolas; muitas vezes, jogam em equipa e disputam um pequeno jogo de futebol. Aliás,

Brincar na natureza estimula a criatividade: os brinquedos são criados e reinventados a partir de recursos encontrados durante a brincadeira: o galho que vira espada, a folha que vira um barquinho... Estudos com crianças escolarizadas mostram que nas áreas verdes da escola as crianças brincam de forma mais criativa e cooperativa. (Dyment & Bell, 2008, p. 959)

A nível interno, o edifício é constituído por dois pisos, no segundo existem duas salas de aula, entre elas existe um espaço destinado aos professores com dois computadores e respetivas cadeiras, uma impressora e uma fotocopiadora. Este espaço é

composto, ainda, por dois armários com materiais que podem ser fornecidos aos alunos para posteriores trabalhos. Na entrada, antes das salas, existe, também, uma casa de banho para os alunos e outra para os professores, esta zona possui uma mesa e cadeiras para o apoio ao estudo, nas paredes estão expostos alguns trabalhos realizados pelos alunos.

No primeiro piso, situa-se a cantina com capacidade para todos os alunos da escola; ainda nesta área, fica situada a sala dos professores, utilizada para os lanches e, ocasionalmente, para reuniões de trabalho. Este piso possui, à semelhança do segundo, uma casa de banho para os alunos e outra para os professores. Encontra-se disponível uma arrecadação onde estão vários materiais de desporto como colchões, cones, bolas, cordas, entre outros. Ainda existem duas salas, uma delas foi onde ocorreu a PES e a outra era utilizada em diversas vertentes. Inicialmente, começou por ser uma biblioteca utilizada para o apoio ao estudo pelos alunos com medidas adicionais, posteriormente foi limpa e desinfetada, minuciosamente, tornando-se a sala de isolamento, caso existisse a suspeita de algum caso de covid-19.

Quanto aos recursos humanos, esta escola dispõe de uma coordenadora que está todos os dias presente no edifício, sendo também a professora que leciona na turma do terceiro ano de escolaridade. Há uma professora para o primeiro e quarto ano, outra professora para o segundo e quarto. Com a periodicidade de duas ou três vezes por semana, uma professora externa dirige-se à escola para dar apoio ao estudo. Existe, ainda, uma outra professora que vem trabalhar com os alunos num projeto sobre a reciclagem. Todas as segundas e terças-feiras, um professor de música permanece em contacto com os alunos durante, aproximadamente, trinta minutos por turma.

Relativamente ao pessoal não docente, trabalham na escola duas auxiliares, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha, que, durante o período de almoço, é também auxiliar.

Este agrupamento disponibiliza aos alunos uma deslocação semanal à piscina, onde todos os alunos da escola têm aula de natação.

O horário escolar fica compreendido entre as 09h15 minutos e as 16h30, terminando a parte da manhã às 12h45 horas e sendo retomada às 14h30.

Caracterização da Sala de Aula

Como a sala de aula era composta por dois níveis de ensino distintos, a professora teve que adaptar a sala de modo a responder às necessidades de cada um dos anos.

Deste modo, a sala foi dividida em duas partes, o segundo ano de escolaridade (maior percentagem de alunos) ficava voltado de frente para o quadro de giz. As mesas estavam todas juntas em forma de “U”; no meio, existia uma mesa redonda de forma a manter todos os alunos direcionados para o quadro. Do outro lado, encontrava-se o quarto ano de escolaridade; os diferentes anos estavam de “costas” um para o outro; no entanto, caso existisse a necessidade, o quarto ano deslocava as cadeiras e todos os alunos ficavam de frente para o quadro de giz.

O quarto ano de escolaridade também tinha um quadro, mas, desta vez, móvel e de marcadores.

As mesas do quarto ano estavam dispostas em grupo, de forma a promover o trabalho colaborativo entre os elementos.

É à entrada da sala que os alunos deixavam os seus casacos e pequenos pertences, pois existem cabides na parede para o uso de todos os alunos.

O aquecimento da sala era feito através de uma salamandra e todos os dias de manhã, antes da chegada dos alunos, uma auxiliar colocava madeira na mesma para manter a sala quente. Se estivesse muito frio durante o dia, a docente ia colocando madeira na mesma, de forma a manter um ambiente agradável.

Quando os alunos não podiam ir para o exterior, a professora colocava um tapete no chão perto da salamandra para todos se aquecerem e praticavam a leitura, através de livros que tinham à sua disposição na sala.

Na sala, existiam também dois armários, onde os alunos guardam os livros escolares e respetivo material individual, uma vez que, para casa, apenas vai um caderno e, em caso de trabalho de casa, os alunos levam o manual correspondente.

As paredes estavam decoradas com diversos trabalhos realizados pelos alunos, assim como informação pertinente ao estudo, como, por exemplo, a tabuada e vários sólidos geométricos que os alunos podem usar em caso de necessidade.

Esta sala é composta por uma parede com janelas grandes e voltadas para o exterior, estas também estão decoradas com os trabalhos dos alunos e são redecoradas em determinados momentos específicos, de acordo com as datas comemorativas.

Para a professora desta sala, existia um canto com a secretária onde estavam os seus pertences, a mesa da docente era auxiliada por outra mesa, onde estavam os livros, recursos e materiais que seriam usados nas aulas.

Caracterização do Grupo

A turma onde decorreu a PES era mista, como já foi referido anteriormente, era composta por alunos de segundo ano e quarto ano de escolaridade, fazendo um total de 19 alunos, sendo que 13 estavam no segundo ano de escolaridade.

É de salientar que um elemento, pertencente aos seis que frequentavam o quarto ano, beneficiava de medidas adicionais, estando a aprender os conteúdos do segundo ano de escolaridade.

Todos os elementos deste grupo/ turma são alunos muito simpáticos, educados, apresentam uma grande vontade de aprender e gostam de estar envolvidos em atividades. É um grupo onde é fácil trabalhar e expor conhecimentos, pois gosta de estar envolvido na sua própria atividade e tem uma necessidade crescente de apresentar os seus trabalhos, sentindo-se sempre muito orgulhoso.

A nível mais restrito, no segundo ano, os tempos de execução de uma tarefa são bastante diferentes, por outras palavras, existem alunos que, para a mesma atividade, demoram cerca de três minutos enquanto outros demoram sete, por exemplo. Assim, estes alunos, que terminam as atividades com mais rapidez, necessitam de estar envolvidos numa outra atividade para que não fiquem entediados e não perturbem o bom funcionamento da sala de aula, o que implica a prática de uma pedagogia diferenciada. A estratégia mais comum utilizada nestas situações era a prática da leitura. Quando um aluno terminava uma tarefa antes do tempo, instintivamente pegava num livro disponível e começava a ver.

Quanto à aprendizagem, apesar do curto espaço de tempo que conseguimos estar em contacto, denotou-se que os alunos não têm dificuldades de aprendizagem e estão motivados para novos conteúdos.

Alguns alunos são um pouco mais calados e menos interventivos, muitas vezes revelam algum receio em participar, considerando que realizaram mal a atividade. Muitas vezes, esta pouca vontade interventiva é colmatada com elogios e reforços positivos.

De forma geral, é um grupo interventivo, as atividades são realizadas com sucesso e é visível uma vontade de querer ajudar o próximo. Esta atitude era visível quando algum aluno tinha dificuldade, outro rapidamente se prontificava a ajudar e explicar os conteúdos.

O quarto ano de escolaridade é um pouco diferente, aparentam ser alunos um pouco carentes e procuram a atenção do adulto.

Alguns elementos do quarto ano apresentam algum desinteresse e é necessário alguma pressão e uma voz mais assertiva para que se mantenham atentos e realizem as atividades.

Algumas vezes, têm opiniões diferentes dos colegas, no entanto, sentem a necessidade de defender a sua perspetiva, levando, assim, a pequenas discussões. Estes conflitos ficam a dever-se, muitas vezes, ao desenvolvimento da personalidade e à não-aceitação da opinião do outro.

De maneira geral, os alunos apresentavam ótimas capacidades de aprendizagem, gostavam de aprender e de expor as suas ideias à turma.

A nível do Português, alguns alunos apresentavam uma aptidão para a escrita, fazendo textos criativos e bem construídos. No tocante à oralidade, grande parte dos alunos tinham algumas dificuldades no que toca a expressar-se oralmente. Quando lhes era pedido que justificassem a sua escolha, muitos dos alunos apenas respondiam “porque sim”, sendo necessário investir na argumentação.

A nível da Matemática, os alunos aprendiam de forma rápida e concisa os algoritmos apresentados pela professora. Sempre que sentiam que tinham alguma dúvida, expunham-na. Relativamente às tabuadas, grande parte dos alunos da turma já as

tinham memorizado. Todos apresentavam uma grande predisposição para a matemática, chegando mesmo a pedir à professora, nos horários mortos, a realização de contas.

Quanto à disciplina de Estudo do Meio, os alunos apresentaram algumas dificuldades quando questionados sobre a locomoção, revestimento e alimentação dos animais. Ou seja, no tocante aos animais, os alunos revelaram algumas dificuldades relativas ao seu conhecimento. No entanto, nas matérias que estavam diretamente relacionadas com o dia a dia, os alunos não mostravam qualquer dificuldade, como, por exemplo, os meios de transporte, regras cívicas e comportamentos adequados em sociedade. Desta forma, é necessário que os docentes consigam sempre proporcionar aos alunos aprendizagens sempre próximas do quotidiano, isto é, aprendizagens significativas.

No que diz respeito às Expressões, todos os alunos apreciavam as atividades propostas. Os alunos gostavam bastante de pintar desenhos para decorar a sala e criar materiais com materiais reciclados.

Em suma, em ambos os anos, as relações entre os alunos são boas, notando-se, muitas vezes, uma preocupação com o bem-estar de todos. Apesar de alguns constrangimentos da junção de dois níveis, o contacto entre todos é um aspeto muito positivo.

Percurso da Intervenção Educativa no Primeiro Ciclo

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu com o grupo acima descrito, no entanto, não da forma como inicialmente se tinha pensado.

Na sequência da pandemia provocado pelo covid-19, as estagiárias foram as primeiras a abandonar o contexto educativo. Consequentemente, apenas tive a oportunidade de implementar durante a primeira semana.

Durante estas quatro semanas, que permanecemos no contexto, três delas destinaram-se à observação do contexto educativo, no qual era suposto permanecermos até ao final do ano letivo.

Ao longo destas três semanas, foi possível adquirir muitos conhecimentos relativamente ao método de trabalho, às estratégias utilizadas, aos recursos disponíveis,

aos horários e às rotinas da turma. Este período foi também de relevo, na medida em que conseguimos perceber as características gerais de cada um dos alunos, para que, durante as nossas implementações, já tivéssemos as ferramentas necessárias para trabalharmos da melhor forma.

Neste tempo, tivemos a oportunidade de contactar diretamente com os alunos, o que beneficiou, desde logo, a construção de uma relação de proximidade. Antes de o confinamento ser obrigatório, e de as aulas passarem a realizar-se à distância, tivemos a oportunidade de implementar e estar com os alunos fisicamente.

Na primeira semana de implementação, começamos por nos dirigir à piscina como era habitual; aquando da chegada à escola começam as atividades.

Começamos por uma atividade de pré-leitura, que consistia na organização de imagens referentes ao livro *Elmer* do autor David McKee. Nesta fase inicial, os alunos, sem o conhecimento da história, organizaram as imagens e criaram a sua própria história. Seguiu-se a leitura do livro contada pela professora estagiária, nesta parte os alunos reorganizaram novamente as imagens, mas, desta vez, de acordo com o conteúdo da história. Alguns grupos procederam ao reconto da história, auxiliados pelas imagens previamente organizadas. Estas atividades foram propostas para que os alunos pudessem dar a sua opinião, expressar a sua opinião e, ainda, trabalhar a imaginação. Aquando da apresentação, esta atividade teve o intuito de permitir mais um momento para ajudar os alunos a expressarem-se melhor, construírem um raciocínio lógico e coerente. À tarde, para o segundo ano, foi trabalhada a matemática com recurso ao manual, fazendo uma breve revisão ao tema dos quadriláteros. Esta atividade foi proposta de forma a consolidar conhecimentos previamente aprendidos.

Esta semana de intervenção baseou-se no livro que foi lido, deste modo as atividades seguintes centraram-se no alargamento dos conhecimentos relativos ao elefante e ao animal preferido. Assim, várias curiosidades foram descobertas pelos alunos através da construção de um bilhete de identidade sobre o elefante. Esta atividade foi realizada em grande grupo e a seguinte foi a construção de um bilhete de identidade, mas, desta vez, individualmente e de acordo com o animal preferido de cada aluno. Ambas as atividades tinham como objetivo a compilação de várias informações sobre

animais, a segunda atividade pretende, ao mesmo tempo, saber quais os conhecimentos dos alunos relativos ao seu animal de estimação.

Uma das questões presentes nos bilhetes de identidade prendia-se com a identificação do nome coletivo de um determinado conjunto de animais. Deste modo, a atividade seguinte foi destinada à aprendizagem e descoberta desses mesmos nomes coletivos. Para isso, recorreu-se à canção “Nomes Coletivos” de Maria Vasconcelos, onde foi entregue a cada aluno uma folha com a letra da canção com algumas lacunas, com o objetivo de ser preenchida pelos alunos à medida que ouviam.

No tocante à área de expressão e Educação Plástica, os alunos construíram um elefante com os recursos que tinham disponíveis, como rolos de papel, cartão, folhas coloridas, tesouras, rolinhos, lápis de cor e qualquer outro material que os alunos tivessem à sua disponibilidade. Esta atividade foi ao encontro dos gostos e dos interesses dos alunos, uma vez que, desde sempre, estes apresentaram grande interesse em construir e realizar objetos com materiais reciclados.

No que viria a ser o último dia de implementação, os alunos começaram por realizar algumas fichas de trabalho. O segundo ano começou por realizar uma ficha de português do manual adotado e o quarto ano, uma ficha previamente preparada pela EE.

De seguida, e uma das atividades que os alunos mais apreciaram foi um jogo da glória, em que eles próprios eram os protagonistas. As perguntas estavam relacionadas com os conteúdos a serem abordados no momento e algumas atividades físicas.

A primeira e única semana de implementação terminou com a conclusão e apresentação dos elefantes.

Caso ainda estivesse em contexto de estágio, os conteúdos a serem abordados teriam por base as datas festivas a comemorar, assim como os documentos dos programas e metas e as orientações da professora cooperante.

Assim, e de acordo com as datas previamente definidas, decorreria da seguinte forma, abaixo descrita.

Na semana de 16 de março, seriam preparadas atividades relacionadas com o Dia do Pai, para tal, seria realizada uma exploração do livro *O meu pai* de Antony Browne. Ainda neste âmbito, também seria produzido um postal e prenda para o pai, onde o

ensino dos padrões estava subjacente à criação das mesmas. Em relação à disciplina de Estudo do Meio, abordaríamos as plantas espontâneas e cultivadas e, ainda, «uma plantação de primavera».

Na semana seguinte, 23 de março, a Páscoa seria o tema principal, devido à aproximação da data festiva. Acrescenta-se a decoração de ovos, a realização de coelhos com meias, abordando aqui a reciclagem e reutilização. Na disciplina de português, seria trabalhado o livro *Ovos Misteriosos*, de Luísa Ducla Soares. Na disciplina de Matemática, abordar-se-ia a resolução de problemas, usando a multiplicação combinatória. A nível de Estudo do Meio, teríamos a pergunta central, que orientaria o desenvolvimento do tema “onde vivem as plantas?”.

Na semana de 13 de abril, em Português e para o segundo ano de escolaridade, o livro abordado seria *A Galinha Medrosa* de António Mota, já para o quarto ano seria apresentado o livro *Comprar, comprar, comprar*, de Luísa Ducla Soares. Em relação à disciplina de Matemática, seria abordada a tabuada do seis e as pavimentações. Por sua vez, em Estudo do Meio, ambos os anos observariam o crescimento das plantas e, além disso, abordariam as atividades produtivas nacionais e as atividades económicas. Quanto às expressões, trabalharíamos as “janelas floridas”.

A semana de 20 de abril seria a semana intensiva, por outras palavras estaríamos, pela primeira vez, uma semana completa em contexto. O livro a ser abordado nessa semana seria *O Aberlhuso* de Miguel Neto, em que, através da leitura, seria incentivada a escrita criativa, no segundo ano de escolaridade. Para o quarto ano, os conteúdos de Português centravam-se no sujeito e no predicado. Quanto à Matemática, para o segundo ano de escolaridade, seriam abordados a organização e o tratamento de dados, as sequências e regularidades. Já para o quarto ano, trabalharíamos as unidades de tempo, mais propriamente os dias, meses, anos, semana, trimestre, semestre, década, século e milénio. Ainda seria realizada uma exploração do horário escolar neste mesmo âmbito. Em relação à disciplina de Estudo do Meio, no segundo ano, seriam abordados os animais domésticos e selvagens e em que ambientes é que estes vivem. Quanto ao quarto ano, seriam trabalhadas as atividades económicas, o comércio interno e externo. Na área das expressões, seria introduzida a temática das comemorações dia 25 de Abril, através da

leitura do livro *História de uma Flor* de Matilde Rosa Araújo, conseqüentemente seriam realizados cravos com material reciclado.

A semana de 27 de abril começaria por ser igual para ambos os anos, com a leitura da história *A Princesa e a Ervilha*. Ainda na disciplina de Português, seriam abordados os sinónimos e antónimos, as classificações de palavras, quanto ao número de sílabas e sílabas tónicas. A disciplina de Matemática também seria abordada da mesma forma para os dois anos, onde a ênfase estaria relacionada com o dinheiro, realizando contagens, relembando o dobro, metade, triplo, terça parte, quádruplo, quarta parte, múltiplo e quinta parte, acrescentando, ainda, as frações. Relativamente a Estudo do Meio, os anos seriam novamente divididos; o segundo ano trabalharia conteúdos relacionados aos animais, mais propriamente, o seu corpo, como vivem, alimentação, deslocação e reprodução. Por sua vez, o quarto ano abordaria os conteúdos relacionados com o comércio, serviços e turismo. Na área de expressões, celebrar-se-ia o dia da dança, realizando uma pequena coreografia que, posteriormente, seria apresentada. Como preparação para o Dia da Mãe, seria introduzida a leitura do poema *A minha Mãe* cujo autor é José Jorge Letria; além disso, realizar-se-ia um postal e um pequeno presente para as mães.

Na semana de 4 de maio, o livro abordado, para o segundo ano de escolaridade, seria *A Manta* de Isabel Minhós Martins, enquanto, para o quarto, seria *O Segredo do Rio* de Miguel Sousa Tavares. Em termos da gramática, destacar-se-iam os conteúdos referentes aos verbos e relações de forma entre palavras. Na disciplina de Matemática, para o segundo ano, seriam tratados os números até 1000, enfatizando a leitura e escrita dos mesmos e realizar-se-iam contagens. Por sua vez, para o quarto ano, seriam lembrados os sólidos geométricos, como os prismas e as pirâmides, assim como as suas planificações. Relativamente à disciplina de Estudo do Meio, para o segundo ano, seriam abordadas as origens dos materiais, designadamente animal, mineral e vegetal. Para o quarto ano de escolaridade, os conteúdos a serem lecionados estariam relacionados com a eletricidade. A área das expressões seria igual para ambos os anos e consistiria na elaboração de separadores para as leituras.

