



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

O Pensamento Crítico nas aprendizagens do Português: relato
de uma experiência no 3.º ano de escolaridade

Mafalda Morais Cardoso Amaral Lopes



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Mafalda Morais Cardoso Amaral Lopes

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

O Pensamento Crítico nas aprendizagens do Português: relato
de uma experiência no 3.º ano de escolaridade

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Ana Raquel Aguiar
Doutora Fátima Fernandes

novembro de 2021

AGRADECIMENTOS

Este documento simboliza o final de um percurso maravilhoso. A emoção de poder concluir a minha formação enche-me de alegria e com o sentimento de dever cumprido. Finalmente, concretizei um sonho do qual duvidei ser capaz, várias vezes. Serei, finalmente, Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A todas as pessoas que me acompanharam e marcaram, direta ou indiretamente, este percurso, o meu sincero obrigada.

Merecem destaque,

As minhas professoras orientadoras,

Doutora Ana Raquel Aguiar, por todo o acompanhamento exímio dado ao longo de todo este processo e percurso académico. Foi, sem dúvida, muito importante o apoio que me deu nas alturas fáceis e nos momentos mais difíceis. A palavra sempre positiva, amiga e incentivadora foi fundamental. Por todas as mensagens reconfortantes e pela sabedoria que partilhou comigo ao longo destes anos em que tive o privilégio de ser sua aluna, obrigada.

Doutora Fátima Fernandes, pelo acompanhamento e pelos desafios que me propôs. Agradeço, do fundo do coração, por ter aceitado fazer parte deste projeto e por ter acreditado sempre em mim. Jamais esquecerei as palavras de confiança e incentivo. Obrigada, professora, por ter partilhado comigo conhecimentos que levarei futuramente.

A Educadora Cooperante Graça, por ser um exemplo em todas as valências, pessoal e profissionalmente. Entrar na sua sala era sempre sinónimo de entrar numa sala bonita e mágica, em que cada atividade era recheada de entusiasmo e amor. Quando colocamos amor e dedicação no que fazemos, julgo que o resultado não pode ser melhor. Crianças felizes, e um ambiente ternurento. Foi maravilhoso poder colaborar com a Graça.

O Professor Cooperante Domingos, por ter nos ter recebido da melhor forma possível. Por ter acreditado em nós e por depositar todas as expectativas no nosso trabalho.

Quando aprendemos com um profissional tão brilhante, esperamos desenvolver o melhor trabalho possível. Obrigada, professor, pelo exemplo e por partilhar a sua sala de aula connosco, foi um gosto. Obrigada pelo ombro amigo nas alturas mais complicadas e pela confiança que sempre depositou em nós. Irei recordá-lo e admirá-lo sempre.

A todas as crianças com as quais trabalhei, adorei poder cruzar os vossos caminhos. Aprendi muito com cada um de vós e guardar-vos-ei com muito carinho no meu coração.

A minha querida Mãe, Graça, pelo esforço e por ter segurado o barco sempre de forma destemida e determinada. És uma guerreira, mãe. Este percurso e esta vitória, são também teus. São nossos. És a razão de tudo.

O meu querido Pai, António, por ter sempre acreditado em mim. Pai, sei que acompanhas todas as minhas conquistas e que caminhas ao meu lado. Venci. Vencemos.

A minha irmã, Cláudia Raquel Teixeira, pelo exemplo e pelo ombro amigo a quilómetros de distância. És e sempre serás uma inspiração para mim. A minha irmã mais velha.

A minha irmã, Vânia Bastos, por ser amiga, por ser família. Obrigada por estares sempre presente. A resiliência será sempre uma palavra que te define. Admiro-te muito.

A minha família *Vianense* que me acompanhou durante cinco anos. Acho que nunca ninguém entenderá o que vivemos juntos.

O meu André, por tudo. Por ser o meu porto seguro e pelas incontáveis vezes que me reconfortou e incentivou a ser mais e melhor. Obrigada por tudo.

A minha colega de quarto e de vida, Patrícia, por tudo. Por dividir cinco anos da sua vida comigo e pelo apoio incondicional que sempre me deu.

A minha Rafaela, por ter feito parte de todo o meu percurso e por ter sido família. Por ser um raio de sol. Jamais esquecerei todos os momentos que vivemos.

O meu Luís, por ser muitas vezes, a salvação nos dias cinzentos. Para mim, és sinónimo de luz, alegria e diversão. Levar-te-ei comigo para sempre.

A Daniela, pelos conselhos, pela paciência e por estar sempre disponível para me ajudar, para conversar ou apenas para me ouvir.

A Cíntia, por ser especial, por ser ela própria. Por ter as palavras certas na hora certa.
Por ser uma inspiração.

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Este estudo foi desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico, junto de uma turma de 3.º ano composta por 23 alunos. A Escola Básica está situada no Distrito de Viana do Castelo.

Partindo do pressuposto de que as instituições educativas devem preparar cidadãos ativos, capazes de pensar e de se posicionarem perante os problemas atuais, este estudo procura compreender de que forma as tarefas de leitura associadas a temáticas da Educação para a Cidadania e Desenvolvimento permitem desenvolver o pensamento crítico (PC).

Assim, e de modo a orientar e estruturar este estudo, foram formuladas três questões de investigação: 1) Que processos cognitivos manifestam os alunos na realização das tarefas propostas? 2) Que dificuldades manifestam os alunos no desenvolvimento das competências de PC associadas à aprendizagem da língua, envolvendo temáticas de Educação para Cidadania e Desenvolvimento? E 3) Em que medida as propostas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de Português, envolvendo temáticas de Educação para Cidadania e Desenvolvimento, promovem o PC do aluno?

Assim, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com design de estudo de caso, cuja recolha de dados foi efetuada através de documentos dos alunos, conversas e registos audiovisuais.

Os resultados permitem concluir que o processo cognitivo recordar é o mais mobilizado pelos alunos, sendo que a grande maioria recorre e recorda a informação que já conhecia e aprende através da memória.