A semana de 11 de maio seria novamente uma semana intensiva. A história a ser lida, para o segundo ano, nesta semana, seria *João e Maria* de Jacob Grimm e Wilhelm Grimm e, para o quarto ano, seria a história de José Saramago, *A Maior flor do Mundo*. Ainda na disciplina de Português, mas, no tocante à gramática, o quarto ano de escolaridade analisaria os pronomes pessoais. No que diz respeito à disciplina de Matemática, seriam abordados os mesmos conteúdos para ambos os anos, que seriam o dia, horas minutos, segundos, meia hora, quarto de hora e seria lembrada a tabuada do cinco. Só para o quarto ano, analisariam os ângulos e lembrariam os ponteiros do relógio analógico. Para a disciplina de Estudo do Meio, mais propriamente sobre cidadania, seria dada importância ao dia da família, através da apresentação do livro *O livro da Família*, de Todd Parr. Ainda nesta disciplina, o segundo ano analisaria como é que vivem os seres vivos de outras regiões ou países, enquanto o quarto ano realizaria experiências com circuitos elétricos.

A semana de 18 de maio começaria pela apresentação do livro *Avós* de Chema Heras, posto isto, seguir-se-iam as atitudes e comportamentos que devemos adotar perante a presença dos mais velhos. Para o quarto ano de escolaridade, o livro analisado seria *A cegonha e a Tartaruga*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, ainda analisariam um tipo de texto, o convite. Na disciplina de Matemática, para o segundo ano de escolaridade, seriam abordados o perímetro, sequências e regularidades e a multiplicação. O quarto ano de escolaridade trabalharia a medição de comprimentos e áreas, área de uma figura, área por enquadramento, construção do metro quadrado, área do quadrado e do retângulo. Na disciplina de Estudo do Meio, seriam realizadas experiências com o ar, o quarto ano trabalharia, ainda, a poluição. Na área das expressões, o objetivo seria tirar algumas fotografias a animais na natureza e, posteriormente, aprender a desenhar esses animais, através de etapas previamente preparadas.

A última semana de intervenção seria a 25 de maio e começaria com a disciplina de Português com a história *O Têpluquê e outras histórias*, de Manuel António Pina e o folheto, para o segundo ano. Por sua vez, para o quarto ano, seria trabalhado o uso do dicionário e de enciclopédias. Relativamente a Matemática, o segundo ano de

escolaridade trabalharia as áreas, unidade de área, multiplicação e divisão, assim como a localização e orientação no espaço. Para o quarto ano, seria o metro quadrado, decímetro quadrado, centímetro quadrado, volume do cubo e paralelepípedo. Em relação à disciplina de Estudo do Meio, o segundo ano analisaria o estado do tempo em cada estação e o clima no país e em alguns países do exterior. Por sua vez, o quarto ano analisaria a qualidade do meio ambiente e a propagação do som. Na área das atividades rítmicas e expressivas, seria celebrado o Dia da Criança através da dança. Por fim, seria, ainda, construído um brinquedo através de material reciclado.

Apesar de não mantermos o contacto físico com os alunos e a professora cooperante, tivemos a oportunidade de manter o contacto virtual com todos os elementos do grupo.

Assim, e de forma a darmos continuidade ao trabalho de planificação e implementação, a equipa de PES propôs a continuação das atividades de planificação e a realização de quatro vídeos das diferentes áreas, que seriam utilizados pelos professores cooperantes caso tivessem interesse e/ou quisessem.

No entanto, o meu grupo de estágio teve a possibilidade de utilizar os recursos outrora feitos para vídeo e lecionar a aula virtualmente e em direto com os alunos.

As planificações e os vídeos eram apenas destinados ao segundo ano de escolaridade. Cada planificação deveria permitir trabalhar, pelo menos duas áreas, enquanto o vídeo se centrava numa única disciplina definida pela equipa de PES.

Relativamente às planificações, estas eram divididas em três partes, começávamos pela motivação, seguia-se o vídeo e, no final, a aula síncrona.

A primeira planificação começou com um questionário online, utilizando a ferramenta *Kahoot!* Esta tinha por base o programa e as metas curriculares previstas para o segundo ano de escolaridade. As áreas e os domínios que foram abordados, nesta planificação, foram a iniciação à Educação Literária, oralidade, leitura e escrita e expressão e Educação Plástica. Por sua vez, estes tinham como objetivo a compreensão de texto, antecipação de conteúdos, alargamento do vocabulário, adequação do tom de voz e ritmo de fala, sequência de acontecimentos. A nível da Educação Plástica, a ilustração de forma pessoal e a exploração de diferentes possibilidades de materiais.

O primeiro vídeo foi desenvolvido no âmbito da disciplina de português, e com o objetivo de promover a leitura autónoma e o prazer da mesma.

As áreas e os domínios abordados nesta planificação foram a iniciação à Educação Literária, oralidade e leitura e escrita, por sua vez, os objetivos apresentados estão diretamente relacionados com os anteriores, ou seja, compreensão de texto, antecipação de conteúdos, tom de voz, articulação, entoação e ritmo, vocabulário (alargamento, adequação e variedade), informação essencial, sentidos do texto: sequência de acontecimentos; mudança de espaço; encadeamento de causa e efeito; tema; assunto; informação essencial; articulação de factos e ideias, Ilustração e exploração de possibilidades de diferentes materiais (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

Foram apresentados no vídeo vários locais e várias atividades que podem ser realizadas aquando da leitura de um livro. É de sabedoria popular que “Uma imagem vale mais que mil palavras”, deste modo, quem observar o vídeo irá aperceber-se de que a leitura de um livro pode ser feita em qualquer divisão da casa e a realizar as diversas atividades. Ainda durante a concretização do vídeo, são lançados desafios para que os alunos se sintam mais próximos das estagiárias e realizam algumas atividades. Os desafios lançados foram a construção de um passaporte de leitura (Anexo 1), que pode acompanhar os alunos ao longo do tempo e, à medida que vão lendo mais livros, vão acrescentando mais páginas ao passaporte. No final, é deixada uma mensagem de esperança onde se espera em breve um reencontro para que possamos partilhar entre todos as experiências de leitura ocorridas ao longo desta quarentena.

Terminado o vídeo, voltamos à aula síncrona, que consiste na gravação de um pequeno vídeo onde se pretendia que os alunos recontassem a história que ouviram e elaborassem um passaporte segundo as orientações das estagiárias.

Na vídeo-aula, reproduzimos o que planeamos no vídeo, lemos a história aos alunos, pedimos para que se gravassem a contar a história a um familiar e explicamos como deviam realizar o passaporte, mostrando os nossos.

A segunda planificação começou com algumas adivinhas, para que os alunos descobrissem qual era o tema que iria ser abordado. Esta planificação tem como áreas e domínios a Iniciação à Educação Literária, medidas de tempo, como a hora, relógios de

ponteiros e as medidas do tempo em horas, meias horas e quartos de hora. Ao mesmo tempo, tem como objetivos medir o tempo através de instrumentos apropriados, reconhecer a hora como unidade de tempo, ler e escrever a medida de tempo, e, à semelhança da anterior, explorar as diferentes possibilidades de materiais (Buescu et al., 2015).

O segundo vídeo foi realizado no âmbito da disciplina de Matemática. Neste vídeo e, de acordo com as orientações da professora cooperante, que já tinha os conteúdos previstos para a semana, lecionamos as horas de Matemática previstas para essa semana.

Para isso, construiu-se um relógio de grandes dimensões para tornar mais fácil a visualização e posterior aprendizagem das frações, pois, através do relógio, fizemos referência a um quarto e dois quartos ou um meio, que corresponde a quinze e trinta minutos, respetivamente. Ainda neste vídeo, foram colocados alguns problemas aos alunos, envolvendo horas de forma a consolidar conhecimentos. À semelhança do vídeo anterior, também foi lançado um desafio aos alunos, que consistia na construção do seu próprio relógio.

A aula síncrona consistiu na realização de um relógio por parte dos alunos, estes tinham que seguir as regras e respeitar tudo o que era pedido.

A vídeo-aula consistiu numa semelhante reprodução do vídeo, onde expusemos os conteúdos aos alunos, colocamos alguns problemas e, ainda, mostramos uma canção de Maria Vasconcelos sobre o tema.

A terceira planificação começou com a audição de um rap, realizado pelas estagiárias. Este referia as palavras e conceitos que seriam importantes para a realização de uma atividade experimental. Esta consistia em adicionar vários materiais na água e observar a reação de cada um deles. O que se pretendia observar era se cada um deles se dissolvia ou não.

Esta planificação foi ao encontro das áreas e domínios do documento oficial dos programas e metas do Ensino Básico. As áreas e os domínios abordados nesta planificação foram a Expressão e Educação Musical aliada à descoberta dos materiais e objetos. Os objetivos diretamente relacionados com as áreas e domínios são adaptar textos para melodias, realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso

corrente, comparar materiais segundo a sua solubilidade, entoar as rimas da letra e cantar canções.

No terceiro vídeo, utilizamos uma metodologia um pouco diferente, em que uma das estagiárias apresentava a parte mais teórica, enquanto a outra realizava uma atividade experimental. A primeira estagiária recorreu a vários Erlenmeyer's desenhados e, posteriormente, colados na parede com pequenos desafios de forma a envolver os alunos nas aprendizagens e a captar a sua atenção, pois, na parte teórica, a memorização das palavras relacionadas à atividade experimental não é muito fácil. As palavras usadas no primeiro vídeo estavam diretamente relacionadas com a atividade experimental que a estagiária ia apresentar no segundo vídeo.

A aula síncrona consistiu na continuação da exploração relativa à dissolução, recorrendo a materiais que os alunos tivessem disponíveis em casa.

A vídeo-aula foi dividida em duas partes, a primeira foi a aprendizagem de novos conteúdos, ou seja, conhecer as palavras que seriam necessárias para a segunda parte. Esta parte consistiu na realização de uma atividade experimental sobre a dissolução.

A última planificação começou com a exposição de algumas perguntas. Estas iriam revelar o tempo de duração de cada um dos exercícios que se seguiriam.

Esta planificação tem por base o bloco dois, do mesmo documento anteriormente referido. Trata-se de deslocamentos e equilíbrios e tem como objetivos elevar os joelhos, saltar, subir e descer. A parte referente ao relaxamento e retorno à calma visa a realização de equilíbrios associados à dinâmica dos movimentos, definindo uma «figura livre».

A nível da Matemática, as áreas e os domínios são a multiplicação, divisão interna, multiplicação e divisão, correspondendo a determinados objetivos específicos, nomeadamente calcular mentalmente as somas de números, a tabuada do três, cinco e dez, os termos dobro e metade, aplicar o algoritmo da divisão inteira, multiplicar e dividir números racionais por naturais (Buescu et al., 2015).

O último vídeo foi realizado ao abrigo da disciplina de Educação Física, para isso decidimos, em conformidade com a professora cooperante, realizar uma pequena coreografia com os alunos.

A metodologia utilizada foi a mesma que a anterior, desta vez, uma estagiária ficou responsável pela coreografia, enquanto a outra trabalhou o relaxamento, mais propriamente a realização de algumas posições de Yoga acompanhadas de uma história.

A aula síncrona consistiu na elaboração de uma pequena coreografia e posterior gravação da mesma.

A vídeo-aula supostamente deveria decorrer da mesma forma, ou seja, uma estagiária apresentava a coreografia e a outra, a parte do relaxamento. No entanto e devido a problemas técnicos, apenas uma estagiária ficou responsável por toda a vídeo-aula.

Tanto no vídeo como na aula, os alunos foram desafiados a realizarem uma pequena coreografia e enviarem um vídeo para as estagiárias.

Para concluir, considero que, ao longo deste período e contacto com os alunos, as aprendizagens foram inúmeras, tanto a nível profissional como pessoal. Atendendo ao curto espaço de tempo que estivemos em contacto presencial, considero que, mesmo assim, os conhecimentos adquiridos de ambas as partes foram muito importantes.

A realização dos vídeos permitiu que fôssemos preparados para uma possível nova forma de dar aulas, tivemos que nos superar, realizar outro tipo de atividades a que nunca fomos sujeitas e inovar, de forma a captar a atenção dos alunos e abstraí-los de todos os focos de distração a que estão sujeitos.

A possibilidade de estar em contacto virtualmente com os alunos permitiu um grande desenvolvimento pessoal, pois existe uma possibilidade futura de as aulas continuarem à distância.

Todo este processo e adaptação foram difíceis, no entanto, com o avançar do tempo, tornou-se mais fácil trabalhar virtualmente, tornando-se até divertido e exigindo de nós uma maior criatividade e inovação.

PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Os parágrafos que se seguem têm como objetivo justificar a pertinência do estudo que se apresenta e a forma como foi escolhido.

Assim, na sequência das semanas de observação ocorridas durante a Prática de Ensino Supervisionada, no segundo semestre, denotou-se, claramente, a existência de lacunas relativas à argumentação e ao pensamento crítico, o que, se, por um lado, é normal para a idade, por outro lado, é necessário que a escola prepare os alunos para estas aprendizagens.

Tendo em conta esta necessidade, e com a entrada cada vez mais ativa e precoce da tecnologia na vida dos jovens e o “desaparecimento” gradual das demarcações físicas das fronteiras, cresceu a necessidade de os professores prepararem os alunos para serem cidadãos do mundo. Para isso, existe uma crescente necessidade de, nas salas de aula, fomentar o pensamento crítico, ensinar as nossas crianças a pensar e não apenas a aceitarem os acontecimentos da sociedade atual passivamente.

A tecnologia está cada vez mais presente na vida quotidiana, tanto nas crianças como nos adultos, deste modo, e a nível nacional, “o país tem vindo a desmantelar a «fronteira distrital», o mesmo acontece a nível global” (Covas, 2019) . Assim, “na era digital e numa sociedade de riscos globais, os bens comuns e coletivos podem ser organizados de modo cooperativo (...)” (Covas, 2019)). Assim, esta organização cooperativa passa, necessariamente, por um olhar reflexivo sobre tudo aquilo que já está pronto a consumir.

Consequentemente, a necessidade de educar os alunos para serem cidadãos do mundo prende-se, essencialmente, com a necessidade de que “eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente” (Figueiredo et al., 2015, p. 15). Neste sentido, é importante o enriquecimento dos “conceitos e o conteúdo de todas as matérias e áreas da educação, ampliando suas dimensões” (Figueiredo et al., 2015, p. 15).

“Os empregos, os locais de trabalho e a sociedade continuam a evoluir a um ritmo vertiginoso, pelo que os alunos têm que ser desafiados para a aprendizagem ao longo da vida (...)” (Mártires et al., n.d., p. XI). Neste sentido, e segundo a mesma autora, os professores devem preparar os alunos para serem cidadãos críticos e intervenientes.

Deste modo, tudo o que se puder ensinar e partilhar (...) para que os nossos alunos, cidadão e futuros profissionais estejam preparados para enfrentar o mercado de trabalho e serem cidadãos críticos e intervenientes, só poderá encher-nos de orgulho, por termos sido participantes ativos na sua formação. (Mártires et al., n.d., p. XI)

Se todas as disciplinas são importantes para a promoção do Pensamento Crítico (doravante PC), a disciplina de Português, pelo seu carácter transversal, tem uma importância fundamental. Analisando o Programa e as Metas Curriculares de Português do 1.º ciclo, veja-se os seguintes objetivos: “Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos”, “Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua”, “Interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas”, “Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade”, “Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores” (Buescu et al., 2015, p. 5).

A pertinência deste estudo remete, sobretudo, para o desenvolvimento do espírito crítico entre os jovens, contribuindo, assim, para uma compreensão mais abrangente da realidade.

Silva (2018) destaca o facto de cada criança ser única, trazendo consigo uma experiência de vida diferente. Neste sentido, todos os jovens que estão dentro das salas de aula não são folha de papel em branco, pelo contrário, trazem com eles as mais diversas experiências. Acrescenta-se o facto de que, tal como os adultos, possuem crenças, medos e objetivos distintos. Deste modo, é natural que, perante o mesmo

problema, surjam soluções diferentes. Aliás, é essa diferença que é necessário promover na sala de aula.

Consequentemente, é fundamental promover nos jovens o PC, desenvolvendo, também, o raciocínio lógico.

Para que o PC seja promovido, cremos ser necessário ter em conta três pilares. Em primeiro lugar, é essencial ser curioso, fazer perguntas e não esperar respostas nem soluções rápidas. O facto de ser curioso permite fomentar quantitativa e qualitativamente um melhor conhecimento. Num segundo momento, alargar o campo de visão, pois não é necessário o enfoque apenas num aspeto.

Finalmente, praticar o raciocínio lógico, para manter uma mente ativa, é fundamental, logo é importante que esta seja desafiada e estimulada. Neste sentido, conclui-se que é tarefa da escola estes estímulos críticos.

Partindo destes pressupostos, o nosso trabalho tem dois objetivos centrais:

1. Apresentar um conjunto de propostas didáticas que permitam o desenvolvimento do Pensamento Crítico, no 2.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, integradas nas aprendizagens do Português;
2. Analisar as propostas apresentadas, mostrando uma possível articulação entre as aprendizagens do Português e o desenvolvimento do Pensamento Crítico.

O CONCEITO DE PENSAMENTO CRÍTICO: UMA DEFINIÇÃO (IM)POSSÍVEL

Antes de partir para a definição concreta de PC, é necessário desmontar o equívoco proveniente do senso comum.

É de conhecimento geral que o adjetivo “crítico” está, muitas vezes, associado a “uma conotação negativa, no sentido de criticar algo ou alguém” (Mártires et al., n.d., p. 8). No entanto, neste contexto, a palavra criticar assume um papel de reflexão, onde se pressupõe a capacidade de, como refere Nosich (2004), fazer julgamentos exatos, claros e relevantes, aceitando as coisas como elas são, ao invés da imposição de preconceitos pessoais.

Etimologicamente, o termo “pensamento” deriva do *pensāre* (latim), que, originalmente, queria dizer “pendurar para avaliar o peso de um objeto”. Por sua vez, o termo “crítico” deriva da palavra *criticus*, que significa “jugador das obras do espírito”. Uma abordagem ao Pensamento Crítico implica perceber a sua origem, o que remete para o século XII a.C.

Os gregos são conhecidos por serem grandiosos criadores, desde a tragédia à comédia, passando também pela poesia. Foram, também, os responsáveis pela Filosofia, mais concretamente pelo aparecimento do pensamento e argumentação críticos. Estas duas “invenções” deixaram uma tal marca que, mais tarde, foram adotadas por outras regiões e culturas do globo.

Foi durante este século que os pré-socráticos, que dedicavam grande parte do seu tempo a formular “teorias” sobre o mundo e a natureza, fizeram nascer as primeiras formas de PC. Assim, os mitos, ritos, tradições, superstições e crenças deram lugar ao raciocínio e especulação abstratos. Por outras palavras, permitiu que os cidadãos pensassem de forma independente, lógica e crítica.

Atenas foi a cidade-berço, onde muitos homens, movidos pela vontade de afirmar o PC e a racionalidade do mundo, se juntaram e debateram este tema.

Depois de dois séculos, a especulação acerca do mundo deu lugar ao pensamento da realidade concreta do ser humano e das suas preocupações. A grande questão que passou a assombrar as mentes centrava-se agora em “o homem como indivíduo”, em

detrimento do mito e da natureza. Deste modo, surgia o PC sobre uma “introspeção” relativamente à política, direito, religião, espiritualidade e todas as demais questões sociais. Nesta fase, “(...) o pensamento crítico travava a sua primeira grande batalha com o famoso movimento sofista, que opunha à razão, a *doxa* (opinião), ou melhor, uma retórica e oratória que seriam criticadas por importantes filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles” (Costa, para. 3, 2017).

Os sofistas, não sendo considerados filósofos, foram os primeiros a colocar em causa que a sabedoria seria recebida pelos deuses, afirmando que se praticassem constantemente, através da retórica e da oratória, os estudantes poderiam melhorar e tornarem-se mais sábios e virtuosos.

Sócrates (470-399 a.C.) salienta que o PC advém da Grécia Antiga e esteve presente por diversos momentos, na ciência e filosofia, ao longo do tempo, como corroboram Franco e Almeida (2017), e Elder e Bartell (1997). No entanto, foi a partir do século XX que o PC foi adotado como meta educativa.

Na opinião de Paul (2011), e Davies e Barnett (2015), só no decorrer da década de 70, deste século, é que o PC ganhou especial atenção no contexto educativo.

Já na década de 80, segundo Giroux (1988), começaram a surgir perspectivas multidisciplinares e as primeiras discussões em torno da pedagogia crítica. Estes trabalhos estavam concentrados no desenvolvimento e maior compreensão do PC, emoções, imaginação e criatividade. Neste âmbito, e de acordo com Estevão (2004; 2008), os estudiosos tinham como principal objetivo o desenvolvimento educativo do aluno enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade.

Atualmente, o que se procura é um maior entendimento do PC, enfatizando as estruturas da argumentação, reconhecendo e relacionando-o com as mais variadas perspectivas que foram surgindo ao longo do tempo.

Segundo Ennis (2016), existem várias definições de PC, é de atentar que não faz sentido apresentar apenas uma definição do conceito, permitindo, assim, a existência de diversas concepções que facilitem o seu entendimento, problematizando-as.

Para uma abordagem mais simplificada, o PC será apresentado através de duas dimensões, ou seja, individual e interpessoal.

Segundo os autores, Ennis (2015), Facione, Sanchez, & Gainen (1995) e Halonen (1995), a dimensão individual do pensamento crítico preocupa-se com o desenvolvimento das qualidades e/ou competências cognitivas, julgamentos, reflexões, atitudes e disposições de cada indivíduo.

Por sua vez, e de acordo com Burbules e Berk (1999), e Tem Dam e Volmam (2004), a maior ênfase da dimensão interpessoal é o valor que a moral e a cultura oferecem ao indivíduo como ser integrante e membro das comunidades. Ambas têm um papel igualmente importante para a compreensão holística do PC.

Ainda sobre a atualidade, percebemos qual a relevância e utilidade deste, assim como a necessidade crescente de pensar com “cuidado”, de forma deliberada e justificada.

Na sequência dos vários séculos de reflexão, pensamento e discussão, conseguimos obter diversas definições acerca deste conceito.

Assim, podemos distinguir três grandes áreas, em que a focalização do PC é diferente para cada uma delas. Na filosofia, surge um PC voltado para as características da pessoa; em psicologia focado na medição; e na educação, no pensamento e na ação.

Apresentam-se, de seguida, algumas definições de PC ao longo do tempo, organizadas por ordem cronológica.

- “Propensão e habilidade para se envolver numa atividade com cepticismo reflexivo” (Mc Peck, 1981, p. 8);
- “Pensamento reflexivo e razoável que é focado em decidir o que acreditar ou fazer” (Ennis, 1985, p. 45);
- “Os processos mentais, estratégias e representações que as pessoas usam para resolverem problemas, tomarem decisões e aprenderem novos conceitos” (Sternberg, 1986, p.3);
- “Pensamento hábil e responsável que facilita o bom julgamento porque ele 1) depende de critérios, 2) é autocorrectivo, e 3) é sensível ao contexto” (Lipman, 1988, p. 39);

- “Julgamento proposital e autorregulativo que resulte em interpretação, análise, avaliação e inferência, bem como explicação da evidência, conceitual, metodológica, considerações criteriosas ou concetuais sobre as quais esse julgamento se baseia” (Facione, 1990, p. 3);
- “Pensamento disciplinado e autodirigido que exemplifica as perfeições do pensamento apropriado para um modo particular ou domínio do pensamento (Paul, 1992, p.9);
- “O uso dessas habilidades cognitivas ou estratégias que aumentam a probabilidade de um desejável resultado” (Halpern, 1998, p. 450);
- “Pensar que é dirigido a objectivos e proposital, “pensando em formar um julgamento” onde o próprio pensamento atende aos padrões de adequação e precisão (Bailin et al., 1999b, p.287);
- “O pensamento sobre o que acreditar ou fazer segundo padrões apropriados” (Bailin, Casa, Coombs, & Daniels, 1999, p. 287);
- “ver os dois lados de um problema, estar aberto a novas evidências que desconfiem as suas ideias, argumentando de forma desapaixorada, exigindo que as reivindicações sejam apoiadas por evidências, deduzidas conclusões de factos disponíveis, resolvendo problemas e assim por diante” (Willingham, 2007, p.8);
- “Pensamento razoável e reflexivo focado em decidir no que acreditar ou fazer (Ennis, 2015, p. 45).

Como é possível constatar, existem definições que se assemelham e outras que são distintas. Este facto ficou a dever-se às conceções de cada um dos pensadores, ao século em que vivem e às causas que defendem. Consequentemente, conseguimos perceber que Mc Peck e Ennis consideram que o PC tem um carácter mais reflexivo. Contrariamente, Willingham considera-o uma forma de analisar os dois lados de um problema e argumentar desapaixoradamente, estando todas as conclusões apoiadas em evidências concretas.

Por sua vez, Lipman e Bailin defendem que este conceito depende, essencialmente, de estratégias e considerações criteriosas para o seu desenvolvimento; Halpern acrescenta que estas estratégias fomentam melhores resultados.

Bailin, Coombs, & Daniels acreditam que o PC remete para o que fazer e acreditar segundo diversos padrões.

Apesar da passagem do tempo, Ennis permanece com a mesma opinião, defendendo que o PC tem uma base reflexiva.

Partindo das várias definições aqui apresentadas, neste trabalho seguimos Ennis, na medida em que o PC é reflexivo e salienta o que decidir, acreditar e fazer. Por sua vez, Lipman destaca que o conceito defende o bom julgamento; Facione acredita que resulta da interpretação, análise, avaliação e inferência, e Willingham defende a necessidade de analisar os dois lados de um problema, ter abertura suficiente para aceitar novas conjecturas e apoiar os argumentos em evidências.

Alguns autores tentaram também atribuir-lhe algumas finalidades, como “pensar para alcançar a melhor explicação para um feito, fenómeno ou problema, com a finalidade de o saber resolver eficazmente” (Saiz, 2017, p. 19) e “a utilização daquelas competências cognitivas que aumentam a possibilidade de um resultado desejável” (Halpern, 2013, p.9).

Como é possível denotar, os autores apresentados não se incompatibilizam, apenas se focam em diferentes aspetos.

Ao longo do tempo, apercebemo-nos de que o PC nunca deixou de ser abordado e era constantemente alvo de reformas e melhorias. À medida que o tempo avança, as definições estão mais elaboradas e as estratégias que podem ser utilizadas para a transmissão do mesmo são mais sólidas. Acrescenta-se, também, que foram surgindo, ao longo do tempo, diferentes parâmetros que o PC deveria seguir, nomeadamente a dependência de critérios, o seu carácter autocorretivo e a sensibilidade a cada contexto.

Para concluir, de forma prática e geral, podemos dizer que o PC é criterioso, monitorizado e contextualizado, pretendendo alcançar um objetivo, solução ou decisão em determinadas situações.

Após a problematização das diferentes definições, no âmbito deste trabalho, entendemos o PC como um processo reflexivo, onde se procura responder a questões para as quais é difícil encontrar respostas. Este consiste na análise minuciosa de argumentos, de modo a analisar e a julgar a resposta mais credível. O julgamento e a tomada de posição devem estar apoiados em critérios definidos e que não devem ser influenciados pela crença, superstições e afinidades. Acrescentamos, também, segundo Dam e Volvam (2004), que o contributo do PC é algo complexo, no entanto é fundamental para a democracia saudável, na medida em que os cidadãos contribuem para o bem estar da sociedade, de uma forma crítica e consciente, na implementação dos direitos, deveres e liberdades cívicas.

EDUCAR PARA O PENSAMENTO CRÍTICO: PORQUÊ?

Neste ponto, o objetivo é refletir sobre a importância de se educar para o PC, seguindo diretrizes claras de documentos ministeriais, nomeadamente o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, como foi visto anteriormente.

Segundo Tim Kenyon, professor e investigador na Brock University (Canadá), o Pensamento Crítico é um enigma e, ao mesmo tempo, um dos elementos mais exigidos no mundo educacional, citado por Mártires et al., n.d., p. IX..

Assim, o mesmo autor acredita que competências de PC são uma necessidade pedagógica urgente para a prosperidade económica, social e cultural.

Em primeiro lugar, os problemas globais sentidos pela sociedade moderna colocam o PC com um papel de relevo. No mesmo âmbito, é pedido às instituições que preparem cidadãos ativos, capazes de pensar e de tomarem uma posição no mundo, assegurando alternativas sustentáveis para os problemas com que nos deparamos constantemente. Por outras palavras, os alunos devem ser consciencializados para “temas sociais, a luta pela igualdade de género, o estado social, o trabalho, a educação e a saúde (Siqueira Júnior & Oliveira, 2009, p. 19).

Davis (2013) considera que o PC é algo transversal e aplicável, no entanto, existem alguns autores que não partilham da mesma opinião. James, 2009 e Moore, 2011,

acreditam que este é específico e depende de cada contexto, segundo a cultura e epistemologia da disciplina em que o mesmo é ensinado ou promovido.

Para reiterar a sua importância, à saída de licenciatura, pressupõe-se que o PC seja uma competência presente no recém-licenciado, de acordo com o Fórum Económico Mundial (2006), e as opiniões de Oliver e St. Jorre (2018).

Sendo assim, este encontra-se presente nas mais diversas áreas e setores profissionais.

Na saúde, segundo Alfaro-Le Fevre (2015), o PC está, muitas vezes, associado ao raciocínio ou julgamento crítico, por outras palavras, está presente nos processos de diagnóstico, análise de sintomas, queixas, histórico do paciente, avaliação e terapia.

Na engenharia, segundo Dominguez (2018), Paul, Elder, & Niewohner (2006), é fundamental para a resolução de problemas com que os engenheiros se deparam, nomeadamente a necessidade de aplicação de novas técnicas e criação de ferramentas específicas para um caso particular e/ou produto.

Nas ciências sociais, mais concretamente nas áreas da contabilidade, finanças ou economia, a inexistência de PC pode resultar em severas crises financeiras observadas num passado recente.

No entanto, continuamos a ter muitas falhas neste âmbito, por parte dos recém-profissionais.

Segundo Stupnisky, Renaud, Daniels, Haynes, & Perry (2008), já se assumiu que o PC é importante nas diversas áreas, como leitura, escrita, gestão, autonomia e controlo. No entanto, segundo Arum e Roska (2011), Lane e Oswald (2016), este conhecimento não é espontâneo no processo de ensino, pois requer estratégias preparadas para o efeito.

Assim, se o PC é valorizado nas diferentes áreas, urge a sua inserção nas competências educativas para que os alunos sejam capazes de o utilizar na vida quotidiana, nas suas múltiplas tarefas.

De seguida, apresenta-se a importância do PC no contexto educativo.

O PENSAMENTO CRÍTICO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES

A secção seguinte irá ser dividida em dois subcapítulos, que terão por base dois documentos curriculares de relevada importância. O primeiro subcapítulo (A) tem por base o documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. O segundo (B) remete para o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.

As análises acima referidas assentam na relevância do PC em cada um dos documentos.

A) O Pensamento Crítico no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O ponto que se segue visa fazer uma reflexão sobre a importância dada ao PC no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).

Assim, este documento contempla um conjunto de princípios, áreas de competência e valores que os alunos devem ter adquirido durante a sua permanência no ensino obrigatório.

Fazendo uma análise criteriosa do documento, verifica-se que o PC está inserido nas áreas de competência, o que significa que o desenvolvimento do mesmo implica a interligação entre três dimensões distintas, a dos conhecimentos, a das capacidades e a das atitudes. Como as áreas de competência não estão organizadas hierarquicamente, permite-se, assim, que se complementem. Ao mesmo tempo, nenhuma destas áreas corresponde única e exclusivamente a uma área curricular específica, uma vez que, nas áreas curriculares, estão envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas. É de salientar que

[as áreas de competências] pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida. (Martins et al., 2017, p. 19)

Quanto ao PC, as competências pedidas estão diretamente relacionadas com observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de premissas e variáveis.

Para um correto desenvolvimento do PC, existe a necessidade de criação de vários cenários e de diversas opções. Ao mesmo tempo, é necessário que sejam estabelecidos “(...) critérios de análise para tirar conclusões fundamentadas e proceder à avaliação de resultados” (Martins et al., 2017, p. 24).

Quando os alunos se veem confrontados com a necessidade de colocarem em prática o PC, estes devem começar por observar, analisar e discutir ideias. Durante a apreciação destas, que sempre devem ter por base as evidências, os alunos vão usar critérios, processos ou produtos para se munirem de argumentos válidos de forma a enriquecer a sua fundamentação e a sua tomada de posição.

Posto isto, os alunos ponderam diversos cenários, onde podem aplicar as ideias previamente debatidas; nesta fase, aproveitam para testar e decidir sobre a sua exequibilidade. No final, avaliam o impacto de todas as decisões tomadas.

O PC age em paralelo com o pensamento criativo. No entanto, este último centra-se, essencialmente, em “gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspectivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários” (Martins et al., 2017, p. 24).

De modo a clarificar estes dois tipos de pensamento, é de salientar que o PC é um contínuo processo de análise e definição de informações, que, posteriormente, serão organizadas para alguma aplicação prática.

Por sua vez, o pensamento criativo é um processo que visa a mudança e a criação de novas ideias.

Tanto o PC como o pensamento criativo pressupõem que os alunos sejam capazes de pensar “de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada” (Martins et al., 2017, p. 24).

Além disso, deve basear-se em conhecimentos quer científicos quer humanísticos, assim como utilizar diferentes metodologias. Ao mesmo tempo, devem ter sempre presente o impacto das suas decisões. Para terminar, os alunos devem ser capazes de apresentar ideias e soluções diversificadas e inovadoras, estas devem partir da interação do trabalho em grupo e da reflexão pessoal.

Para concluir, podemos afirmar que o PC está presente nas áreas de competência do perfil dos alunos, juntamente com outros conteúdos como a linguagem e texto, raciocínio e resolução de problemas, entre outros.

Assim, consideramos que o PC é uma das áreas que carece da mesma importância que as restantes, tendo apenas em conta o documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Este documento admite que os alunos adquirem a sua cultura em conhecimentos científicos e humanísticos e, para que tal aconteça, é necessário mobilizar “valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tornar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins et al., 2017, p. 10).

No entanto, é importante que, ao constar no documento já referido e se são pedidas aos alunos diversas competências à saída da escolaridade obrigatória, é necessário disponibilizar tempo no horário escolar para promover estas competências, de acordo com o que o Programa e as Metas Curriculares de cada disciplina, como se verá de seguida.

B) O Pensamento Crítico no Documento Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

As Metas Curriculares de Português foram aprovadas em 2012 e foram elaboradas no âmbito da Revisão da Estrutura Curricular, que tem como principal objetivo melhorar a qualidade de ensino e da aprendizagem.

O programa organiza os conteúdos por ano de escolaridade, respeitando uma ordem sequencial e hierárquica para todos os anos do Ensino Básico.

Por sua vez, as Metas Curriculares ficam encarregadas de definir, por ano, os objetivos a atingir, explicitando os conhecimentos e capacidades a adquirir e desenvolver. Neste documento, são estabelecidos também os descritores de desempenho que têm como finalidade avaliar a aquisição dos objetivos.

Os conteúdos do Programa e as Metas Curriculares estão intimamente articulados de modo a reforçar e a aumentar a coesão da aprendizagem.

O Programa e as Metas Curriculares de Português estão estruturados em quatro grandes domínios, no 1.º e no 2.º Ciclos são a Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática; já no 3.º Ciclo, são cinco os domínios, os mesmos anteriormente referidos, no entanto, existe a separação entre a Leitura e a Escrita.

Após a análise dos documentos, é de salientar que existe uma interdependência entre o Programa e as Metas Curriculares, uma vez que a operacionalização dos contextos é definida nos descritores de desempenho que estão presentes nas Metas Curriculares. Deste modo, em todos os domínios do Programa, os conteúdos fazem-se acompanhar pelos objetivos e descritores de desempenho das Metas Curriculares. Ainda nas Metas, constam, também, os objetivos e descritores de desempenho, que permitem ao professor centrar-se no que é realmente importante e definir a melhor estratégia de ensinar.

É de conhecimento geral que o 1.º Ciclo do Ensino Básico tem um papel fundamental no percurso escolar do aluno. Porém, antes da permanência do aluno neste Ciclo, existe toda uma variedade de conhecimentos e diversidade de aquisições por parte das crianças. Assim, a grande missão do 1.º Ciclo do Ensino Básico é aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral.

Como já referido anteriormente, os domínios de conteúdo são quatro e os seus objetivos e descritores são obrigatórios para cada um dos anos, podendo ser utilizados em anos posteriores, caso o professor encontre alguma pertinência.

Após uma análise cuidada a este documento, verifica-se que surge uma referência ao PC nos objetivos do documento *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*.

Neste sentido, é possível salientar alguns pontos onde está presente o PC.

No objetivo nove deste documento, afirma-se que as crianças têm que pôr em prática o PC de modo a “produzir texto com objetivos críticos, pessoais e criativos” (Buescu et al., 2015, p. 5).

É também possível observar a permanência do PC no objetivo 16, “Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores” (Buescu et al. 2015, p. 5).

O mesmo acontece com o objetivo 20, “adquirir um conhecimento reflexivo sobre a língua e explicitar e sistematizar aspetos fundamentais de estrutura do português padrão.” (Buescu et al., 2015, p. 6).

Em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, o PC aparece desde o primeiro ano de escolaridade e torna-se uma competência necessária à saída da escolaridade obrigatória. Este tem vindo a ser desenvolvido ao longo de todo o percurso escolar.

A nível da disciplina de Português, o PC pode ser impulsionado através da leitura de textos literários ou não literários, pedindo aos alunos a elaboração de um texto reflexivo; nos debates, através da análise de várias opiniões, suportadas através de evidências e, posteriormente, a escolha de uma posição relativamente ao tema. Todas estas atividades permitem uma expansão do vocabulário e a filtragem de informação essencial aquando dos discursos orais que podem também envolver apresentação à turma, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos por parte dos alunos.