Palavras-chave: Português; Leitura; Pensamento Crítico; Cidadania Global.

ABSTRACT

This report was developed during the Supervised Teaching Practice, integral discipline of the master's degree of Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education, from the High School of Education of the Institute Polytechnic of Viana do Castelo in Portugal, in the second year of the master's degree. This study was developed in the 1st cycle with a class of 3rd year students, composed by 23 elements. The Basic School is located in the district of Viana do Castelo.

Assuming that the educational institutions must prepare active citizens, capable of thinking and take a stand on current issues, this study seeks to understand in what way the Reading tasks associated with thematics of Citizenship Education allows students to develop the critical thinking.

So, in order to guide and structure this study, three questions of investigation were formulated: 1) What cognitive processes do student manifest in carrying out the proposed tasks? 2) What difficulties do students manifest in the development of PC skills associated with language learning, involving themes of Education for Citizenship and Development? 3) To what extent do proposals in the context of the teaching-learning process of Portuguese, involving themes of Education for Citizenship and Development, promote the critical thinking (CP) of the student?

So, it is a study of a qualitative nature, with a case study design, whose data collection was carried out through student documents, conversations, and audiovisual recordings.

The results allow us to conclude that the cognitive process most mobilized by students is *remembering*.

Keywords: Portuguese; Reading; Critical Thinking; Global Citizenship.

Índice

| | |
|---|-----|
| AGRADECIMENTOS | I |
| RESUMO | V |
| ABSTRACT | VII |
| ÍNDICE DE FIGURAS | X |
| ÍNDICE DE ABREVIATURAS | XVI |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA | 3 |
| CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS | 5 |
| Caracterização do contexto Educativo de Educação Pré-Escolar | 5 |
| Caracterização do meio local | 5 |
| Caracterização do Agrupamento/JI | 5 |
| Caracterização dos espaços comuns | 7 |
| Caracterização da sala de atividades e rotinas | 9 |
| Caracterização do Grupo | 13 |
| Percurso da Intervenção Educativa no Pré-Escolar | 20 |
| Caracterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 30 |
| Caracterização da Escola | 31 |
| Caracterização da sala de aula e horário da turma | 32 |
| Caracterização da turma | 34 |
| Percurso de Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico | 36 |
| Áreas lecionadas | 37 |
| CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO | 45 |
| Projeto de Investigação | 47 |
| Enquadramento e pertinência do estudo | 47 |
| Definição do problema, questões e objetivos de investigação | 49 |
| Fundamentação teórica | 50 |
| 1. Pensamento Crítico: | 50 |
| 2. Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global: algumas considerações. | 57 |
| 3. A transversalidade do Português: Programa e Metas Curriculares de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico. | 59 |

| | |
|--|-----|
| i. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: o lugar das competências no âmbito da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global e do Pensamento Crítico. | 59 |
| 4. O papel/contributo da escola | 66 |
| Estudos Empíricos | 68 |
| METODOLOGIA | 70 |
| Opções metodológicas | 70 |
| Caracterização do estudo | 70 |
| Caracterização dos participantes | 72 |
| Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 74 |
| Observação | 74 |
| Registos em vídeo e fotografia | 75 |
| Documentos dos alunos | 75 |
| Debates com os alunos | 77 |
| Percurso de Intervenção Educativa | 78 |
| Apresentação da Proposta Pedagógica | 79 |
| <i>Síntese do 1.º momento</i> | 80 |
| <i>Síntese do 2.º momento</i> | 82 |
| <i>Síntese do 3.º momento</i> | 83 |
| <i>Síntese do 4.º momento</i> | 85 |
| <i>Síntese do 5.º momento</i> | 86 |
| Procedimentos de análise de dados | 91 |
| Calendarização do Estudo | 93 |
| Apresentação e análise dos dados | 95 |
| Considerações finais | 149 |
| Limitações do estudo e recomendações para intervenções futuras | 156 |
| CAPÍTULO III – Reflexão Global sobre a Prática de Ensino Supervisionada | 158 |
| Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada | 160 |
| Referências Bibliográficas | 166 |
| Anexos | 171 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|------------|
| Figura 1 - Disposição das diferentes áreas..... | 9 |
| Figura 2 - Organização semanal | 12 |
| Figura 3 - Planta da sala de aula e respetiva legenda | 33 |
| Figura 4 - Horário da turma..... | 33 |
| Figura 5 – Etapas do pensamento crítico..... | 52 |
| Figura 6 – Categorias do domínio cognitivo..... | 54 |
| Figura 7 – Categorização atual da taxonomia de Bloom | 55 |
| Figura 8 - Esquema do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória..... | 60 |
| Figura 9 - Estrutura do processo cognitivo na taxonomia de Bloom revista | 77 |
| Figura 10 - Resposta do aluno LV à 1.ª questão – 1.ª Tarefa | 96 |
| Figura 11 - Resposta da aluna MS à 1.ª questão – 1.ª Tarefa | 97 |
| Figura 12 - Resposta do aluno OM à 1.ª questão – 1.ª Tarefa | 97 |
| Figura 13 - Resposta da aluna CC à 1.ª questão – 1.ª Tarefa | 97 |
| Figura 14 - Resposta do aluno LV à 1.ª questão (alínea b) – 1.ª Tarefa | 98 |
| Figura 15 - Resposta da aluna MS à 1.ª questão (alínea b) – 1.ª Tarefa | 98 |
| Figura 16 - Resposta do aluno OM à 1.ª questão (alínea b) – 1.ª Tarefa | 99 |
| Figura 17 - Resposta da aluna CC à 1.ª questão (alínea b) – 1.ª Tarefa | 99 |
| Figura 18 - Resposta do aluno LV à 2.ª questão – 1.ª Tarefa | 100 |
| Figura 19 - Resposta da aluna MS à 2.ª questão – 1.ª Tarefa | 100 |
| Figura 20 - Resposta do aluno OM à 2.ª questão – 1.ª Tarefa | 101 |
| Figura 21 - Resposta da aluna CC à 2.ª questão – 1.ª Tarefa | 101 |
| Figura 22 - Resposta do aluno LV à 3.ª questão – 1.ª Tarefa | 102 |
| Figura 23 - Resposta da aluna MS à 3.ª questão – 1.ª Tarefa | 102 |
| Figura 24 – Resposta do aluno OM à 3.ª questão – 1.ª Tarefa | 103 |

| | |
|---|------------|
| Figura 25 - Resposta da aluna CC à 3.ª questão – 1.ª Tarefa | 103 |
| Figura 26 - Respostas dos alunos LV, MS, OM, CC à 1.ª questão – 2.ª Tarefa | 105 |
| Figura 27 - Resposta do aluno LV à 2.ª questão – 2.ª Tarefa | 106 |
| Figura 28 - Resposta da aluna MS à 2.ª questão – 2.ª Tarefa | 107 |
| Figura 29 - Resposta do aluno OM à 2.ª questão – 2.ª Tarefa | 108 |
| Figura 30 - Resposta da aluna CC à 2.ª questão – 2.ª Tarefa | 108 |
| Figura 31 - Resposta do aluno LV à 3.ª questão – 2.ª Tarefa | 114 |
| Figura 32 - Resposta da aluna MS à 3.ª questão – 2.ª Tarefa | 115 |
| Figura 33 - Resposta do aluno OM à 3.ª questão – 2.ª Tarefa | 116 |
| Figura 34 - Resposta da aluna CC à 3.ª questão – 2.ª Tarefa | 117 |
| Figura 35 - Resposta do aluno LV à 4.ª questão – 2.ª Tarefa | 117 |
| Figura 36 - Resposta da aluna MS à 4.ª questão – 2.ª Tarefa | 118 |
| Figura 37 - Resposta do aluno OM à 4.ª questão – 2.ª Tarefa | 118 |
| Figura 38 - Resposta da aluna CC à 4.ª questão – 2.ª Tarefa | 119 |
| Figura 39 - Respostas dos alunos LV, MS, OM, CC à 1.ª questão – 4.ª Tarefa | 120 |
| Figura 40 - Respostas dos alunos LV, MS, OM, CC à 2.ª questão – 4.ª Tarefa | 120 |
| Figura 41 - Respostas dos alunos LV, MS, OM, CC à 3.ª questão – 4.ª Tarefa | 121 |
| Figura 42 - Respostas dos alunos LV, MS, OM, CC à 4.ª questão – 4.ª Tarefa | 121 |
| Figura 43 - Resposta do aluno LV à 5.ª questão – 4.ª Tarefa | 122 |
| Figura 44 - Resposta da aluna MS à 5.ª questão – 4.ª Tarefa | 123 |
| Figura 45 - Resposta do aluno OM à 5.ª questão – 4.ª Tarefa | 123 |
| Figura 46 - Resposta da aluna CC à 5.ª questão – 4.ª Tarefa | 124 |
| Figura 47 - Respostas dos alunos LV, MS, OM, CC à 6.ª questão – 4.ª Tarefa | 126 |
| Figura 48 - Resposta do aluno LV à 7.ª questão – 4.ª Tarefa | 127 |
| Figura 49 - Resposta da aluna MS à 7.ª questão – 4.ª Tarefa | 127 |
| Figura 50 - Resposta do aluno OM à 7.ª questão – 4.ª Tarefa | 127 |

| | |
|--|----------------|
| Figura 51 - Resposta do aluno LV à 2. ^a questão – 6. ^a Tarefa | 128 |
| Figura 52 - Resposta da aluna MS à 2. ^a questão – 6. ^a Tarefa | 128 |
| Figura 53 - Resposta do aluno OM à 2. ^a questão – 6. ^a Tarefa | 129 |
| Figura 54 - Resposta da aluna CC à 2. ^a questão – 6. ^a Tarefa | 129 |
| Figura 55 - Resposta do aluno LV à 3. ^a questão – 6. ^a Tarefa | 130 |
| Figura 56 - Respostas dos alunos MS, OM, CC à 3. ^a questão – 6. ^a Tarefa | 130/131 |
| Figura 57 - Resposta dos alunos LV, MS, OM e CC à 4. ^a questão – 6. ^a Tarefa | 132 |
| Figura 58 - Resposta do aluno LV à 5. ^a questão – 6. ^a Tarefa | 133 |
| Figura 59 - Resposta da aluna MS à 5. ^a questão – 6. ^a Tarefa | 133 |
| Figura 60 - Resposta do aluno OM à 5. ^a questão – 6. ^a Tarefa..... | 134 |
| Figura 61 - Resposta da aluna CC à 5. ^a questão – 6. ^a Tarefa | 134 |
| Figura 62 - Resposta dos alunos LV, MS, OM e CC à 1. ^a questão – 7. ^a Tarefa | 138/139 |
| Figura 63 - Respostas dos alunos LV, MS, OM, CC à 2. ^a parte (alínea a) – 7. ^a Tarefa | 140 |
| Figura 64 - Respostas dos alunos LV, MS, OM, CC à 2. ^a parte (alínea b) – 7. ^a Tarefa | 141 |
| Figura 65 - Respostas dos alunos LV, MS, OM, CC à 2. ^a parte (alínea c) – 7. ^a Tarefa..... | 141 |
| Figura 66 - Resposta do aluno LV à 2. ^a parte (alínea d) – 7. ^a Tarefa | 142 |
| Figura 67 - Resposta da aluna MS à 2. ^a parte (alínea d) – 7. ^a Tarefa | 142 |
| Figura 68 - Resposta do aluno OM à 2. ^a parte (alínea d) – 7. ^a Tarefa | 143 |
| Figura 69 - Resposta da aluna CC à 2. ^a parte (alínea d) – 7. ^a Tarefa | 143 |
| Figura 70 - Respostas dos alunos LV, MS, OM, CC à 2. ^a parte (alínea e) – 7. ^a Tarefa | 144 |
| Figura 71 - Resposta do aluno LV à 2. ^a parte (alínea f) – 7. ^a Tarefa | 145 |
| Figura 72 - Resposta da aluna MS, OM e CC à 2. ^a parte (alínea f) – 7. ^a Tarefa | 145 |
| Figura 73 - Resposta dos alunos LV, MS, OM e e CC à 1. ^a questão – 8. ^a Tarefa | 147 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|------------|
| Tabela 1 - Características do pensamento crítico e do pensamento não crítico..... | 52 |
| Tabela 2 - Atividades implementadas..... | 79 |
| Tabela 3 - Síntese do 1.º momento | 80 |
| Tabela 4 - Questões utilizadas no 1.º momento..... | 81 |
| Tabela 5 - Síntese do 2.º momento | 82 |
| Tabela 6 - Questões utilizadas no 2.º momento..... | 82 |
| Tabela 7 - Síntese do 3.º momento | 83 |
| Tabela 8 - Síntese do 4.º momento | 85 |
| Tabela 9 - Síntese do 5.º momento | 86 |
| Tabela 10 - Questões utilizadas no 5.º momento..... | 87 |
| Tabela 11 – Síntese do 6.º momento..... | 87 |
| Tabela 12 – Questões utilizadas no 6.º momento | 88 |
| Tabela 13 - Síntese do 7.º momento | 89 |
| Tabela 14 – Questões utilizadas no 7.º momento | 89 |
| Tabela 15 – Síntese do 8.º momento..... | 90 |
| Tabela 16 – Categorias de análise propostas por <i>Bloom</i> | 92 |
| Tabela 17 - Calendarização das diversas fases do trabalho..... | 94 |
| Tabela 18 - Respostas dos alunos à análise oral do poema “A nossa Terra” de Luísa Ducla Soares..... | 109 |
| Tabela 19 - Justificações escritas e orais..... | 112 |
| Tabela 20 - Respostas dos alunos à questão sobre os Direitos das crianças..... | 135 |
| Tabela 21 - Respostas em grupo sobre os Direitos das crianças | 136 |
| Tabela 22 - Respostas por cada elemento sobre os Direitos das crianças | 136 |
| Tabela 23 - Opiniões sobre quais os Direitos das crianças | 137 |