“Vários autores sugerem que o ensino explícito, as estratégias metacognitivas, a prática sistemática e deliberada ao longo do tempo, a oportunidade de diálogo e a exposição de situações, problemas ou exemplos autênticos revelam-se cruciais” (Mártires et al., n.d., p. 14).

Em suma, a escola assume-me como um dos pilares do desenvolvimento do PC, onde se aprende a “pensar de forma deliberada, criteriosa e monitorizada assumirá no futuro, enquanto ferramenta diferenciadora de qualquer profissional ou cidadão comum” (Mártires et al., n.d., p. 16).

Como é do senso comum, para a aquisição de diversos conhecimentos, existe a necessidade constante de um professor ou alguém detentor desse mesmo conhecimento, para criar um conjunto de estratégias facilitadoras e que permitam o desenvolvimento do

PC. Deste modo, é necessário reconhecer a importância dos professores e educadores para a aquisição do mesmo.

Enquanto educadores, é importante deixar de considerar o PC como algo superficial. Segundo Barnett, (2004/2005) e Nussbaum, (1998), esta aprendizagem deve ser considerada como uma competência, qualidade humana e atitude.

Depois de uma breve análise ao documento da Lei de Bases do Sistema Educativo, é importante sublinhar os objetivos do Ensino Básico,

[a]ssegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social. (Ministério da Educação, 2009, p. 4)

Recentemente, o PC adquiriu um destaque educacional, a nível do pré-escolar através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, e quanto ao Ensino Básico e secundário, através do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Deste modo, é imperativa a preocupação dos agentes educativos com a promoção destas competências, de forma contínua e integrada, o mais precocemente possível nas crianças e jovens que frequentam os estabelecimentos de ensino.

Para concluir, urge “investir numa mudança ao nível ontológico da forma de educar, cabendo aos professores e profissionais da educação decidir o que querem e o que podem ser enquanto responsáveis pela formação dos seus alunos” (Mártires et al., n.d., p. 16).

Tendo em conta que as instituições de ensino são os grandes núcleos da promoção do PC, Ennis (1989) colocou uma grande questão, que tem vindo a ser discutida. “Deve ser o pensamento crítico ensinado de forma separada das disciplinas, embutida ou de ambas as formas?” (Mártires et al., n.d., p. 14).

Numa tentativa de tornar mais claro e facilitar processo de compreensão, o mesmo autor apresenta várias hipóteses.

A primeira ficou conhecida como abordagem geral, onde o PC é ensinado separadamente. A abordagem por infusão é inserida numa disciplina e os alunos, logo de início, tomam conhecimento dos seus princípios gerais. Quanto à abordagem por imersão, o PC é integrado no ensino sem que os alunos saibam previamente os seus princípios. Assim, “o professor espera, de forma implícita, que os alunos desenvolvam o seu pensamento crítico ao envolverem-se com as atividades” (Mártires et al., n.d., p. 14). Por fim, a abordagem mista, que compila a abordagem geral e a abordagem por infusão ou por imersão. Nesta abordagem, o PC é transmitido “de forma separada, como também momentos integrados no seio das disciplinas (...)” (Mártires et al., n.d., p. 14).

Este debate tem sido desenvolvido ao longo do tempo, no entanto Davies (2006; 2013) e Ennis (2018) concluem que “ambas as perspetivas são importantes na educação para o pensamento crítico (...), e dessa forma, devem ser reforçadas nos alunos”. (Mártires et al., n.d., p. 14)

Para concluir, a escola adquire um papel de relevo para o desenvolvimento do PC, tendo os professores um papel de elevado destaque, na vida dos alunos, na transmissão dos conhecimentos.

Se os professores querem fazer a diferença na aprendizagem dos seus alunos, precisam de seleccionar objetivos de aprendizagens que constituam declarações claras e válidas do que pretendem que os seus alunos saibam e sejam capazes de fazer no final de uma sequência de aprendizagens. Seleccionados os objetivos de aprendizagem, os professores devem partilhá-los com os alunos para que estes saibam com precisão o que o professor espera que aprendam e possam verificar se estão ou não a realizar as aprendizagens pretendidas. Existem evidências consideráveis que demonstram que, quando os professores adotam estes procedimentos, ocorre melhor ensino, melhor avaliação e resultados de aprendizagem mais eficazes. (Silva & Lopes, 2015, p. 5)

Desde o primeiro ano de escolaridade que o PC é incentivado. No domínio da oralidade, é possível notar a sua presença, no conteúdo compreensão e expressão, nos tópicos “Informação essencial” e “Expressão de ideias e de sentimentos” (Buescu et al., 2015, p. 9), em que os alunos têm de analisar a informação e escolher a mais adequada, assim como selecionar apenas informação essencial para transmitir as suas ideias.

No domínio da leitura e escrita, o PC está presente nos “textos de características: narrativas, informativas, descritivas” (Buescu et al., 2015, p. 9).

Ainda neste ano e nos domínios da iniciação à Educação Literária, está presente nas “Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular; outros textos literários seleccionados pelo aluno, sob orientação”, “expressão de sentimentos e de emoções” e ainda na produção “expressiva” (Buescu et al., 2015, p. 10).

No segundo ano de escolaridade, observa-se a presença do PC logo no domínio da oralidade no conteúdo do “vocabulário: alargamento, adequação, variedade” e também na “informação essencial” (Buescu et al., 2015, p. 11). Justifica-se esta presença através do facto de que as crianças necessitam de analisar, compreender e reutilizar o vocabulário; além disso, têm que identificar o contexto ideal para o utilizarem, o que está relacionado com a questão da pragmática discursiva. Deste modo, devem pensar criteriosamente sobre quais as melhores palavras e informações que devem reter e, posteriormente, transmitir.

Por sua vez, no domínio da leitura e escrita, o PC está associado à compreensão de textos, mais propriamente “textos de características: narrativas, informativas, descritivas” (Buescu et al., 2015, p. 11) e, ainda, nos “sentidos do texto: sequência de acontecimentos, mudança de espaço; encadeamentos de causa e efeito; tema, assunto; informação essencial; articulação de factos e de ideias” (Buescu et al., 2015, p. 11).

No domínio da iniciação à Educação Literária, à semelhança do primeiro ano, o PC revela-se nas “obras de literatura para a infância, textos da tradição popular; outros textos literários seleccionados pelo aluno, sob orientação” e ainda nas “intenções e emoções das personagens” (Buescu et al., 2015, p. 12).

À semelhança dos anos anteriores, o PC manifesta-se novamente no terceiro ano, no domínio da oralidade. Mais uma vez, na “informação essencial”, e “introdução aos

gêneros escolares: apresentação oral; pequeno discurso persuasivo” e, por fim, “expressão orientada: reconto, conto, descrição; simulação e dramatização” (Buescu et al., 2015, p. 13).

No domínio da leitura e escrita, encontrámo-lo nos “textos de características: narrativas, expositivas/informativas, descritivas”, “sentido de texto: tema, assunto; informação essencial; antecipação de conteúdos; intenções e emoções das personagens de conteúdo; intenções e emoções das personagens e sua relação com finalidades da ação” e, por fim, na “opinião crítica” (Buescu et al., 2015, p. 13).

Em relação ao domínio da Educação Literária, temos o PC associado, à semelhança dos anos anteriores, às “obras de literatura para a infância, textos da tradição popular; outros textos literários seleccionados pelo aluno, sob orientação (Listagem PNL)” (Buescu et al., 2015, p. 14). Ainda neste domínio, o PC é novamente referenciado, através da “antecipação de conteúdos”, “reconto; alteração de elementos na narrativa (personagens, ações e títulos) e “expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista” (Buescu et al., 2015, p. 14).

Do mesmo modo que os anos anteriores, o quarto ano de escolaridade não é exceção, e o PC volta a aparecer no domínio da oralidade, na “introdução aos gêneros escolares: apresentação oral; pequeno discurso persuasivo; debate de ideias” e “expressão orientada: simulação e dramatização; pontos de vista; retoma do assunto; justificação de opiniões, atitudes e opções; informação pertinente; resumo de ideias” (Buescu et al., 2015, p. 16).

No domínio da leitura e escrita, o PC encontra-se implícito nos conteúdos “vocabulário: alargamento temático” e “sentidos do texto: tema, subtema e assunto; sínteses parciais; diferentes interpretações” (Buescu et al., 2015, p. 16).

Mais uma vez, e como nos anos anteriores, no domínio da Educação Literária, o PC está presente nas obras de literatura para a infância, textos de tradição popular; outros textos literários seleccionados pelo aluno, sob orientação” e, ainda, no “reconto (estruturas e ponto de vista da personagem); alteração de elementos na narrativa (personagens, tempo e espaço) ” e “expressão de sentimentos, de ideias e de pontos de vista” (Buescu et al., 2015, p. 17).

Deste modo, é possível concluir que o PC está presente em vários objetivos e conteúdos do programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico. Visando a promoção da reflexão, é urgente consciencializar os alunos que existem várias formas de analisar um só problema; o professor deve, portanto, ser o promotor de estratégias que possibilitem o enriquecimento dos argumentos através de evidências e a expressão dos seus pontos de vista perante uma plateia, neste caso, a turma.

Estudos empíricos, como os de Vieira (2003) e de Terreiro-Vieira (2004), sugerem que as práticas docentes em Portugal não têm contemplado explicitamente o PC. Além disso, muitos professores ficam duvidosos em relação às estratégias de ensino que devem promover para o desenvolvimento deste, não sendo um objetivo durante a lecionação das suas aulas.

Assim, é necessário, antes de tudo, formar professores e criar estratégias de ensino que visam o desenvolvimento do PC em sala de aula. Nesta perspetiva, cabe a cada disciplina ver a forma como pode integrar esta competência nos seus objetivos de aprendizagem para que, globalmente, e numa perspetiva interdisciplinar, se possam combinar estratégias de trabalho.

O PAPEL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Segundo Halpern (1993), “O pensamento crítico pode ser ensinado e aprendido” (Mártires et al., n.d., p. 23), desde que sejam utilizadas estratégias, métodos e materiais apropriados durante o processo.

No entanto, “(...) é muito difícil promover as competências de pensamento crítico dos alunos numa aula expositiva” (Mártires et al., n.d., p. 24).

Deste modo, é necessária uma mudança urgente da mentalidade e cultura educativas, sendo importante repensar o papel da escola na sociedade atual. “Para que isso aconteça os professores têm de desistir da crença de que os alunos só conseguem aprender a matéria se for o professor a apresentá-la” (Mártires et al., n.d., p. 24).

Olhando de forma geral para o ensino, e segundo as opiniões de Hake (1998), Lujar e Dicarlo (2006), e Wieman (2014), o papel do ensino ainda se baseia muito no próprio papel do professor como um agente ativo no processo de exposição e transmissão de conhecimentos, em que é promovida a capacidade de memorização e compreensão por parte dos alunos. No entanto, já foi comprovado que esta estratégia apresenta um baixo impacto na aprendizagem e nas respostas aos problemas impostos pela sociedade

Deste modo, é consensual a necessidade e importância de desenvolver as competências do PC; além disso, a sua promoção deve ser feita com base no conhecimento e operacionalização do mesmo.

Segundo Freire, ensinar de forma descontextualizada apenas leva a uma memorização mecânica por parte dos alunos e torna o processo de aquisição de novos conhecimentos expositivo, que não gera qualquer tipo de reflexão.

O professor “(...) pode contribuir para a formação dos alunos, principalmente através de valores, de hábitos, de atitudes essenciais à consciência crítica dos discentes, além de despertá-los para a sua cidadania” (Freitas & Barbosa, 2013, p. 30).

No entanto, para que isto aconteça, é necessário que muitos dogmas e estratégias pouco adequadas sejam colocados de lado, para dar espaço e oportunidade aos alunos para serem sujeitos ativos na aquisição de conhecimentos. Para que tal aconteça, é necessário que os professores “rompam com modelos estanques e ultrapassados como:

mecanização e/ou «decoreba», anotações de resumos de textos, exposição, que não seja a dialogada em sala de aula” (Freitas & Barbosa, 2013, p. 30).

É aqui que os professores de Língua Portuguesa adquirem um papel de relevo, na medida em que devem elevar o ensino a um nível superior. Para isso, o professor deve proporcionar aprendizagens quer dentro da sala de aula, quer a nível do quotidiano, no entanto é de salientar que estas aprendizagens nunca devem ser impostas. O aluno deve aprender através do seu próprio envolvimento nas tarefas.

De acordo com Brandão (2010, p. 9-10) conforme citado por (Freitas & Barbosa, 2013, p. 32),

(i) O objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver a competência de leitura e produção textual; (ii) a unidade textual em toda a sua diversidade de tipos e géneros, nos diferentes registos, variedades, modalidades, consoantes as possíveis situações sociocomunicativas – deve ser o ponto de partida e de chegada das aulas de Português; e, (iii) os elementos de natureza formal relativos aos diferentes níveis de gramática - são essenciais para a construção do texto.

Posto isto, o professor de Português deve proporcionar aos alunos um leque completo de tarefas de modo a desenvolver os seus conhecimentos nos vários domínios da Língua Portuguesa. De facto, as dimensões da Oralidade e da Escrita podem assumir uma forte importância, já que são dois domínios que podem ser privilegiados na dimensão da avaliação por parte dos docentes.

“O professor que faz a diferença na sala de aula cotidianamente, possibilitará a formação, promoção e ascensão social do seu aluno através da leitura e da escrita” (Freitas & Barbosa, 2013, p. 34). Para que tal se verifique, é necessário que o professor disponibilize a todos os alunos o código linguístico da língua, escrito ou falado. É a partir daqui que os alunos terão as ferramentas necessárias para a construção de códigos mentais que, posteriormente, lhe atribuirão significado e valores para descobrirem o mundo que os rodeia.

A importância do diálogo e da interação humana vai ao encontro da opinião de Neves (2002. P. 153), citado em Freitas & Barbosa, 2013, p. 35), “Só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal. (...) A língua é um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, é uma atividade social, enunciação”.

Este argumento é corroborado com o fracasso escolar da maioria dos estudantes das décadas de 80 e 90, na sequência da implementação em sala de aula de um modelo mecanicista. Este modelo defendia que a imagem do professor era inquestionável e o único meio possível para a aprendizagem. É este exemplo negativo que é necessário contrariar, permitindo que os professores “ousem, inovem, estudem, tendo na interação linguística a base de sustentação de sua prática docente” (Freitas & Barbosa, 2013, p. 35).

Na opinião de Tenreiro-Vieira e Vieira, os alunos devem ser ensinados de modo a desenvolver o PC, devem tornar-se mais críticos, reflexivos, com a capacidade de questionar e julgar as atitudes. É neste sentido que as salas de aula devem tornar-se palcos de discussão, onde impera a aceitação e o espírito de abertura.

McGuinness (2014) selecionou um conjunto de princípios que, para ele, devem ser adotados pelos professores, de modo a incentivar o desenvolvimento do PC nos seus alunos:

- Explicitar cada uma das estratégias de pensamento;
- Lançar desafios que obriguem a pensar e coloquem em causa as suas conceções prévias;
- Incentivar o pensamento colaborativo;
- Adotar uma perspetiva metacognitiva.

Em suma, o professor de Língua Portuguesa deve proporcionar na sala de aula um ensino crítico e reflexivo, em que os alunos podem expressar-se livremente, pensar de forma racional e crítica. Além disso, o ensino deve visar a promoção da interação entre os pares de forma a criar interação e respeito mútuo. Neste sentido, deve continuar a investir na formação contínua dos docentes.

ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVER O PENSAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE PORTUGUÊS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Halpern (2003) sugeriu um modelo de modo a facilitar a instrução do PC. Este está subdividido em quatro partes:

1. Explicitamente aprender as capacidades de pensamento crítico.
2. Desenvolver a disposição para esforçadamente pensar e aprender.
3. Dirigir as atividades de aprendizagem de forma que aumentem a probabilidade de transferência transcontextual (estrutura de formação).
4. Fazer monitorização metacognitiva explícita e ostensiva.

Assim, ainda segundo o mesmo autor, “para se tornar um melhor pensador é necessário aprender a usar as capacidades de pensamento crítico e reconhecer quando uma determinada habilidade ou habilidades são necessárias” (Halpern, 2003, p. 15).

Na sequência de Halper, são apresentadas algumas sugestões de atividades que podem promover o desenvolvimento do PC. Como já se verificou, este está presente em vários domínios do programa de Português, assim cabe aos professores proporcionar estratégias que permitam o seu desenvolvimento.

Diretamente relacionado com a disciplina de Português, várias são as estratégias que este docente pode adotar para potenciar o desenvolvimento do PC nos alunos.

Desenvolver o pensamento crítico em sala de aula não é uma tarefa simples e não se pode esperar que tal objetivo seja alcançado utilizando-se como metodologia, unicamente, aulas expositivas, centradas no professor e em conteúdos descontextualizados de problemas concretos a resolver. Desta forma, a utilização de metodologias centradas nos alunos e que priorizem a busca ativa pelo conhecimento são estratégias que favorecem a autonomia intelectual e a reestruturação cognitiva dos estudantes, nomeadamente promovendo a sua metacognição e autorregulação. (Casiraghi & Aragão, 2019, p. 2)

Como pudemos constatar anteriormente, o PC está presente no documento oficial do programa e metas curriculares, neste sentido, o professor de português pode adotar algumas estratégias que visam o seu desenvolvimento.

Nesta ordem de pensamento, as estratégias a serem promovidas são, por exemplo, “(...) a discussão, a aprendizagem cooperativa (em especial a controvérsia criativa) e a assembleia de turma, dado que possibilitam a discussão e intercâmbio de ideias e a aceitação de compromissos que derivem de valores e atitudes livremente aceites” (Mártires et al., n.d., p. 30).

Partindo do que é afirmado, vejamos algumas estratégias que podem ser seguidas:

A) Discussão: Ainda a nível da disciplina de Português, o professor pode fomentar o desenvolvimento do PC, promovendo uma discussão na turma. Esta pode surgir na sequência de uma leitura, ou após o visionamento de um vídeo onde o professor, ao longo da discussão, vai colocando algumas questões de forma a orientar o discurso. Esta estratégia de discussão e consequente debate de ideias pode ser utilizada em grande grupo e implementado ao longo dos vários anos de escolaridade. Trata-se de uma estratégia relacionada com o domínio de oralidade. A discussão permite “explicar e exprimir os resultados de um raciocínio, justificando os diferentes procedimentos e argumentos que estão na sua base” (Mártires et al., n.d., p. 11). O conteúdo referente à expressão de ideias e sentimentos é facilmente trabalhado através desta estratégia, uma vez que é necessário que os alunos exponham as suas ideias de forma clara, enquanto os ouvintes devem adquirir uma postura de aceitação e reflexão durante o discurso do aluno orador.