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades Extracurriculares

COVID 19 – Coronavírus Disease 19

DGE – Direção-Geral da Educação

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ESE – Escola Superior de Educação

ESE VC – Escola Superior de Educação de Viana do Castelo

IPVC – Instituto Politécnico de Viana do Castelo

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SIC – Seminário de Integração Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, que decorreu entre os meses de outubro e junho do ano de 2021.

Este está dividido em três capítulos: o primeiro, que refere a caracterização dos contextos educativos e os percursos de intervenção educativa; o segundo, que engloba a fundamentação teórica, metodologia, apresentação e análise dos resultados e conclusões; e o terceiro relativo à reflexão global da PES, referências e anexos.

O primeiro integra as caracterizações dos contextos nos quais decorreu a PES, o contexto de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em ambas, é apresentada uma descrição do meio local, da sala, do grupo e do percurso interventivo. Neste último ponto, são referidos as áreas de conteúdo abordadas e o envolvimento do par pedagógico nas atividades das escolas.

O segundo capítulo diz respeito à fundamentação teórica que sustenta o presente trabalho investigativo, opções metodológicas adotadas e toda a parte relativa à recolha de dados. Aqui, são apresentados os objetivos do estudo e a respetiva pertinência do estudo.

O terceiro e último capítulo inclui a reflexão global da PES, detalhando-se toda a experiência vivenciada em ambos os contextos educativos. Este capítulo contém, ainda, as referências bibliográficas consultadas e os anexos inerentes a todo o processo interventivo.

O tema selecionado está inserido numa abordagem geral sobre os temas que fazem parte da Educação para a Cidadania e foi desenvolvido no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, junto de uma turma do 3.º ano de escolaridade.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA

CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Caracterização do contexto Educativo de Educação Pré-Escolar

Caracterização do meio local

O agrupamento de escolas ao qual pertence o Jardim de infância – JI, fica inserido na cidade de Viana do Castelo. O distrito conta com aproximadamente 40 000 habitantes e o concelho com 91 000 habitantes, segundo o site da autarquia. A coexistência do rio, do monte e do mar confere à cidade dotes paisagísticos únicos que despertam os sentidos e proporcionam um clima psicológico de descompressão. Estes são propícios à saudável ocupação dos tempos livres. É, por isso, uma cidade de referência no que diz respeito ao nível da qualidade de vida.

Através do monte de Santa Luzia, pode observar-se a localização geográfica privilegiada da cidade, junto ao mar e à foz do rio Lima. Esta vista pode ser o ponto de partida para visitar a cidade. Existe uma série de locais de elevado interesse para conhecer. Assim, a cidade estimula o paladar, não só através da maravilhosa gastronomia, como também pela qualidade dos vinhos verdes que são destaque a nível nacional. Todos os anos, em torno do 20 de agosto, realiza-se uma das festas mais coloridas e floridas de Portugal, onde é enaltecida a beleza e riqueza dos trajes típicos, que desfilam. Os arranjos florais embelezam as ruas, o que lhes confere um ambiente neutro e tranquilo.

A riqueza inigualável da etnografia vianesa faz da cidade a capital do folclore português. A originalidade e funcionalidade do seu artesanato, com especial relevo para a louça e os bordados, a assídua e qualificada animação cultural, são outros atributos que fazem de Viana do Castelo uma cidade extremamente atrativa.

Caracterização do Agrupamento/JI

O Jardim de Infância – JI pertence a um Agrupamento, dos quais fazem parte nove estabelecimentos de ensino. A escola sede do agrupamento é a Escola Secundária e a oferta formativa vai desde o Pré-escolar aos cursos Científico-humanísticos, cursos profissionais, ensino de adultos, EFA, Ensino Recorrente, Centro qualifica e ensino de

Português para falantes de outras línguas. De referir que fazem parte também cinco escolas básicas (duas com II) e uma escola com 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

Este agrupamento é frequentado por sensivelmente 2558 alunos e 289 educadores e professores habilitados, distribuídos pelo Pré-Escolar, 1.º Ciclo, 2.º Ciclo e 3.º Ciclo. Destes, 154 crianças encontram-se inscritas em Educação Pré-escolar e 1006 no Ensino Básico. Por sua vez, o Ensino Secundário conta com aproximadamente 1607 alunos inscritos. O agrupamento em questão tem com uma população escolar multicultural, sendo referência não só pela diversidade de culturas e etnias presentes, como também na inserção e inclusão dos cerca de 140 alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), presentes nos diversos estabelecimentos.

O Jardim de infância está inserido no mesmo espaço físico que a escola do 1.º Ciclo, sendo, por esse motivo, o espaço exterior comum. Assim, apesar de existirem algumas delimitações, as crianças dos dois ciclos interagem com frequência, uma vez que lhes é permitido brincar livremente pelo espaço. Contudo, as entradas no recinto não se fazem pelo mesmo local. Estão ao dispor duas portas que dão acesso consoante o ciclo pretendido. Cada porta está devidamente sinalizada e conta com a respetiva campainha.

O espaço exterior encontra-se dividido em duas grandes partes. Um campo de futebol dirigido às crianças do 1.º Ciclo, e um parque infantil dirigido às crianças do pré-escolar. Este conta com vários objetos direcionados para esta faixa etária, o que lhes permite brincar de diversas formas. Andar de baloiço, de escorrega, passar por baixo de uma estrutura fixa, utilizar diversos carrinhos/triciclos e trotinetes com e sem atrelado, são alguns exemplos. Existem ainda algumas marcas no chão que permitem que as crianças desenvolvam diferentes jogos tradicionais e uma casinha de madeira onde podem entrar para brincar. Este espaço permite que desfrutem dos momentos em que lhes é permitido brincar livremente, mas também pode ser utilizado para explorar algo relacionado com as temáticas abordadas, e que faça sentido ser no exterior.

Os materiais fornecidos vão enriquecendo os momentos de brincadeira que rapidamente passam a lugares de descobertas onde o contacto direto com a Natureza é privilegiado. É importante referir que estes momentos são sempre supervisionados

por um ou mais adultos, sejam Educadoras, Auxiliares de Ação Educativa ou Educadoras Estagiárias.

O espaço interior deste jardim é suficiente para as crianças que o frequentam. A zona da entrada, onde são sempre colocados elementos decorativos relativos a festividades ou dias que mereçam algum tipo de reconhecimento, foi agora adaptado por força da situação difícil que se atravessa atualmente – COVID-19. Assim sendo, à entrada do Jardim, existe um tapete de desinfeção, para que tanto os adultos como as crianças possam desinfetar o calçado aquando da entrada no edifício.

Já dentro do Jardim, as quatro salas onde ocorrem atividades letivas - das 9:30h às 15:30h, com uma paragem para o almoço das 12h às 13:30h - têm à sua disposição quatro bancos (um por sala) onde as crianças, Educadoras e Educadoras Estagiárias devem trocar o calçado à entrada e saída. Neste ano atípico, juntamente com estas medidas, existiram ainda algumas regras de higienização que todos deviam cumprir, incluindo as crianças. Proceder à desinfeção das mãos à entrada, lavar ou desinfetar as mãos frequentemente, reforçando a importância destes hábitos antes e depois das refeições e idas ao exterior, são alguns exemplos.

Logo à entrada do edifício, podemos encontrar um espaço convertido em biblioteca onde as crianças e educadoras têm à disposição diversos livros, materiais e recursos educativos, tais como globos terrestres. Existe, ainda, uma sala reservada para a execução de atividades relacionadas com a Área do Conhecimento do Mundo, onde podem ser encontrados múltiplos materiais que permitem a elaboração de atividades experimentais, tais como pipetas, soluções aquosas, elementos sólidos e líquidos e materiais diversificados.

Caracterização dos espaços comuns

As atividades que envolvam motricidade grossa são efetuadas no exterior ou na sala disponível para o efeito, onde podem ser encontrados diversos materiais, entre eles, colchões, espaldares, sinalizadores, bolas e estruturas montáveis para, por exemplo,

serem transpostas pelas crianças. De manhã, esta sala serve também para receber as crianças, que têm à sua disposição uma televisão e um leitor de DVD.

Numa fase em que o distanciamento não tivesse tanta importância, antes e após as atividades letivas, as crianças dividir-se-iam pelas duas salas disponíveis para o prolongamento - que ocorre de manhã entre as 7:45h e as 9h, e, de tarde, entre as 15:30h e as 18:30h. Por força da situação atual, quando chegam ao Jardim de Infância, as crianças deste contexto dirigem-se diretamente para a sala de atividades, podendo brincar livremente até ao início das atividades. São, assim, asseguradas as normas de segurança, uma vez que as *bolhas* que foram necessárias providenciar, nesta altura, se encontram preservadas.

O Jardim de Infância conta, ainda, com uma sala de professores, reservada ao corpo docente da instituição.