B) Brainstorming: Outra estratégia a ser utilizada pelo professor de Português é o *Brainstorming* ou turbilhão de ideias. Esta “é uma estratégia de aprendizagem ativa em que os alunos são convidados a relembrar o que sabem sobre um assunto, gerando termos e ideias relacionados com o mesmo” (Mártires et al., n.d., p. 38). Esta estratégia pode ser utilizada no domínio da leitura e escrita, uma vez que, após a leitura de um texto, os alunos podem criar um Brainstorming com as características das personagens, as

características do tipo de texto que estiveram a ler; no domínio da oralidade, esta estratégia permite, ao mesmo tempo, o alargamento do vocabulário assim como a adequação e variedade do mesmo. A nível da oralidade os alunos são levados a começar a falar sobre as coisas que sabem ser verdadeiras e a trabalharem sistematicamente para formular ligações surpreendentes que não haviam considerado antes” (Mártires et al., n.d., p. 38)

C) Aprendizagem Cooperativa: outra estratégia promotora do PC é a aprendizagem cooperativa, que consiste na existência de um tema geral que, conseqüentemente, é dividido em temas menores e os alunos, individualmente ou em pequenos grupos, analisam esse subtópico. Terminada a análise, expõem o que encontrarem e analisam todos os subtópicos, que também foram analisados por outros alunos. Esta estratégia de aprendizagem cooperativa pode ser trabalhada no domínio da iniciação literária, em que, por exemplo, durante a leitura de uma obra, a turma pode ser dividida em vários grupos e cada grupo trabalhar um capítulo. No final, cada grupo expõe à turma o que aprendeu e que conclusões é que obtiveram após a análise do capítulo.

Casiraghi e Aragão corroboram, afirmando que

A importância em desenvolver o pensamento crítico no Ensino Superior exige que professores e instituições de ensino invistam em estratégias pedagógicas que fomentem esse tipo de pensamento. O uso de metodologias educacionais que partem de problemas práticos e do interesse dos alunos, levando-os a pesquisar e conhecer a produção científica sobre o assunto e fomentar a busca de soluções para os problemas pode revelar-se como uma estratégia válida e com bons resultados. (2019, p. 3)

D) Resolução de Problemas: Esta estratégia pressupõe que os alunos tenham a oportunidade de “discutir com os colegas, com o professor, de argumentar, de

criticar, de interagir por forma a haver uma partilha de ideias, de estratégias, de raciocínios, de pensamentos matemáticos (...)" (Serrazina, n.d., p. 1).

Esta estratégia pode ser utilizada na área da matemática aliada ao português, onde os alunos, primeiramente, têm de interpretar um problema matemático, seguidamente resolvê-lo e, no final, tirar as suas conclusões. Na sequência destas análises, os alunos podem apresentar à turma as suas ideias e debater os diferentes pontos de vista e até as diferentes formas de resolução que levaram ao mesmo resultado. Desta forma, destacamos a importância da dimensão interpretativa na resolução de problemas matemáticos e, simultaneamente, o carácter central da articulação curricular. Do mesmo modo, em vários domínios da disciplina de Português, a resolução de problemas pode ser trabalhada, colocando os alunos perante dilemas que, recorrendo à argumentação, terão de resolver.

Estas atividades e estratégias promovem o pensamento crítico, uma vez que permitem que os alunos "elaborem pensamentos de ordem superior que inclui a metacognição – o pensamento reflexivo dos alunos sobre a própria aprendizagem" (Mártires et al., n.d., p. 35).

Em suma, os professores devem privilegiar as "atividades de aprendizagem que permitam aos alunos confrontar os seus conceitos iniciais com os conceitos científicos, ajudando-os a reconstruir os seus modelos mentais" (Mártires et al., n.d., p. 35).

Assim, e de acordo com a opinião de Tenreiro-Viera e Vieira, é possível concluir que devem ser propostas estratégias de modo a desenvolver as capacidades de PC, de forma a que os estudantes se tornem mais reflexivos, críticos, com características inquisidoras, de forma a permitir o julgamento e o entendimento do mundo que os rodeia.

Tendo plena consciência da importância do PC no contexto educativo, urge analisar a forma como Benjamin Bloom o inseriu na taxonomia dos objetivos educacionais.

A Taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom e o Pensamento Crítico

Benjamin Bloom foi o criador da taxonomia que será analisada, com maior pormenor, nas linhas que se seguem. O autor, doutor em Educação pela Universidade de Chicago, desenvolveu esta taxonomia, que permite a classificação dos domínios da aprendizagem. Por outras palavras, esta classifica e ordena a capacidade de aprendizagem dos intervenientes.

Nesta taxonomia, foi desenvolvida uma hierarquia dos objetivos educacionais de modo a que os alunos alcancem cada um deles. Tendo em conta essa hierarquia, é de salientar que um aluno não pode avançar para o objetivo seguinte, sem antes ter adquirido o anterior. Esta dinâmica adquiriu uma influência positiva na ação e planeamento dos docentes. Por este mesmo motivo, tornou-se uma ferramenta fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Após a aplicação da mesma, prevê-se que os alunos tenham adquirido novas competências e informações.

A Taxonomia de Bloom é um dos modelos mais aplicados em todo o mundo e expressa, de forma qualitativa, diferentes níveis de pensamento.

Segundo Bloom et al., podemos salientar duas das inúmeras vantagens da utilização da taxonomia em contexto educacional. Estas são:

- Oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento;
- Estimular os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da perceção da necessidade de dominar habilidades mais simples (fatos) para, posteriormente dominar as mais complexas (conceitos). (Larkin & Burton, 2008, p. 422)

A Taxonomia de Bloom divide-se em três domínios diretamente relacionados pela forma como as pessoas aprendem. Os domínios são o cognitivo, o afetivo e o psicomotor.

O domínio cognitivo foi o primeiro a ser publicado, sendo o essencial no estudo que aqui apresentamos.

O domínio afetivo tem como objetivos mudanças de interesse, atitudes e valores, desenvolvimento de apreciações e ajustes adequados, tradução de “changes in interest, attitudes, and values, and the development of appreciations and adequate adjustment” (Bloom & Examiners, 1956, p. 7).

O domínio psico-motor está inteiramente ligado ao “fazer”, no entanto, os autores não encontraram significado nas escolas secundárias na altura.

A estes domínios acrescenta-se o facto de esta taxonomia ser cumulativa, por outras palavras, esta é organizada hierarquicamente através de diferentes níveis de complexidade, a saber: i) conhecimento, ii) compreensão, iii) aplicação, iv) análise, v) síntese e vi) avaliação, o que implica a aplicação do pensamento crítico.

Analisando pormenorizadamente o domínio cognitivo, aparece-nos como primeiro nível, o do conhecimento, que está diretamente relacionado com a “Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados (...)” (Larkin & Burton, 2008, p. 426). Este nível tem como grande objetivo “trazer à consciência esses conhecimentos” (Larkin & Burton, 2008, p. 426).

A compreensão ocupa o segundo nível desta taxonomia, que está diretamente relacionada com a necessidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Está, ainda, subjacente a capacidade de dar significado a uma determinada informação, perceber o seu significado e a capacidade de utilizá-la em contextos diferentes.

O terceiro nível corresponde à aplicação e centra-se na capacidade de “usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas” (Larkin & Burton, 2008, p. 426).

A análise ocupa o quarto nível de complexidade, que se prende com a habilidade de dividir a informação ou conteúdo em partes mais pequenas de modo a entender o produto final. Nesta fase, é necessário perceber a estrutura do alvo, assim como o conteúdo.

O quinto nível é preenchido pela síntese. Esta está relacionada com a aptidão para agrupar pequenas partes com a finalidade de criar algo novo como um todo, por outras palavras, organizar diferentes fragmentos de modo a criar um todo.

O sexto e o mais complexo nível desta taxonomia corresponde à avaliação e ao pensamento crítico e criativo. Por sua vez, esta prende-se com a perícia de fazer um determinado julgamento de valor analítico e crítico, com um propósito específico. Este julgamento tem por base critérios, previamente definidos. Em síntese, e de acordo com Larkin e Burton, “julgar o valor do conhecimento” (Larkin & Burton, 2008, p. 426).

- i) Relativamente ao PC, Bloom (1956) e Anderson e Krathwohl (2001), destacam as seguintes etapas: Inquisição: o aluno é capaz de identificar e questionar suposições e ideias ou práticas geralmente aceites;
- ii) Imaginação: o aluno considera várias perspectivas sobre um problema com base em diferentes suposições:
 - iii) Ação: o aluno explica os pontos fortes e as limitações de um produto, uma solução ou uma teoria justificada por critérios lógicos, éticos ou estéticos;
 - iv) Reflexão: o aluno reflete sobre a solução/ posição escolhida em relação às alternativas possíveis.

Em suma, é de salientar que, em 1956, Bloom et al. criaram uma ferramenta simples de usar e bastante útil, no entanto, quarenta anos mais tarde, Lori Anderson decidiu realizar uma retrospectiva do trabalho desenvolvido em 1956. Posto isto, e em conjunto com um grupo de psicólogos, educadores, especialistas em currículos, testes, avaliações entre outros, participaram no desenvolvimento da taxonomia original.

Este grupo, constituído por diferentes profissionais, tentou encontrar um “equilíbrio entre o que existia, a estruturação de taxonomia original e os novos desenvolvimentos incorporados à educação nos quarenta e poucos anos de existência” (Larkin & Burton, 2008, p. 425).

Tipologia de Questões

Para cada um dos níveis da taxonomia, Bloom selecionou um conjunto de questões de modo a tornar a aquisição deste nível ainda mais fácil.

Nível do Conhecimento (algumas questões)

- O que é ...?
- Como é ...?
- Quando aconteceu?
- Como descrevias isso?
- Porquê ...?

Nível da Compreensão (algumas questões)

- Como classificas este tipo de ...?
- Como compararias isto ...?
- Qual é a ideia principal de ...?
- O que podes concluir a respeito de ...?
- Podes explicar o que se está a passar ...?

Nível da Aplicação (algumas questões)

- Que exemplos poderiam encontrar para ...?
- Como resolverias isto ... utilizando o que aprendeste sobre ...?
- Como demonstravas o teu conhecimento sobre ...?
- De que outra maneira poderias planear ...?
- Que perguntas farias numa entrevista com ...?

Nível de Análise (algumas questões)

- Quais são as partes e características de ...?
- Como é composto ...?

- Que razões, motivos, existem para ...?
- Podes fazer uma lista dos componentes ...?
- Como categorizas isto ...?

Nível da Síntese (algumas questões)

- Como melhorarias isto?
- Podes elaborar uma razão para ...?
- Podes apresentar uma alternativa para ...?
- Que podes dizer sobre isto ...?
- O que farias para maximizar/ minimizar isto ...?

Questões de avaliação

- Conseguiste resolver o problema?
- Apresentaste alguma sugestão de resolução?
- Consegues escolher um lado?
- Foste capaz de tomar uma decisão sem ser influenciado pelas tuas crenças ou religião?

As características de um Pensador Crítico

Após uma análise cuidada, criteriosa e minuciosa dos documentos presentes nesta bibliografia é possível compila-los e descrever quais seriam as características ideias de um pensador crítico.

- É capaz de identificar, analisar e compreender informação relevante
- Analisa e formula uma conjectura a partir de diferentes perspetivas
- Consegue tomar uma decisão sem ser influenciado por crenças e religiões
- Ouve e respeita os argumentos do opositor
- Permite-se mudar de ideias quando existe uma base sólida e consistente para isso
- Tem a capacidade de interpretar ideias abstratas
- É flexível às ideias dos outros
- Consegue aplicar conhecimentos nas diferentes situações
- Sabe distinguir o certo e o errado de acordo com a democracia actual
- Consegue e permite-se escolher um lado de acordo com os seus argumentos
- É curioso e procura sempre saber mais e superar-se
- É objetivo na análise de documentos, opiniões e conjecturas (Sanchez, 2017).

ESTUDOS EMPÍRICOS

Durante o processo de pesquisa dos estudos empíricos, foram, primeiramente, estabelecidos alguns critérios que interessam definir.

Assim, foi feita uma pesquisa na B-on de estudos realizados em Portugal, em língua portuguesa, nos últimos cinco anos, relatórios de Mestrado e artigos, no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no campo do PC, usando as seguintes palavras-chave: pensamento crítico, atividades e primeiro ciclo.

Um dos documentos selecionados, escrito por Maria do Carmo Teixeira, realizado na Universidade de Aveiro, tem como título *Atividades Promotoras do pensamento crítico no 1.ºCEB*, relativo ao ano de 2015. Esta investigação tem como objetivo geral conhecer, implementar e avaliar o contributo de atividades promotoras de capacidades de PC. Esta problematização foi inserida e trabalhada através da temática do ar.

A autora conclui que os resultados obtidos, após a realização da investigação, contribuíram para o desenvolvimento da capacidade do PC dos alunos. A leitura deste trabalho foi importante para mim, dando-me sugestões relativamente a estratégias a utilizar para promover o PC.

Ainda neste ano, Paula Alexandra Castro escreveu *O pensamento crítico nas conceções de género no 1.º CEB*, também ao abrigo da Universidade de Aveiro. Este trabalho tem por base as questões de género, onde o objetivo foi o levantamento destas conceções, os intervenientes foram dois meninos e duas meninas.

Numa fase inicial, a autora concluiu que algumas das brincadeiras que as crianças colocam em prática estão ainda estereotipadas. Acrescenta-se, ainda, que ambos os géneros dramatizavam nas suas brincadeiras os papéis tradicionais em função do sexo, no entanto, ao longo das sessões, começaram a aceitar que as atividades destinadas a cada um dos géneros fossem realizadas pelo sexo oposto, o que foi possível graças a tarefas que implicaram pensar e desconstruir ideias pré-concebidas. Mais uma vez, as tarefas construídas auxiliaram no entendimento do PC em ambiente escolar.

Filipe Moreira escreveu, em 2016, *A Abordagem da temática das plantas num contexto EDS (Educação para o Desenvolvimento Sustentável) orientado para o pensamento crítico no 1º CEB (Ciclo do Ensino Básico)*. Este estudo foi desenvolvido na

instituição Universidade do Minho, numa turma do segundo ano de 1.ºCEB e teve como objetivo apresentar atividades promotoras de PC num contexto de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, onde a temática base eram as plantas.

O autor concluiu que todos os alunos revelaram capacidades de PC, no entanto, estas capacidades foram evidenciadas em diferentes níveis.

Ainda neste ano, também na Universidade de Aveiro, Vanessa Resende escreve sobre os *Recursos digitais promotores de pensamento crítico em ciências no 1.º ciclo*. Este estudo aliou a presença cada vez mais constante, no quotidiano, das TIC (tecnologias da informação e comunicação) e a promoção do PC.

A autora concluiu que, de forma geral, os alunos adquiriram competências relativas ao PC. No entanto, na sequência da heterogeneidade e da novidade das atividades promotoras do pensamento crítico, apenas seis alunos se destacaram nas manifestações de capacidades promovidas. Este trabalho foi importante porque, para além de associar o uso da tecnologia ao PC, permite perceber a dificuldade de promovê-lo nas crianças.

Em 2018, Nance Isabel Pinheiro, na Universidade de Aveiro, redigiu o seguinte documento, *Atividades promotoras de capacidades de pensamento crítico ligadas à credibilidade das fontes no 1.º CEB*. Este estudo foi realizado numa turma do quarto ano de escolaridade, tinha como finalidade o desenvolvimento de atividades promotoras do PC aliadas à interdisciplinaridade entre Estudo do Meio, Matemática, Português e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Esta autora concluiu que, em cada uma das questões apresentadas através dos inquéritos, os alunos mobilizaram e apresentaram conhecimentos relativos ao PC. No entanto, apenas 12 dos 21 demonstraram a aplicação de instrumentos evidentes do PC.

Mais recentemente, no ano de 2019, Rui Marques Gonçalves escreveu um artigo relacionado com o presente tema. Este artigo tem como título *Aprender Ciências e Desenvolver o Pensamento Crítico: percursos educativos no 1º ciclo do Ensino Básico* e desenvolvido ao abrigo da Universidade de Aveiro. Este estudo tem como finalidade desenvolver capacidades de PC em alunos do segundo ano do 1.º CEB através de estratégias promotoras destas capacidades, mais propriamente, o debate, mapa de

conceitos e trabalho experimental. Em jeito de conclusão, o autor defende que, ao longo das três sessões de aplicação da estratégia, os alunos evidenciaram o desenvolvimento de capacidades do PC.

Em suma, podemos concluir que já alguns autores escreveram sobre a importância do PC no 1.º CEB. A área de investigação onde se encontram mais documentos está relacionada com as ciências.

É de salientar que não foi possível observar nenhum documento diretamente relacionado com a disciplina de português.

Finalmente, foi possível compreender que grande parte dos estudos tem por base o desenvolvimento do PC aliado a estratégias e a conteúdos presentes no programa e metas curriculares das diferentes disciplinas.

Metodologia

Introdução

Este capítulo permite o esclarecimento relativamente ao desenvolvimento da pesquisa que ocorreu ao longo do processo da escrita deste documento. É nele que estão detalhados os passos seguidos para a elaboração do mesmo.

Fundamentação Metodológica

De acordo com Bruyne (1991), a metodologia é a coesão dos procedimentos científicos desde a sua criação até ao seu desenvolvimento.

Por outras palavras, entende-se por metodologia um conjunto de métodos que ajudam a perceber todo o processo de investigação.

Ainda de acordo com Bruyne, (1991 p.29) a metodologia tem como objetivo esclarecer e descrever o processo ocorrido ao longo de uma investigação, independentemente do seu cariz, salientando, também, que, ao mesmo tempo, esta expõe os resultados dessa mesma investigação.

Segundo Strauss e Corbin (1998), citado em Federal e Maria (2014, p. 14), o método de pesquisa é todo o conjunto de atuações, técnicas e estratégias que foram utilizadas a fim de recolher e analisar os dados. Além disso, o método permite-nos alcançar o objetivo proposto inicialmente; por outras palavras, fornece todos os instrumentos que fazem parte da pesquisa.

No âmbito da educação, as metodologias mais recorrentes são a quantitativa, qualitativa e/ou mista. Após a análise de cada uma delas, será mais claro perceber qual a metodologia que se ajusta ao presente documento.

Por metodologia quantitativa, entende-se que, na sua base, estejam dados numéricos e/ou estatísticos resultantes da obtenção de dados face a questões de investigação.

De acordo com Carlos Moreira, "A estratégia metodológica quantitativa caracteriza-se por: ser nomotética pois enfatiza o desenvolvimento da investigação dentro de

protocolos estabelecidos e técnicas específicas. Situa-se no âmbito do método das ciências em geral, baseado no teste da hipótese" (Moreira, 1994, p. 149).

Relativamente à metodologia qualitativa, esta, contrariamente à anterior, procura esclarecer e pôr a descoberto os pormenores da realidade de um determinado contexto.

De acordo com Bogdan (1982 apud Triviños, 1987, p. 128-130), a metodologia qualitativa assenta em cinco pontos chave:

- 1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
- 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva;
- 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto;
- 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente;
- 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...].

Por sua vez, a metodologia mista "é uma abordagem de investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa" (Creswell, 2007, p. 27).

Uma vez que possuem características contrárias, elas podem ser combinadas de modo a se completarem de modo a apresentar um resultado.

Após esta breve análise, podemos concluir que o presente estudo se insere numa metodologia qualitativa, de cariz exploratório, interpretativo e descritivo, pois baseia-se na análise de documentos e interpretação de um conjunto de propostas didáticas a fim de chegar a conclusões sobre uma determinada temática. Neste caso concreto, e devido ao contexto da pandemia Covid 19, não apresenta qualquer parte prática, sendo, na íntegra, uma investigação teórica, no entanto, com a possibilidade de as atividades planificadas serem uma proposta para os docentes e implementadas, mais tarde, em contexto sala de aula.

Descrição e análise das atividades pedagógico-didáticas

O ponto que se segue apresenta um conjunto de quatro atividades que constituem uma proposta para o desenvolvimento do PC, associado às aprendizagens do Português no 2.º ano de escolaridade. O que propomos tem por base as três semanas em que estivemos em contexto, as características apresentadas pelo grupo – turma em que estivemos inseridas e a fundamentação teórica.

Para cada uma das atividades, será apresentado um quadro síntese, com informações sobre as tarefas, o domínio, objetivos e conteúdos em concordância com o Programa e Metas Curriculares de Português.

Antes de avançarmos para a fase mais específica, segue um quadro geral, onde serão apresentadas todas as atividades, os recursos necessários, o objetivo geral, uma breve descrição da atividade e os domínios de aprendizagem.

Figura 2: Síntese das Atividades

Nome da atividade	Domínio do Português	Objetivo	Conteúdos
As Saudades que eu tenho de um Abraço	Oralidade Leitura e Escrita Iniciação à Educação Literária	Perceber que é imperativo manter a distância apesar de não ser algo habitual	- Interação Discursiva - Compreensão e Expressão - Produção de Texto - Audição e Leitura
Touradas: Sim ou Não?	Oralidade Leitura e Escrita Iniciação à	Posicionar-se relativamente à existência ou não de touradas	- Interação discursiva - Compreensão e expressão

	Educação Literária		<ul style="list-style-type: none"> - Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia - Ortografia e pontuação - Produção de texto - Audição e Leitura - Produção expressiva
O Jornal não ficou no Passado	<p>Oralidade</p> <p>Leitura e Escrita</p> <p>Iniciação à Educação Literária</p>	Tomar conhecimento do mundo que o rodeia e ter uma opinião sobre o tema	<ul style="list-style-type: none"> - Interação discursiva - Compreensão e expressão - Compreensão de texto - Pesquisa e registo da informação - Produção de texto - Compreensão de texto
O Lobo Mau é	<p>Oralidade</p> <p>Leitura e</p>	Desmistificar concepções	<ul style="list-style-type: none"> - Interação discursiva

<p>sempre o vilão. Porquê?</p>	<p>Escrita Iniciação à Educação Literária</p>	<p>pré-concebidas</p>	<p>- Compreensão de texto - Produção de texto - Produção expressiva</p>
------------------------------------	---	-----------------------	---

Atividade 1: As Saudades que eu tenho de um Abraço

A primeira proposta de atividade tem por base o livro *Saudades do Teu Abraço*, de Eoin McLaughling e as ilustrações de Polly Dunbar.

Momento 1: Análise dos elementos paratextuais

Para iniciar esta atividade, a docente irá, em conjunto com o grupo turma, analisar alguns dos elementos paratextuais, mais concretamente o título, a capa e a contracapa, assim como as ilustrações presentes. Esta atividade de pré-leitura pretende que os alunos sejam capazes de analisar a capa do livro, interpretar as imagens e tirar as suas conclusões. No entanto, existe uma particularidade, nesta fase precoce, o título não será apresentado aos alunos. Este pode ser escondido com uma folha de papel opaca, o objetivo é que os alunos tirem as suas próprias conclusões sem serem influenciados pelo título.

Momento 2: Questões Orientadoras

Numa fase mais adiantada, e a fim de orientar os alunos e moderar o diálogo, serão colocadas algumas questões:

- Que mensagem é que vos transmite a capa do livro?
- O que vos transmite a expressão do Ouriço?
- Porque será que ele está em bicos de pés?

Na sequência destas questões, os alunos devem responder verbalmente e partilhar as suas ideias fundamentadas com os elementos presentes neste elemento paratextual. Este diálogo inicial já remete para a presença do PC, uma vez que os alunos terão de ser flexíveis às ideias dos outros, terão que interpretar ideias a partir das imagens apresentadas e, ainda, caso aconteça, terão a possibilidade de mudar de ideias, se existir uma base sólida e consistente para tal.

Alguns elementos devem ser abordados pelos alunos, como a existência de um arco-íris no fundo, a expressão do Ouriço, a sua forma de estar, mais propriamente a postura, e a razão pela qual apenas está visível metade do arco-íris e não a sua plenitude.

As respostas esperadas pelos alunos são: “o Ouriço tenta chegar ao arco-íris!”, “o Ouriço está a tentar apanhar as estrelas”, “o Ouriço está à procura do pote de ouro no final do arco-íris”, entre outras. Nesta fase, os alunos apresentam os seus pontos de vista e defendem-nos perante o grupo-turma.

Momento 3: Chuva de ideias

À medida que os alunos vão apresentando as suas sugestões, o professor irá escrever no quadro as suas constatações, para que, posteriormente, sejam comparadas após a apresentação do título. Este momento volta a remeter para a presença do PC, salientando que esta estratégia apresentada foi descrita anteriormente como tendo a capacidade de o desenvolver. O objetivo desta atividade é a promoção da aprendizagem cooperativa de modo a que os alunos em grupo-turma tentem chegar a um consenso relativamente à mensagem inicial, transmitida apenas pela imagem da capa do livro.

Momento 4: Desvendar o título

Posto isto, será desvendado o título do livro, *Saudades do Teu Abraço*. Esta obra foi escolhida tendo em consideração o panorama pandémico atual. Neste sentido, este texto apresenta um conjunto de possibilidades através das quais é possível demonstrar o amor, apesar da ausência do contacto físico que, para nós, é quase impensável viver sem ele. Atualmente, é imperativo manter o distanciamento social, no entanto, e como escreve o autor, “Quando não podes abraçar os que mais amas, há outras formas de demonstrares o teu amor!”

Aquando da tomada de conhecimento do título pelos alunos, será colocada a seguinte questão:

- Que mensagem é que vos transmite, agora, a capa do livro?

Desta vez, são esperadas respostas como: “o Ouriço tem saudades de alguém”, “como o Ouriço tem picos nunca abraçou ninguém”, “o Ouriço quer o abraço de algum amigo”, “o Ouriço quer abraçar o seu amigo que está na outra ponta do arco-íris”.

Momento 5: Leitura do Livro

Terminada esta atividade de pré leitura, a docente irá ler o livro em voz alta para a turma. À medida que vai avançando na história, mostra as imagens do livro aos alunos.

De modo a ajudar os alunos na compreensão do texto, serão colocadas algumas questões:

- O que é que o Ouriço e a Tartaruga mais queriam?
- Os dois amigos não se podiam abraçar? Porquê?

Esta atividade deve ser realizada em grande grupo, de modo a gerar uma discussão por parte dos elementos da turma.

As respostas esperadas pelos alunos são: “O Ouriço e a Tartaruga queriam muito poder abraçar-se”, “O Ouriço queria abraçar a Tartaruga”; “Os amigos não se podiam abraçar porque o Ouriço tem picos”, o “O ouriço não pode abraçar a Tartaruga porque existe um vírus e agora não nos podemos tocar”.

Momento 6: Distribuição das cartas

A docente encerra este diálogo, distribuindo pelos alunos várias cartas. Estas terão por base as seguintes questões:

- Podes comparar a situação do Ouriço e da Tartaruga com a nossa situação atual?
- Se fosses tu que não pudesses abraçar alguém, como é que podias fazer para demonstrares que gostas dessa pessoa?
- O que podes concluir sobre as atitudes que os dois amigos tiveram para demonstrarem o amor que sentiam um pelo outro?

Quando todos os alunos tiverem a sua carta, irão redigir um pequeno texto que, posteriormente, irão apresentar à turma.

Para estas questões, estão esperadas respostas como: “O que se passa entre estes dois amigos é que eles não se podem abraçar”, “O que posso concluir é que estes dois amigos arranjam várias soluções para dizer que gostavam um do outro”, “Posso concluir que, apesar de não conseguir abraçar, posso dizer e mostrar que gosto do meu amigo”, “Para mostrar que gosto de uma pessoa, posso enviar uma carta, fazer videochamada”, “Fazer uma visita à janela”.

Este momento remete novamente para o desenvolvimento do PC, pois os alunos terão que identificar, analisar e compreender informação relevante. Além disso, e tendo em conta a situação que se estava a viver aquando da escrita desta atividade, pandemia covid-19, é necessário que o aluno consiga distinguir o certo e o errado.

É de salientar que esta estratégia está descrita anteriormente, e que pretende que se promova o PC.

À medida que as apresentações ocorrem, os colegas podem intervir e contestar as ideias dos colegas de forma construtiva. Esta interação permite que o orador enriqueça o seu discurso à medida que é colocado à prova pelos colegas.

Para tal, a docente utilizará questões como “concordas com a proposta do teu colega?”, “se fosses tu farias a mesma coisa?”.

Esta atividade terminará após todas as apresentações estarem concluídas.

Análise da Atividade

Esta atividade proposta permitiu a aquisição de conteúdos a nível do Português em vários domínios. Primeiramente, na análise dos elementos paratextuais, em que os alunos tiveram que os identificar e referir os nomes, nomeadamente do título, a capa, contracapa e lombada. Esta tarefa permitiu cumprir o que vem exposto no seguinte descritor de desempenho do Programa e das Metas Curriculares – “Compreensão do Texto”.

Seguiu-se a colocação de questões orientadoras, o que permitirá a interação discursiva entre professor-aluno e aluno-aluno. Ainda nesta interação, os princípios de cortesia estão subjacentes, uma vez que o aluno tem que saber esperar pela sua vez, utilizar vocabulário adequado e, ainda, respeitar a opinião dos colegas.

Quanto à leitura do livro, os alunos aprendem a escutar e a reter a informação importante e útil ao mesmo que precisam de se manter em silêncio para que todos consigam ouvir a obra. Estão também subjacentes algumas das características de um pensador crítico, ouvir e respeitar os argumentos do opositor, permitindo mudar de ideias e saber distinguir o certo e o errado de acordo com a situação atual.

Após a distribuição das cartas, os alunos precisam de usar conhecimentos previamente adquiridos para que consigam ler as cartas e fazer uso da interpretação pessoal para que percebam o que lá está escrito.

Aquando da redação do texto, os alunos precisam de colocar em prática conhecimentos como os sinais de pontuação, as características do texto, como a objetividade, a quantidade de adjetivos e a qualidade ou não das ideias expressas e, ainda, fazer uso da sua experiência enquanto cidadãos para tomarem uma posição, decidindo quais as melhores estratégias a aplicar.

Posto isto, os alunos apresentarão o seu texto à turma, em voz alta, o que permitirá trabalhar a entoação e a dicção.

No final, e após estas etapas em espiral, os alunos deverão ser capazes de dar a sua opinião sobre o tema e compará-la com a atualidade. Nesta parte, podemos observar novamente a presença do PC, na medida em que o aluno deve distinguir o certo do errado.

No quadro que se segue, constam as informações sintetizadas relativamente às categorias de aprendizagem do Português e os seus indicadores.

Este quadro estará presente em todas as atividades que se seguem.

Figura 3: *Categorias e Indicadores do Português na atividade 1*

Categoria Aprendizagens do Português	Indicadores
---	--------------------

Domínios	Oralidade Leitura e Escrita Iniciação à Educação Literária
Conteúdos	- Interação discursiva - Compreensão e expressão - Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia - Produção de texto - Audição e Leitura - Produção expressiva
Metas/ descritores	O2: 1.1; 4.1;4.2; 3.1 a 3.3; 2.1 a 2.3; LE2: 8.1;9.1; 18.1 a 18.4 IEL2: 20.3; 21.2; 23.5 (Anexo 2)
Estratégia	Discussão Aprendizagem Cooperativa

No tocante ao PC, esta atividade, ao incentivar o diálogo, permitiu que os alunos ouvissem e respeitassem os argumentos do opositor e, ainda, incentivou a flexibilidade relativamente às ideias dos outros, uma vez que nem todos os alunos da turma terão a mesma opinião. As atividades de pré e pós leitura permitiram a mudança de ideias,

partindo de uma base sólida e consciente. Na sequência da leitura do texto, foi incentivado a replicação da história. Por outras palavras, os alunos sentiram a necessidade de se colocar no lugar das personagens e criar soluções para os problemas apresentados. A utilização da estratégia da aprendizagem cooperativa beneficia o desenvolvimento do PC, uma vez que os alunos aprendem com a opinião e argumentos dos colegas ao invés da clássica exposição de matéria por parte do professor.

No quadro seguinte, esta informação será apresentada de forma sucinta e esquematizada. No lado esquerdo, estará presente a presença do PC e, do lado direito, os indicadores.

Figura 4: *As categorias do PC na atividade 1*

Categoria	Indicadores
Presença do PC	<ul style="list-style-type: none"> - Inquirição: o aluno é questionado e deve apresentar hipotéticas estratégias - Imaginação: o aluno precisa de imaginar e criar possíveis estratégias que o ajudem a chegar à solução - Ação: o aluno apresenta à turma o texto que produziu - Reflexão: O aluno propõe uma solução e compara com a dos colegas. Fomenta a dúvida e a necessidade ou não de mudança da solução previamente apresentada - Estratégias utilizadas: Discussão e aprendizagem cooperativa

Por fim, podemos concluir que, por diversas vezes, o português esteve diretamente cruzado com o pensamento crítico, como o prova o quadro que se segue:

Figura 5: *A presença do PC no Português referente à atividade 1*

Atividade	Indicadores da presença do PC	Indicadores de aprendizagem de português
As Saudades que eu tenho de um Abraço	<ul style="list-style-type: none"> - Ouve e respeita os argumentos do opositor - É flexível às ideias dos 	-- Interação Discursiva

	<p>outros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem a capacidade de interpretar ideias abstratas - Consegue aplicar conhecimentos nas diferentes situações 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão e Expressão - Produção de Texto
--	---	--

Atividade 2: Eu sei o que é uma Tourada e tu?

Touradas: Sim ou Não?

Momento 1: Apresentação de Imagens

Para iniciar esta atividade, a docente deve distribuir por todos os alunos da turma várias imagens alusivas à tourada. As imagens devem retratar o que se passa numa tourada, como, por exemplo, as bancadas cheias de pessoas, os cavaleiros em cima dos cavalos, o toureiro a lidar com o animal, por outras palavras, as imagens devem ser o reflexo concreto do que se passa numa arena (Anexo 3). Nesta fase inicial, a docente deverá manter-se imparcial de modo a não corromper as ideias prévias dos alunos. Quer seja a favor ou não, é imperativo que a docente mantenha o distanciamento de forma a não influenciar o partido dos alunos.

Momento 2: Redação de um texto descritivo

Esta primeira fase consiste na elaboração de um texto descritivo relativo à imagem distribuída pela docente. Os alunos devem descrever pormenorizadamente o que estão a ver na imagem.

Momento 3: Visualização do Filme

Terminado o texto, os alunos colocam de lado a sua descrição e a professora apresenta à turma o filme “Ferdinando”. O filme deverá ser projetado de modo a que todos os elementos possam ter acesso durante o mesmo período de tempo.

Este filme é rodado em Espanha, e retrata a história de um touro, o Ferdinando. Este animal apresenta uma personalidade sensível, bastante adverso a brigas e a qualquer tipo de violência, bem diferente dos outros bezerros com os quais vive. Depois de ver o seu pai a ser escolhido para enfrentar um famoso e ameaçador toureiro, e de se aperceber de que o seu pai nunca mais iria voltar, Ferdinando foge e encontra abrigo nas

periferias de Espanha. Aí vive com um floricultor e a sua filha, onde disfruta das flores que o rodeiam e vive uma vida tranquila ao lado do seu, intitulado por ele, irmão, (um cão, previamente adotado pela família). À medida que o tempo passa, Ferdinando cresce e torna-se um touro grande, dono de um porte que assusta qualquer um que não o conheça. Depois de ser impedido de ir ao festival das flores, Ferdinando decide quebrar esta imposição e, através dos seus próprios meios, desloca-se ao festival. Aí, é confundido com um animal perigoso, é capturado e regressa ao rancho onde nasceu. Posteriormente, é escolhido para defrontar o toureiro que, outrora, tinha escolhido o seu pai para o fatídico desfecho. Já na arena (praça de touros), recusa-se a debater-se contra o toureiro que tem como objetivo terminar com a vida de Ferdinando. Este senta-se e é salvo pelos espectadores que assistem impávidos ao triste espetáculo, enchendo, no fim, a arena com cravos vermelhos. No final, Ferdinando regressa à casa onde era feliz e delicia-se novamente com o cheiro das flores do floricultor.

Momento 4: Redação de um texto expositivo-argumentativo

Terminada a visualização do filme, os alunos irão redigir um texto que terá por base as seguintes questões:

- Será que, porque é uma tradição, a tourada deve continuar a maltratar os animais?
- Sentir-te-ias feliz se não pudesses fazer as tuas próprias escolhas?
- Será que as touradas devem continuar?
- O que sentem os animais quando estão na arena?

As respostas esperadas pelos alunos devem tocar em alguns pontos fundamentais, tais como a defesa de que os animais têm sentimentos, que as tradições podem terminar se não foram adequadas ao tempo em que vivemos, os animais não iriam gostar de ser maltratados nas arenas, não é benéfico assistir à crueldade que se vive numa praça de touros. Deve ser salientado que os alunos não iriam gostar de não ter opinião nas suas escolhas e ser obrigados a seguir um caminho com o qual não se identificavam.

Quando todos os alunos terminarem o seu texto de opinião, devem apresentá-lo à turma e defender o seu ponto de vista.

Momento 5: redação em conjunto de uma carta

Após a conclusão de todas as apresentações, os alunos, em conjunto com a professora, irão escrever uma carta para, posteriormente, ser enviada para o Ministro da Cultura a fim de promover o fim das touradas. Esta carta deve conter no mínimo sete argumentos válidos e defendidos credivelmente.

Análise da atividade

Como foi descrito anteriormente, segue-se a análise mais pormenorizada da atividade apresentada. O primeiro momento, em que os alunos são confrontados com as imagens reais das touradas, o PC aparece subjacente, na medida em que será necessário observar, identificar e compreender as informações presentes na imagem.

A participação do Português aparece logo a seguir, aquando da redação do texto descritivo. No que diz respeito aos conteúdos do Programa e Metas curriculares, destaca-se a compreensão de texto, mais propriamente, as características de um texto descritivo, o vocabulário e o sentido de texto, mais concretamente, o assunto, a informação essencial e a articulação de factos e de ideias.

Após a visualização do filme, segue-se um diálogo muito importante, onde todos os alunos terão a oportunidade de se expressarem relativamente ao que assistiram. Neste momento, o Português e o pensamento crítico trabalham em conjunto. O Português, no domínio da oralidade, e o PC, no respeito e audição dos argumentos do opositor, o facto de existir a possibilidade de se permitir a mudar de ideias e a capacidade de interpretar ideias abstratas.

Aquando da apresentação à turma, trabalha-se novamente o domínio da oralidade.

Por fim, a redação de uma carta desenvolve novamente conhecimentos a nível do português e do PC.

No quadro que se segue, constam as informações sintetizadas relativamente às categorias de aprendizagem do Português e os seus indicadores.