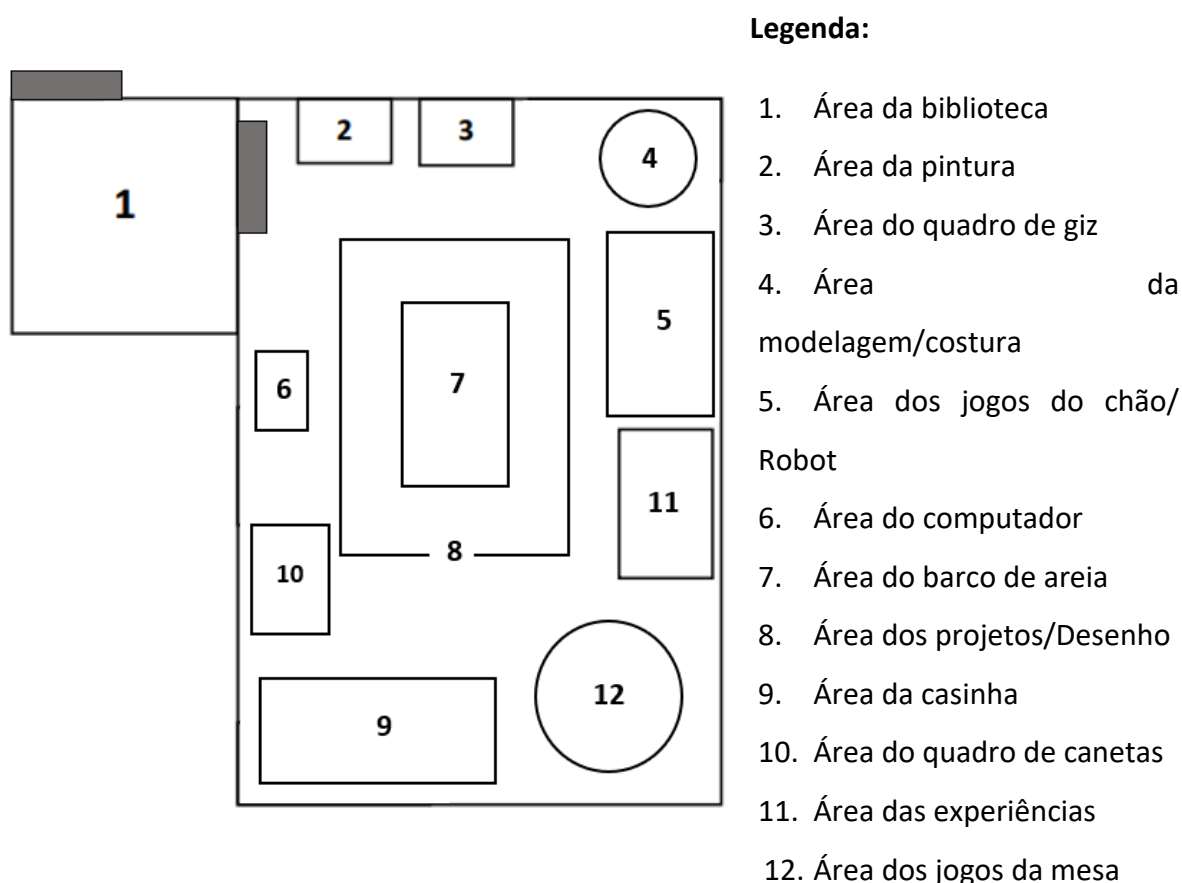
A cantina está preparada para que as crianças façam as suas refeições e é composta por cinco filas com mesas compridas. Apesar de as refeições virem prontas do edifício do 1.º Ciclo, este espaço possui uma pequena placa em vitrocerâmica, um mini forno, um frigorífico, uma chaleira elétrica e um micro-ondas, onde é permitido aquecer e preparar pequenas refeições, a quem necessite. Geralmente, as crianças distribuem-se consoante as idades, sendo que as mais novas costumam ficar nas mesas mais baixas e as restantes nas mesas mais altas.

O Jardim tem, ainda, uma sala de arrumações onde estão guardados alguns materiais de limpeza, e objetos de maiores dimensões, tais como escadotes e rolos de materiais diversos. Neste espaço, existem ainda algumas mudas de roupa disponíveis para qualquer eventualidade.

Caracterização da sala de atividades e rotinas

Figura 1

Disposição das diferentes Áreas



A sala de atividades descrita é, sem dúvida, um espaço com generosas dimensões. Com uma porta de acesso direto ao exterior e uma parede composta por grandes janelas, este espaço caracteriza-se por ter uma excelente iluminação natural. Dividida por sensivelmente quinze áreas, esta sala respondia às necessidades e gostos de cada criança, com regras específicas conhecidas por todos. Cada área tinha um número máximo de participantes associado que as crianças deviam respeitar.

A área da Biblioteca caracteriza-se por ser um local onde as crianças podem explorar, confortavelmente, livros e materiais/objetos utilizados neste contexto. Diversos fantoches e cenários são apenas dois exemplos. Composto por alguns *puffs*, almofadas e um tapete, trata-se do sítio certo para estimular o gosto pelos livros e pela leitura. Mais recentemente, este local passou a englobar uma nova área. A Área do computador,

que teve de ser reposicionada, uma vez que o sinal da internet na sala não era suficiente para o seu correto funcionamento. Este espaço é ainda o local que contém os cabides das crianças e onde são pendurados os casacos e pertences de cada criança.

É também o espaço onde ficam guardados os copos com os lápis de cada criança, bem como praticamente todos os materiais necessários para pintar e desenhar – folhas brancas, marcadores, fita cola, entre outros. É neste local que se encontram ainda as gavetas e *dossiers* de cada criança, onde são colocados primeiramente e, posteriormente, arquivados. Existem, ainda, dois grandes *placards* onde podem ser realizadas algumas exposições (temáticas ou não temáticas).

No que toca à área da Pintura, cada criança tem à sua disposição um conjunto de tintas e pincéis para que possa desenvolver livremente a criatividade. O mesmo acontece na área do Desenho, que partilha este mesmo princípio; contudo, os materiais alteram-se, passando para canetas de feltro e lápis de cor.

A área dos Projetos permite que as crianças (normalmente mais crescidas) explorem e troquem ideias acerca dos projetos que vão escolhendo desenvolver. É, por isso, uma área direcionada para a discussão e para a consolidação de conhecimentos.

Relativamente à área dos Quadros, existiam duas possibilidades. O quadro de giz e o de marcadores. Estes são locais onde as crianças podem utilizar giz de várias cores e marcadores coloridos.

A áreas da Modelagem e da Costura partilham o mesmo espaço físico; a primeira, caracterizada pela utilização de pasta de modelar (ou similar) e diversos objetos que permitem a exploração e o desenvolvimento de diversas formas/montagens, e a segunda, onde as crianças devem seguir uma ordem para que a atividade possa ser concretizada: desenham o que pretendem e, com a ajuda de uma agulha, efetuam o picotado por cima das linhas delimitadoras e, finalmente, escolhem as cores com as quais pretendem realizar a sua costura.

Nas áreas dos Jogos do chão e dos Jogos da mesa, as crianças podem fazer algumas construções com legos e materiais montáveis e construir puzzles e jogos de menores dimensões, respetivamente.

No que diz respeito às áreas do barco de areia e do *Robot*, estas foram inseridas mais recentemente. A primeira, e tal como o nome indica, disponibiliza um barco com areia (que pode também conter água) bem como diversos acessórios que permitem brincar. A segunda trata-se de um tapete e uma abelha – robot para desenvolver a programação. O objetivo deste objeto é que cada criança escolha um determinado caminho e programe o robot de acordo com a sua intenção.

Nas duas últimas áreas, as crianças escolhem o que pretendem explorar. Na área da casinha (faz de conta), as crianças têm à disposição bonecas, uma cama e um carrinho, uma mesa com quatro cadeiras, e uma cozinha completa – com banca, talheres, copos, pratos, e diversos alimentos. Na área das experiências, as crianças são desafiadas a explorar livremente os diversos objetos que têm à disposição, recorrendo aos objetos fornecidos, como, por exemplo, balança e lupa.

As paredes da sala são forradas com materiais didáticos, com a finalidade de serem consultados pelas crianças sempre que necessário. Os números de um a 10 e todas as letras do abecedário são alguns exemplos. Os meses do ano e os aniversários de todas as crianças, assim como o quadro das presenças, quadro do tempo e quadro para preenchimento do dia da semana estão incluídos. Existe, ainda, um friso numerado de um a 31, onde se coloca uma marca diariamente, mediante a data correspondente. O espaço conta também com bastante espaço livre, reservado para afixar contributos das crianças e informações complementares. A parede exterior da sala de atividades é, geralmente, reservada para a exposição dos projetos e de todos os contributos e descobertas que vão sendo desenvolvidos e realizados pelas crianças.

A gestão do tempo é flexível e sempre direcionada da melhor forma possível em detrimento dos maiores interesses das crianças. No entanto, existe uma estrutura pré-definida que, na maioria das vezes, é seguida.

Figura 2

Organização semanal

| Segunda-Feira | Terça-Feira | Quarta-Feira | Quinta-Feira | Sexta-Feira |
|--------------------------|---------------------------------|--------------------|----------------------------|----------------|
| Manhã | | | | |
| <u>Yoga</u> | <u>(Atividade experimental)</u> | <u>Motricidade</u> | <u>Expressão Dramática</u> | <i>(livre)</i> |
| Tarde | | | | |
| <u>(leitura semanal)</u> | <u>Música</u> | <i>(livre)</i> | <i>(livre)</i> | <i>(livre)</i> |

No que diz respeito a rotinas, esta sala conta com rotinas diárias, semanais e mensais.

Primeiramente, as rotinas mensais. No início de cada mês, um grupo de crianças fica responsável por realizar o tratamento de dados relativo ao mês anterior. Este tratamento de dados é caracterizado pela contagem das faltas de cada criança e pelo preenchimento de uma tabela de dupla entrada com os respectivos dados. No final, este é analisado, de modo a concluir quem deu mais faltas e quem deu menos. O mesmo é efetuado para o quadro do tempo.

Semanalmente, algumas crianças levavam livros para casa. Os títulos eram sempre apontados pela Educadora Cooperante para que houvesse um rastreamento dos mesmos. Neste seguimento, todas as semanas, as respectivas crianças tinham a oportunidade de partilhar com os colegas as histórias que tinham levado.

Através da Literatura Infantil, é possível criar várias concepções e explorações de forma a conduzir a criança na descoberta do mundo, onde, na maioria das vezes, os sonhos se misturam com a realidade, proporcionando-lhe, assim, a capacidade de imaginar para além do real. (Pimentel, 2017, p.9)

Diariamente, as crianças realizam, ainda, um conjunto de atividades:

1. Marcação de presenças (à medida que vão chegando à sala);
2. Relaxamento matinal (música calma ou flauta);
3. Canção dos Bons Dias;

4. Eleição e distribuição das crianças pelas respectivas tarefas;
5. Preenchimento dos quadros (quadro do tempo e quadros diários);
6. Cópia da data (passo realizado apenas pelas crianças mais crescidas);
7. Contagem das crianças presentes;
8. Conversa matinal;
9. Avaliação do dia (efetuado pela criança pré-definida no final de cada dia).

No entanto, uma vez que a criança é o principal agente da sua aprendizagem, ela é convidada a propor alterações nas rotinas, pois as vivências, conhecimentos e opiniões que ela traz para o Jardim e transmite aos outros devem ser sempre tidos em conta e aproveitados pelo educador. (Rodrigues, 2011)

Caracterização do Grupo

O grupo de crianças onde ocorreu a Prática de Ensino Supervisionada – PES, era composto por 23 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, e das quais nove eram meninas e 14 eram meninos. Pertenciam a esta sala quatro crianças com três anos (duas meninas e dois meninos), frequentando o JI pelo primeiro ano, seis crianças com quatro anos (cinco meninos e uma menina), frequentando a sala pelo segundo ano consecutivo, 12 crianças com cinco anos (sete meninos e cinco meninas), pertencendo ao grupo pelo terceiro ano consecutivo e uma menina com seis anos, recém-chegada à sala.

Nenhum dos elementos pertencentes ao grupo possuía Necessidades Educativas Especiais (NEE) diagnosticadas, no entanto, uma criança apresentava algumas dificuldades no que diz respeito à comunicação. Por ser evidente esta lacuna na articulação de palavras, o que se refletia diretamente numa particular forma de expressão e reação, esta criança frequentava a terapia da fala. Apesar das circunstâncias, as crianças estavam perfeitamente adaptadas e integradas no grupo.

De um modo geral, os Encarregados de Educação das crianças estavam empregados e tinham habilitações académicas entre o Ensino Secundário e Superior, salvo algumas exceções. O nível socioeconómico das famílias era, por isso, diferenciado.