Este quadro estará presente em todas as atividades que se seguem.

Figura 6: Categorias e Indicadores do Português na atividade 2

Categoria Aprendizagens do Português	Indicadores
Domínios	Oralidade Leitura e Escrita Iniciação à Educação Literária
Conteúdos	- Interação Discursiva - Compreensão e Expressão - Produção de Texto - Audição e Leitura - Ortografia e pontuação
Metas/ descritores	O2: 1.1; 4.1;4.2; 3.1 a 3.3; 2.1 a 2.3; 4.3; LE2: 8.1;9.1;16.5; 17.1; 18.1 a 18.4 IEL2: 19.2 a 19.4; 23.3;23.4 (Anexo 2)
Estratégia	Discussão Aprendizagem Cooperativa Resolução de

	Problemas
--	-----------

No que diz respeito às aprendizagens no âmbito do PC, esta atividade, ao incentivar o diálogo, permitiu que os alunos ouvissem e respeitassem os argumentos do opositor e ainda incentivou a flexibilidade relativamente às ideias dos outros, uma vez que nem todos os alunos da turma terão a mesma opinião. O diálogo inter-turma permite que os alunos consigam distinguir o certo e o errado, tendo em conta a nossa democracia atual e, a cada vez mais, proteção e defesa dos direitos dos animais. As estratégias utilizadas têm o objetivo de desenvolver o PC nos alunos de forma a ser ainda mais fácil escolher um lado e tomar um partido em diferentes situações.

No quadro seguinte, esta informação será apresentada de forma sucinta e esquematizada. No lado esquerdo, estará presente a presença do PC e, do lado direito, os indicadores.

Figura 7: *As categorias do PC na atividade 2*

Categoria	Indicadores
Presença do PC	<ul style="list-style-type: none"> - Inquirição: o aluno é confrontado com imagens e posteriormente questionado sobre o tema - Imaginação: o aluno necessita de desenvolver vários argumentos plausíveis de modo a “convencer” o Ministro da Cultura. - Ação: O aluno expressa a sua opinião e escreve um carta - Reflexão: O aluno analisa um filme e consciencializa-se sobre o tema a ser trabalhado. - Estratégias utilizadas: Discussão e resolução de problemas

Por fim, podemos concluir que, por diversas vezes, o Português esteve diretamente cruzado com o PC. Os momentos foram criados de forma a serem trabalhados estes assuntos em simultâneo.

No quadro seguinte, podemos ver em que pontos é que a atividade apresentada está diretamente relacionada com os indicadores de aprendizagem de Português.

Figura 8: A Presença do PC no Português na atividade 2

Atividade	Indicadores da presença do PC	Indicadores de aprendizagem de português
<p>Eu sei o que é uma Tourada e tu? Touradas: Sim ou Não?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ouve e respeita os argumentos do opositor - É flexível às ideias dos outros - Tem a capacidade de interpretar ideias abstractas - Tem a capacidade de interpretar ideias abstratas - Consegue aplicar conhecimentos nas diferentes situações - Sabe distinguir o certo e o errado de acordo com a democracia actual 	<ul style="list-style-type: none"> -- Interação Discursiva - Compreensão e Expressão - Reconto, texto escrito - Produção de Texto - Intenções e emoções das personagens

Atividade 3: O Jornal não ficou no Passado

Momento 1: Distribuição de letras

Para iniciar esta atividade, a docente começa por distribuir várias letras pelos alunos da turma. As letras N; O; T; í; C; I; A; devem ser coloridas e devem existir outras letras, mas, desta vez, com uma formatação diferente. Por exemplo, as letras da palavra “notícia” podem ser coloridas e as restantes a preto e branco. Este facto fica a dever-se à necessidade de os alunos descobrirem qual será o tema que irão abordar.

Após a descoberta do tema, os alunos ficam a saber que irão fazer um jornal de turma, onde terão que seleccionar notícias e, para cada uma delas, dar a sua opinião e apresentar hipotéticas soluções.

Momento 2: Temas para o jornal

Um dos temas que deverá estar presente será “Os combustíveis estão mais baratos!”

Como perguntas orientadoras e que deverão estar posteriormente respondidas no jornal da turma, os alunos deverão ter atenção a:

- Por que motivo é que o preço dos combustíveis desceu tanto?
- Que atitudes podemos tomar para manter os preços baixos?

A estas perguntas são esperadas respostas como os preços desceram por causa do vírus, desceram porque as pessoas andaram menos de carro, como as pessoas não podiam sair de casa, não colocavam combustível, por isso os preços baixaram muito.

À questão que atitudes podemos tomar para mantermos os preços baixos, podemos esperar respostas como as seguintes: podemos não usar o carro tantas vezes, andar mais vezes a pé ou de bicicleta e sempre que possível utilizar os transportes públicos.

Outro tema que pode ser abordado pelos alunos na construção do jornal da turma prende-se com o tema dos refugiados.

À semelhança do tema anterior, os alunos devem responder às seguintes questões:

- Será que Portugal deve aceitar a entrada de refugiados em Portugal? Porquê?
- O que podemos fazer para ajudar os refugiados?

Como respostas, podemos esperar, sim, porque, tal como nós, são pessoas e procuram melhores condições de vida; sim, porque podem precisar da nossa ajuda, como os países deles estão em guerra, nós podemos ajuda-los; podemos também esperar respostas negativas como não, porque podem vir para cá e retirar o trabalho aos nossos pais; não porque não precisamos deles em Portugal, não porque não sabemos as verdadeiras intenções deles.

Momento 3: Continuação da construção do jornal

À medida que os alunos vão pesquisando notícias, estas devem ser acrescentadas ao jornal e devem ser acompanhadas por justificações e possíveis soluções.

Momento 4: Escolha de mais temas

Uma estratégia a ser utilizada numa das aulas posteriores para a escolha de novos temas será o brainstorming.

Para isso, quando todos os alunos estiverem reunidos, a docente irá questionar sobre temas que querem trabalhar.

Os alunos vão começar por sugerir alguns temas e, à medida que isto acontece, a docente escreve no quadro. Quando já não surgirem mais ideias, os alunos e a professora irão debater sobre a real importância ou não da permanência dos temas para aparecerem ou não no jornal.

Quando todos os temas estiverem definidos, os alunos vão escrever num papel e colocar num frasco. Uma vez por semana, vão tirando um papel e trabalhar no tema que estava no papel.

Análise da atividade

Como já é recorrente, segue-se a análise da atividade descrita anteriormente. No primeiro momento, os alunos serão motivados para a atividade que se segue. Aqui, os alunos terão que descobrir qual a tarefa que irão realizar. Esta atividade é bastante enriquecedora e promove o trabalho de equipa, uma das estratégias referidas para o desenvolvimento do PC, uma vez que os alunos terão que dialogar uns com os outros relativamente às diferenças nas letras.

O segundo momento prende-se com a elaboração de um jornal; as aprendizagens de Português estão muito presentes, uma vez que os alunos terão que colocar em prática conteúdos já aprendidos. Nesta tarefa, está presente o domínio de leitura e escrita e o conteúdo compreensão de texto, mais propriamente as características da notícia, o vocabulário, o sentido do texto, sequência de acontecimentos, tema, assunto, informação essencial e articulação de factos e de ideias. Nesta parte, está também presente o PC, uma vez que é necessário identificar, analisar e compreender informação relevante e o facto de ser curioso e procurar sempre saber mais e superar-se.

No quarto momento, o PC aparece de uma forma mais marcante, pois prende-se com a elaboração de uma estratégia que foi apresentada anteriormente, a criação de um *brainstorming* para ser mais fácil escolher os futuros temas.

Como já realizado anteriormente, seguidamente segue-se um quadro síntese onde constam informações relativas às categorias de aprendizagem do Português e os seus indicadores.

Figura 9: *Categorias e Indicadores do Português na atividade 3*

Categoria Aprendizagens do Português	Indicadores
Domínios	Oralidade Leitura e Escrita Iniciação à Educação

	Literária
Conteúdos	- Interação Discursiva - Produção de Texto -Ortografia e pontuação
Metas/ descritores	O2: 1.1; LE2: 8.1;9.1; 10.2 a 10.4
Estratégia	Discussão Aprendizagem Cooperativa

O primeiro momento e o último momento da atividade está diretamente relacionado com o domínio da oralidade, uma vez que os alunos vão partilhar as suas ideias verbalmente e terão de se respeitar. Os outros momentos estão mais centrados no domínio da leitura e escrita, pois os alunos terão que recorrer aos conteúdos já estudados, como, por exemplo, as características textuais de uma notícia.

Como já é habitual, segue-se o quadro síntese, onde estão presentes os indicadores do pensamento crítico.

Figura 10: As categorias do PC na atividade 3

Categoria	Indicadores
Presença do PC	- Inquirição: é apresentado ao aluno uma estratégia para que descubra o tema - Imaginação: elaboração de um <i>brainstorming</i> para o seguimento de temas - Ação: elaboração de um jornal - Reflexão: para cada um dos temas, o aluno reflete relativamente sobre os mesmo - Estratégias utilizadas: Discussão, Brainstorming, aprendizagem cooperativa

Por fim, podemos concluir que, por diversas vezes, o português esteve diretamente cruzado com o PC. Os momentos foram criados de forma a serem trabalhados estes assuntos em simultâneo.

No quadro seguinte, podemos ver em que pontos se cruzam os indicadores da presença do PC e os indicadores de Português.

Figura 11: A Presença do PC no Português relativa à atividade 3

Atividade	Indicadores da presença do PC	Indicadores de aprendizagem de português
O Jornal não ficou no passado	<ul style="list-style-type: none"> - É flexível às ideias dos outros - Tem a capacidade de interpretar ideias abstratas - Sabe distinguir o certo e o errado de acordo com a democracia atual - Analisa e formula uma perspetiva pessoal a partir de diferentes perspetivas - Permite-se mudar de ideias quando existe uma 	<ul style="list-style-type: none"> -- Interação Discursiva - Compreensão e Expressão - Análise de notícias - Produção de Texto - Construção do <i>brainstorming</i>

	base sólida e consistente	
--	---------------------------	--

Atividade 4: O Lobo Mau é sempre o vilão. Porquê?

Momento 1: Histórias sobre o lobo Mau

A última atividade começa com uma “chuva de ideias” onde os alunos devem dar nomes de títulos e/ ou contar brevemente uma história onde o Lobo Mau seja uma das personagens da história.

Como respostas esperadas pelos alunos temos obras como *O Capuchinho Vermelho*; *Os Três Porquinhos*; *O Pedro e o Lobo*; *Corre, Corre Cabacinha*, entre outras.

Nas histórias acima referidas, o Lobo Mau adquire um estatuto menos positivo, sendo maioritariamente o vilão da história.

Momento 2: Diálogo

É nesta parte que a docente irá colocar algumas questões de modo a orientar a troca de ideias entre os alunos.

As questões são:

- O Lobo Mau é sempre o vilão da história. Porquê
- Será que podiam existir histórias onde o Lobo Mau poderia ser uma personagem boa?

A estas questões são esperadas respostas como as seguintes: o Lobo Mau está sempre a querer comer o cesto do Capuchino Vermelho; o Lobo Mau é sempre mau; os lobos são maus. À segunda questão, os alunos podiam responder que sim, uma vez que todas as pessoas podem ser boas se quiserem.

Momento 3: Criação de um texto

Terminadas as trocas de opiniões, os alunos vão escrever um texto onde o Lobo Mau é, na verdade, a personagem principal e tem atitudes boas.

Aquando do término dos textos, os alunos apresentam ao grupo-turma as suas criações e manifestam a sua opinião relativamente ao facto de o Lobo Mau ser um vilão.

Momento 4: Elaboração de uma banda desenhada

Após cada um dos alunos ter terminado a história, irão transformá-la numa banda desenhada. Inicialmente, irão fazer um esboço dos desenhos e do número de quadrados que querem em cada vinheta.

Posto isto, irão fazer a sua banda desenhada num site. O site a ser utilizado é o *Storyboard That*, este é gratuito e poderá ser usado livremente por cada um dos alunos.

Análise da atividade

Segue-se mais uma vez, a análise da atividade que foi apresentada anteriormente. Num primeiro momento, os alunos irão partilhar diversas histórias onde o Lobo Mau será uma das personagens da história. Como se acredita que a maioria destas, o Lobo Mau será o Vilão, teremos materiais para avançar com a atividade. Já neste primeiro momento, o PC aparece subjacente, na medida em que os alunos terão que ouvir e respeitar as ideias dos outros colegas, ser flexível e os mais perspicazes serão capazes de perceber que o Lobo Mau aparece, muitas vezes, retratado como o vilão. Ainda nesta parte, o Português está presente, pois os alunos terão que se expressar oralmente, recontar uma história, ter em atenção a sequência de acontecimentos e adequar o vocabulário.

No segundo momento, os alunos terão que escrever um texto fora da sua zona de conforto e dar a esta personagem uma personalidade ou tarefa mais positiva que as habituais. Esta atividade promove as aprendizagens no âmbito da escrita e, ao mesmo tempo, o PC. Começando pelo português, é necessário que os alunos façam uma síntese das histórias todas que já conhecem para conseguirem criar um texto diferente do habitual. A nível do PC, os alunos terão que tomar várias decisões, sabendo fundamentá-las.

Por fim, a última atividade remonta novamente para a aprendizagem do Português, pois os alunos terão que apresentar à turma a história que construíram.

Segue-se novamente um quadro com informações sintetizadas relativamente às categorias de aprendizagem do Português e os seus indicadores.

Este quadro estará presente em todas as atividades que se seguem.

Figura 12: *Categorias e Indicadores do PC na atividade 4*

Categoria Aprendizagens do Português	Indicadores
Domínios	Oralidade Leitura e Escrita Iniciação à Educação Literária
Conteúdos	- Interação Discursiva - Compreensão e Expressão - Produção de Texto - Audição e Leitura -Ortografia e pontuação
Metas/ descritores	O2: 1.1; 4.1;4.2; 3.1 a 3.3; 2.1 a 2.3; 4.3; LE2: 8.1;9.1;16.5; 17.1; 18.1 a 18.4 IEL2: 19.2 a 19.4; 23.3;23.4
Estratégia	Discussão Aprendizagem

	Cooperativa Resolução de Problemas
--	--

Relativamente à atividade apresentada, esta trabalha os seguintes domínios: Oralidade, Leitura e Escrita e Iniciação à Educação Literária. No primeiro momento, os alunos aumentam o seu reportório de histórias relativas ao Lobo Mau. É aqui que os alunos também terão a oportunidade de partilhar com os restantes elementos da turma algumas das histórias que conheçam.

Num segundo momento, terão que ser auxiliados pela criatividade para escreverem um texto onde o Lobo Mau passará a ser o Lobo Bom. É nesta parte que entram conteúdos como as características do texto, o vocabulário, a sequência de acontecimentos, o tema e o assunto. Por fim, temos a criação da banda desenhada onde o conteúdo compreensão de texto está novamente inserido.

No quadro seguinte, esta informação será apresentada de forma sucinta e esquematizada. No lado esquerdo, estará presente o PC e, do lado direito, os indicadores.

Figura 13: *As Categorias do PC na atividade 4*

Categoria	Indicadores
Presença do PC	<ul style="list-style-type: none"> - Inquirição: o aluno é questionado sobre o conhecimento de uma história sobre o Lobo Mau - Imaginação: o aluno é incentivado a escrever uma história onde o Lobo Mau passa a ser o Lobo Bom - Ação: O aluno escreve e apresenta o seu texto aos restantes elementos da turma - Reflexão: O aluno retira as suas próprias conclusões relativamente ao facto de o Lobo Mau ser sempre o vilão - Estratégias utilizadas: Discussão, aprendizagem cooperativa e resolução de problemas

Por fim, podemos concluir que, por diversas vezes, as aprendizagens de Português estiveram diretamente cruzadas com o PC. Os momentos foram criados de forma a serem trabalhados estes assuntos em simultâneo.

No quadro seguinte, podemos ver em que pontos é que a atividade apresentada está diretamente relacionada com os indicadores de aprendizagem de Português.

Figura 14: A Presença do PC do Português relativa à atividade 4

Atividade	Indicadores da presença do PC	Indicadores de aprendizagem de português
O Lobo Mau é sempre o vilão. Porquê?	<ul style="list-style-type: none"> - Ouve e respeita os argumentos do opositor - É flexível às ideias dos outros -Sabe distinguir o certo e o errado - Tem a capacidade de interpretar ideias abstratas - Consegue e permite-se escolher um lado de acordo com os seus argumentos 	<ul style="list-style-type: none"> -Interação Discursiva - Reconto - Reflexão da razão do Lobo Mau ser sempre mau - Produção de Texto - Intenções e emoções das personagens

REFLEXÃO GLOBAL DA PES

Fazendo uma retrospectiva destes cinco anos de licenciatura e mestrado, uma das melhores experiências quer a nível pessoal, quer profissional foi estar no contexto da Educação Pré-Escolar, uma vez que a experiência no primeiro ciclo ficou bastante limitada. Foram tantas as aprendizagens, os ensinamentos, os pequenos gestos de amor que se tornam tão grandiosos devido ao seu caráter genuíno.

A prática de Ensino Supervisionada (PES) permitiu que, num primeiro semestre, e ao longo de várias semanas, fizéssemos parte do fantástico mundo do Pré-Escolar. Assim, foi-nos aberta a porta e permitido “entrar” numa sala, cheia de olhares curiosos e com um mundo inteiro para descobrir. O nosso papel era proporcionar estratégias para que estas crianças observassem o mundo, contactassem com tudo o que existe à sua volta e, acima de tudo, que fossem felizes.

Estar durante tanto tempo com as crianças, num contexto real, permitiu que começássemos a prepararmo-nos para o mundo do trabalho. Um dos grandes pontos fortes da PES foi a possibilidade de estar o mais próximo da realidade, por outras palavras, perceber o que será o nosso futuro. Além disso, a possibilidade de contactarmos com educadoras fomenta a troca de experiências, o que permite aumentar a nossa experiência enquanto futuras educadoras.

Esta experiência é rica em conhecimentos e aprendizagens, sobretudo quando algo não corre como o esperado.

Notei um grande crescimento da minha parte quando as atividades não corriam como eu tinha planeado e, em breves segundos, tinha de me reorganizar mentalmente e escolher outra estratégia que melhor se aplicasse para uma determinada situação específica. Nestes momentos de pânico, todos os conteúdos adquiridos anteriormente, quer nas unidades curriculares de Didática, quer no próprio Seminário de Integração Curricular, adquiriram um papel fundamental. Em sala de aula, fomos preparadas com

diversas estratégias e formas de resolver os problemas, o que permitiu rapidamente solucionar alguns quando aconteciam no contexto de estágio. Outro ponto forte prende-se com a descoberta de nós próprios; ao estarmos tanto tempo em contacto com as crianças, vamos descobrindo qual é a nossa forma de reagir aos entraves da realidade. Somos, muitas vezes, postos à prova pelas crianças, por isso rapidamente temos que arranjar uma solução e lidar da melhor forma possível com o problema. Posto isto, é mais fácil refletir sobre as nossas ações, se as consideramos corretas ou se temos que melhorar a nossa postura.

Ao longo deste percurso, é difícil enumerar aquilo de que mais gostei, pois foram tantos os conhecimentos, experiências e vivências que se torna difícil escolher apenas um. Porém, considero que o conhecimento aprofundado relativamente a cada criança foi uma das melhores coisas que retirei. Uma sala com 23 crianças não é uma sala com 23 crianças exatamente iguais, cada uma delas tem uma personalidade, medos, expectativas, motivações. Por isso, o que mais gostei foi da possibilidade de conhecer cada uma delas, perceber como agem e reagem e, conseqüentemente, agir de acordo com cada uma delas.

Quando à experiência no primeiro ciclo, esta foi um pouco diferente, as atividades, estratégias e metodologias eram muito distintas. No entanto, foi do mesmo modo muito enriquecedor, reconhecendo que a impossibilidade de reger foi um ponto negativo.

À semelhança do Pré-Escolar, é fundamental para a nossa experiência, como futuros profissionais, a partilha de experiências, saberes e estratégias. No contexto de primeiro ciclo, a troca de experiências quer de docentes quer de auxiliares foram fantásticas. Permitiu que aumentássemos o nosso leque de experiências e nos preparasse ainda mais para o futuro.

Um dos pontos fracos e alheios a qualquer responsabilidade foi, como referi, a curta duração do período em que estivemos em contacto com os alunos. No entanto, fomos permitido continuar a contactar com os alunos, virtualmente, onde adquirimos muitas ferramentas e aprendizagens.

As aprendizagens, feitas ao longo deste percurso na PES, foram muitas, enriquecedoras e esclarecedoras, por mais que seja um processo difícil, jamais o dispensaria.

Entre elas, podemos salientar que o afeto é determinante para a aproximação e criação de uma ligação de confiança, é necessário ouvir as crianças e alunos, dar a atenção de que eles precisam, ouvir as suas preocupações, medos e conquistas. É necessário aceitar que as crianças e os alunos têm uma opinião formada relativamente a vários assuntos, e nós, futuras profissionais, temos de os saber ouvir, colocar de lado as nossas convicções e dar espaço às crianças e alunos para mostrarem o seu ponto de vista.

Uma aprendizagem fundamental que retiro de ambas as experiências foi a necessidade constante de conhecer cada um dos alunos. A partir do momento em que conhecemos uma criança ou aluno, conseguimos perceber o que está a sentir no momento. Assim, torna-se mais fácil conseguir alcançar a criança e perceber o que a afeta. O olhar transmite tudo aquilo que precisamos de saber, basta sermos capazes de analisar e perceber o que se passa.

Neste processo, também senti a necessidade de ser criativa e inovadora, propor atividades que rapidamente captassem e interessassem as crianças e os alunos. Tendo em conta a perda rápida de concentração, é necessário envolvê-los em atividades interativas onde a aprendizagem não seja forçada nem debitada. Aquando do Ensino Virtual, devido ao confinamento, muitas aprendizagens estiveram subjacentes, uma delas foi a inovação tecnológica, onde tivemos que aprender a usar novos programas, inovar nas técnicas de ensino, e, ainda, habituarmo-nos ao ritmo completamente diferente que é trabalhar em casa. Com este distanciamento social, aprendi, também, que podemos estar presentes, mesmo estando a quilómetros de distância e, mesmo assim, fazer a diferença na vida de alguém.

Acrescento, também, a importância da construção dos materiais, para ambos os níveis, pois é algo bastante exigente que requer muito rigor, o que me permitiu uma análise minuciosa e cuidado na construção de cada um, tendo em conta a robustez, usufruto pelos alunos e consequentes aprendizagens.

Outro ponto fundamental a salientar é o apoio e cooperação dos professores supervisores do contexto e da ESE (Escola Superior de Educação). É através deles que adquirimos grande parte dos nossos conhecimentos, onde nos refugiamos quando alguma coisa corre mal ou quando os nossos receios e medos de falhar são gigantes.

A sua importância é revelada através da adaptação e transmissão de técnicas de ensino e aprendizagem, da organização e planificação dos documentos que devemos entregar, da orientação quanto à organização e metodologias a aplicar. Oferecem-nos *feedback's* construtivos, dos aspetos a melhorar e reforçam positivamente as atitudes e atividades em que nos destacamos. Clarificam muitos dos aspetos que, a princípio, podemos considerar extremamente complicados e orientam-nos para uma futura profissão. Além disso, avaliam e auxiliam-nos nas escolhas das atividades e propostas de planificação, assim como sugerem as melhores estratégias e metodologias a utilizar em cada contexto.

Por fim, saliento a importância das UC (unidades curriculares) de Didática, como já aponte, durante o percurso na PES, na aquisição de conhecimentos. Estas revelaram-se fundamentais ao longo do tempo, na medida em que conseguimos contactar com os materiais que depois irão ser usados em contexto, aprendemos a manipular para, mais tarde, pôr os conhecimentos em prática. Acrescento a importância de nos apresentarem várias metodologias, não nos sendo imposta nenhuma e temos a possibilidade de escolha. O facto de ouvir as experiências na primeira pessoa permite que tomemos conhecimento das mesmas, temos a possibilidade de questionar, melhorar e aprender como agir em determinadas situações.

Em suma, saliento que a PES e as UC inerentes ao Mestrado adquirem um enorme relevo na transmissão de informação, o que permite a formação de novos profissionais mais disponíveis à aquisição de conhecimentos, com vontade de inovar e de serem arrojados, deitando por terra algumas concepções já ultrapassadas, como o professor ser o foco e não o aluno.

O aluno deve, de facto, ter um papel ativo na aquisição do conhecimento; ao professor cabe o desafiante papel de conduzi-lo para a aprendizagem.

Conclusão

Com o término deste relatório, considero que as atividades propostas apresentadas desenvolvem o Pensamento Crítico ao mesmo tempo que promovem aprendizagens curriculares de Português.

Com todos os desafios que o ensino tem que ultrapassar diariamente, a criação de tarefas diversificadas torna-se cada vez mais difícil. Neste sentido, estas atividades estão pensadas de modo a tentar satisfazer os interesses dos alunos.

Assim, o trabalho aqui apresentado tinha os seguintes objetivos: i) Apresentar um conjunto de propostas didáticas que permitam o desenvolvimento do Pensamento Crítico, no 2.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, integradas nas aprendizagens do Português; ii) Analisar as propostas apresentadas, mostrando uma possível articulação entre as aprendizagens do Português e o desenvolvimento do Pensamento Crítico.

Sucintamente, na primeira atividade, começa por se fazer uma análise dos elementos paratextuais relativa ao livro a ser abordado, são colocadas questões, apresentam-se as atividades de demonstração de afeto, faz-se a leitura do livro. Seguidamente, os alunos escrevem um texto de acordo com a carta que lhes foi atribuída e, no final, apresentam o texto à turma.

Na segunda atividade, relativa à tourada, as crianças recebem uma imagem que caracteriza este ato. Os alunos começam por fazer um texto descritivo, posto isto, procede-se à visualização do filme. Discute-se o filme e os alunos procedem à apresentação. No final, e em conjunto, os alunos elaboram uma carta para enviar para o ministro da cultura.

A terceira atividade tenta trazer de volta o já esquecido por muitos, o jornal, onde o grande objetivo é a criação de um jornal de turma ao longo de todo o ano. No entanto, para que tal aconteça, faz-se a seleção prévia das notícias, debate-se com os colegas e, no final, é escrito um texto sobre a mesma. Neste texto final, os alunos devem apresentar também uma hipotética solução.

A quarta atividade está inteiramente ligada com a personagem do Lobo Mau. Esta é iniciada com uma chuva de ideias, segue-se uma discussão orientada pela professora e começa a criar-se um texto. Por último, faz-se a apresentação à turma.

Em suma, a grande dificuldade sentida durante a realização da mesma foi a sensação de que estas atividades iriam ficar apenas no papel e que não iríamos ter as crianças para receber um feedback. O facto de não existir retorno e as atividades não passarem de hipotéticas tornou ainda mais desafiante este relatório.

Existe uma necessidade crescente de ensinar os nossos alunos a terem uma opinião, a saberem colocar-se em situações em que precisam de tomar um partido. Creio que esse objetivo foi sendo atingido ao longo das atividades.

Por fim, saliento que grande parte das limitações se centraram, essencialmente, no facto de não ter conseguido apresentar e trabalhar estas tarefas com os alunos. Apesar de termos estado com este grupo durante algum tempo, não o chegamos a conhecer o suficiente. Deste modo, ficam as dúvidas se seriam atividades bem recebidas, se os alunos iriam, ou não, gostar.

Uma outra limitação foi o facto de ter tido muitas dificuldades em aceder às bibliotecas para pesquisar nos livros, pois, aquando da escrita da parte teórica, estávamos no primeiro confinamento. Esta parte foi colmatada, posteriormente, com a abertura e levantamento das medidas restritivas.

Acrescento, também, que foi um desafio enorme a elaboração deste trabalho, por ser um tema novo, mas que assentava na perfeição com a turma que tinha.

Acima de tudo, superei bastante as minhas expectativas para este trabalho.

Referências Bibliográficas

- Bilória, J., & Metzner, A. (2013). A Importância Da Rotina Na Educação Infantil. *Centro Universitário UNIFAFIBE*, 1–7.
<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS RODRIGO GODOI.pdf>
- Bloom, B. S. (Ed. ., & Examiners, C. of C. and U. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: cognitive domain*. Longman.
- Buescu, H. C., Moraes, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. *Ministério Da Educação e Da Ciência*, http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Casiraghi, B., & Aragão, J. C. S. (2019). Metodologias orientadas para problemas a partir das etapas do pensamento crítico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 2–5.
<https://doi.org/10.1590/2175-35392019010902>
- Covas, A. (2019). Fronteira e tecnologia, uma nova sabedoria dos limites.
<https://observador.pt/opinioao/fronteira-e-tecnologia-uma-nova-sabedoria-dos-limites/>
- Creswell, R. B. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- De, B. (n.d.). *Boletín de problemas 1*. (li), 2–5.
- Diesel, A., Baldez, A., & Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268–288.
<https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>
- Dyment, J. E., & Bell, A. C. (2008). Grounds for movement: Green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research*, 23(6), 952–962.
<https://doi.org/10.1093/her/cym059>

Ennis, R. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. Educational Leadership.

Ennis, R. (2015). *Critical thinking: A streamlined conception* (The Palgra). Palgrave Macmillan.

Federal, U., & Maria, D. E. S. (2014). *ESPECIALIZAÇÃO A DISTÂNCIA MÍDIAS SOCIAIS E TECNOLOGIA : A CONTRIBUIÇÃO DA COMUNICAÇÃO NA GESTÃO*. Gestão Pública. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/11860>

Figueiredo, C. C., Casimiro Amado, Clara Rocha Santos, Oppenheimer., J., & Cidac. (2015). *Educação para a Cidadania Global*. Unesco. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_global_citizenchip_brochure_pt_2015.pdf

Fonseca, L., Barbosa, G., Gonçalves, T., Barbosa, A., Peixoto, A., & Trabulo, F. (n.d.). *Educação Empreendedora: caminhos para a concretização de sonhos* (1^o; Comunidade Intermunicipal do Alto Minho, Ed.).

Freitas, M. G. de, & Barbosa, M. do S. M. F. (2013). O professor de Língua Portuguesa no contexto atual: desafios e avanços. *Revista Letras Raras*, 2(1), 29–41. <https://doi.org/10.35572/rlr.v2i1.130>

Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. Dispositions, skills, structure, training and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 3 (4), 449-455. [Disponível em: <http://projects.ict.usc.edu/itw/vtt/HalpernAmPsy98CritThink.pdf>, Consultado em 21 de Junho 2021]

Halpern, D. F. (2003). *Thought & Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (Fourth Edi). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Larkin, B. G., & Burton, K. J. (2008). Evaluating a Case Study Using Bloom's Taxonomy of

Education. *AORN Journal*, 88(3), 421–431.
<https://doi.org/10.1016/j.aorn.2008.04.020>

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. In *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)* (Vol. 27). <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300003>

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil Dos Alunos À Saída Perfil Dos Alunos*. 1–30. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Mártires, A., Rainho, C., Morais, E., Morais, F., Cruz, G., Monteiro, M. J., ... Castelo-Branco, Z. (n.d.). *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula* (1^o; F. e da E. PACTOR - Edições de Ciências Sociais, Ed.).

Miguel Alexandre Palma Costa. (2017). Rotas Filosóficas.
<https://rotasfilosoficas.blogs.sapo.pt/filosofia-pensamento-critico-e-43808>

Ministério da Educação. (2009). Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário Da República*, 1^a Série(166), 5635–5636. <http://www.dge.mec.pt/legislacao-2>

Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Universidade Técnica de Lisboa.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4^o Edição; F. C. Gulbenkian, Ed.).

Roncarati, M. (2013). A afetividade na creche: reflexões sobre as emoções. *Presença Pedagógica*, Vol,19, N^o109, 44–50.

Sanchez, T., Zam, G., & Lambert, J. (2017). Story -telling as an effective strategy in teaching character education in middle grade social studies. *Journal for the Liberal*

Arts and Sciences, 13(2).

Saiz, C. (2017). *Pensamiento Crítico y Cambio*. Pirámide

Santos, M. M. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família - um projeto de intervenção*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação.

<http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1076>

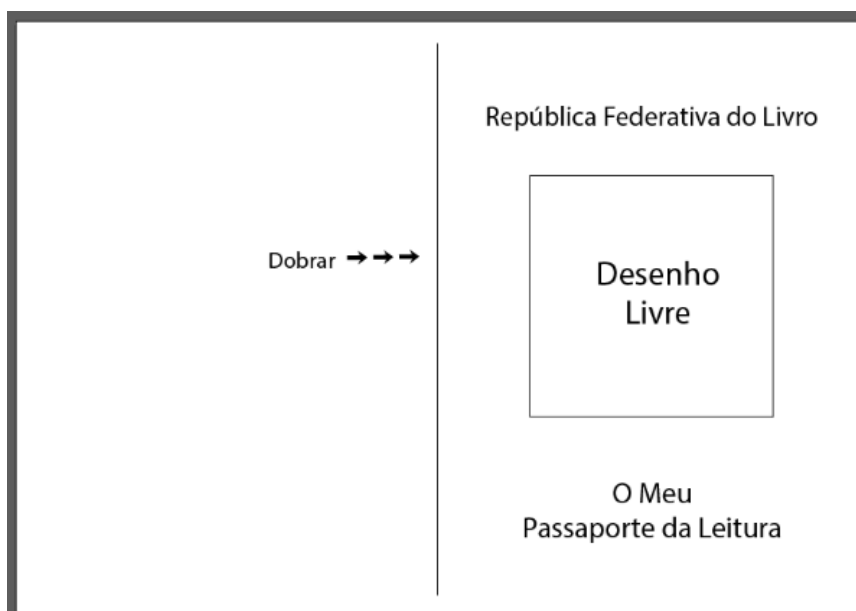
Silva, H., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto - 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação* (Volume 1; P.-E. de C. S. F. e da Educação, Ed.).

Siqueira Júnior, P. H., & Oliveira, M. A. M. (2009). Direitos humanos e cidadania. *Revista dos Tribunais*.

Vieira, R. M. (2003). *Formação continuada de Professores do 1o e 2o Ciclos do Ensino Básico para uma Educação em Ciências com orientação CTS/ PC*. Universidade de Aveiro.

Anexos

Anexo 1



<div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 100px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <p>Desenho sobre o livro lido</p> </div>	<p>O Meu Passaporte da Leitura</p> <div style="border: 1px solid black; width: 70px; height: 60px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <p>A Tua Fotografia</p> </div>
<p>Data de início de leitura:</p> <p>Título:</p> <p>Autor:</p> <p>Data de fim de leitura:</p> <p>O que mais gostei:</p>	<p>Nome:</p> <p>Data de nascimento:</p> <p>Naturalidade:</p> <p>Nacionalidade:</p> <p>Altura:</p>
<p>Recortar → → →</p>	

Anexo 2

2.º ANO

DOMÍNIO	CONTEÚDOS	METAS
		(O2)
ORALI- DADE	Interação discursiva	
	Princípio de cortesia; formas de tratamento	1.1
	Resposta, pergunta, pedido	4.1, 4.2
	Compreensão e expressão	
	Tom de voz, articulação, entoação, ritmo	3.1 a 3.3
	Vocabulário: alargamento, adequação, variedade	2.1, 2.2, 3.4
	Informação essencial	2.3
	Frase (complexidade crescente)	3.5
	Expressão de ideias e de sentimentos	4.3
	Expressão orientada: reconto, conto; simulação, dramatização	4.4, 4.5

LEITURA E ESCRITA (LE2)	Consciência fonémica	(LE2)
	Manipulação fonémica	5.1 a 5.3
	Alfabeto e grafemas	
	Alfabeto (consolidação)	6.1 a 6.3
	Correspondências grafofonémicas (grafemas com diacrítico, dígrafos e ditongos)	6.4
	Correspondências fonográficas	6.5
	Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia	
	Palavras e pseudopalavras, com complexidade silábica crescente; palavras regulares e irregulares; textos	7.1 a 7.6
	Compreensão de texto	
	Textos de características: narrativas, informativas, descritivas	8.1
Poema, banda desenhada	8.1	
Vocabulário: alargamento, adequação e variedade	9.1, 11.1, 12.1	
Paráfrase	10.1	
Sentidos do texto: sequência de acontecimentos, mudança de espaço; encadeamentos de causa e efeito; tema, assunto; informação essencial; articulação de factos e de ideias	10.2 a 10.4, 11.2, 11.3	

	Pesquisa e registo da informação	13.1, 13.2
	Ortografia e pontuação	
	Sílabas, palavras, pseudopalavras, frases, texto	14.1 a 14.3, 14.5, 14.6, 16.3

	Acentos e til	14.4
	Sinal de pontuação: vírgula	15.1
	Letra de imprensa, letra manuscrita	16.1, 16.2
	Produção de texto	
	Paráfrase, informações, explicações; pequenas narrativas	16.4, 16.5
	Planificação de texto: ideias-chave	17.1
	Redação e revisão de texto: concordância; tempos verbais; utilização de sinónimos e de pronomes; apresentação gráfica	18.1 a 18.4

INICIAÇÃO À EDUCAÇÃO LITERÁRIA (IEL2)	Audição e leitura Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular (Lista em Anexo); outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação (Listagem PNL) Formas de leitura: silenciosa; em voz alta; em coro	(IEL2) 19.1,21.1,22.1,22.2 19.2 a 19.4
	Compreensão de texto Cadência dos versos Antecipação de conteúdos Intenções e emoções das personagens Inferências (de sentimento – atitude) Reconto; alteração de passagens em texto narrativo Expressão de sentimentos e de emoções	20.2 20.1 20.3 20.4 20.5 a 20.7 21.2
	Memorização e recitação Lengalenga, adivinha rimada; poema	23.1, 23.2
	Produção expressiva Histórias inventadas Recriação de textos Texto escrito (prosa e verso rimado)	23.3 23.4 23.5

GRAMÁTICA (G2)	Classes de palavras Nome Determinante artigo (definido e indefinido) Verbo Adjetivo qualificativo	(G2) 24.1 24.2 24.3 24.4
	Lexicologia Sinónimos e antónimos: reconhecimento	25.1

Anexo 3