Por se tratar de um grupo heterogéneo a diversos níveis, as atividades propostas e a forma como eram organizadas, foram sempre muito bem ponderadas. O grupo mostrou-se sempre bastante interessado, curioso e participativo, o que se refletiu na possibilidade de elaboração de atividades que se foram tornando progressivamente mais interessantes e enriquecidas pelo contributo das crianças, que manifestavam um desenvolvimento elevado em todas as Áreas de Conteúdo. Assim, foram criadas algumas dinâmicas que estivessem, primeiro, de acordo com o interesse das crianças e, segundo, que permitissem que todas fossem as principais agentes na busca e partilha de informação. O ambiente dentro da sala era, por isso, sempre muito positivo e harmonioso, o que permitia que até as crianças mais introvertidas conseguissem intervir de alguma forma.

As Estratégias Pedagógicas utilizadas foram sempre variando por parte das Educadoras Estagiárias (EE) no sentido de perceber realmente quais resultariam melhor em termos de adequabilidade e, por consequência, eficácia. O principal desafio nesta matéria consistiu em encontrar um equilíbrio entre os momentos em que era necessária a concentração das crianças e os momentos em que, naturalmente, estas começavam a dispersar e era necessário efetuar uma pausa, ou intercalar com uma atividade que exigisse mais movimento. Neste sentido, e de acordo com as semanas de observação, foram executadas tarefas curtas e dinâmicas, uma vez que se verificaram mais interessantes e eficazes. Por ser um grupo que primava pela curiosidade, surgiam facilmente diversos temas para possíveis explorações.

A nível comportamental, o grupo mostrou-se sempre bastante ativo, aliás, como é natural em crianças saudáveis desta faixa etária. A relação entre os pares sempre foi de amizade, compreensão e respeito pelo outro, sendo-lhes inculcida a necessidade de ouvir e esperar pela sua vez para falar.

A Metodologia de Projeto (MPT), adotada pela Educadora Cooperante e consequentemente pelo par de estágio, foi o método de trabalho privilegiado. Composto por quatro fases, nomeadamente: 1) O que já sabemos? 2) O que queremos descobrir? 3) Quem nos pode ajudar? 4) O que descobrimos? Esta metodologia promove uma participação mais motivada e aberta à participação de todas as crianças e estimula a descoberta e interação entre todos os intervenientes. “Deste modo, cada criança

aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a)” (Silva et al., 2016, p.9) Assim, o educador deixa de assumir um papel maioritariamente expositivo e passa a assumir um papel orientador.

A MTP é, assim, uma metodologia muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, das aprendizagens mais académicas às aprendizagens sociais e culturais. É talvez a abordagem que permite, justamente, dar um sentido mais social e cultural ao currículo nestas idades. (Rangel & Gonçalves, 2011, p.26)

Nos momentos de exploração livre, em que lhes era permitido escolher uma área da sala de atividades, notava-se uma clara inclinação de determinadas idades para determinadas áreas. Assim, as crianças mais novas (com três e quatro anos) davam preferência à área do faz de conta e da modelagem, e as mais crescidas (cinco e seis anos) à área dos projetos, pintura e desenho. Ainda sobre esta questão, as crianças mais novas manifestavam uma sistemática vontade em trocar de áreas, o que não se verificava com tanta frequência com as crianças mais crescidas. Por sua vez, estas mantinham-se na respetiva área até concluírem aquilo a que se tinham proposto. Assim, no geral, o grupo manifestava um bom domínio de todas as regras da sala.

Relativamente à capacidade de escolha e de decisão, a grande maioria das crianças era já capaz de tomar decisões de forma autónoma, salvo duas exceções em momentos específicos.

Ainda que não escreva especificamente a respeito da educação da infância, o que Freire diz se encaixa perfeitamente com esta prática. Curiosidade, liberdade e autonomia são conceitos que se relacionam a todo o tempo. Segundo o autor, estes devem ser trabalhados nas salas, porém deve haver um cuidado e uma constante discussão sobre seu espaço; onde começam, e onde seu excesso pode atrapalhar o desenvolvimento da criança e suas interações. (Rubinsztein., 2020, p.6)

Na altura de escolha das áreas, as referidas crianças, quando questionadas, não escolhiam qualquer área, aguardando sempre pela escolha de outros dois colegas para referir que pretendiam ir para o mesmo local.

A caracterização do grupo, tendo por base as Áreas de Conteúdo descritas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) as semanas de observação e implementação da educadora estagiária, bem como toda a intervenção pedagógica, adicionando, ainda, o contributo da Educadora Cooperante, serão aspetos apresentados de seguida.

Consideram-se as “áreas de conteúdo” como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer. Deste modo, a criança realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender. (Silva et al., 2016, p.31)

No que diz respeito à **Área de Formação Pessoal e Social**, e uma vez que esta se trata de uma área intimamente relacionada com todas as restantes, cada criança manifestava uma crescente aquisição de diversos valores, o que se verificava em todo grupo, apesar da diferença de idades. Neste sentido, as crianças demonstravam já evidentes noções no que diz respeito a conhecerem o seu papel na comunidade escolar. O respeito pelo outro e a capacidade de ouvir as diferentes opiniões, concordando ou discordando, são apenas alguns exemplos. Conhecer e aceitar as diferenças entre os pares foi sempre algo bastante evidente, manifestado em ações colaborativas de ajuda. Por esta razão, as crianças estavam completamente à vontade com o trabalho de grupo, verificando-se que todos aderiam e contribuíam para o mesmo fim. Praticamente todas as crianças eram já capazes de exteriorizar ideias e opiniões pessoais, argumentando e defendendo as mesmas.

Durante a experiência, foi fulcral que as crianças fossem sempre agentes integradoras do processo educativo, o que resultou num ambiente favorável à aprendizagem, o que se refletia, sobretudo, no facto de captar e manter cada elemento do grupo integrado e motivado à execução de descobertas individuais, ou em grande grupo.

Ao serem partes integradoras do processo educativo, as crianças vão desenvolvendo o sentido de autonomia e a responsabilidade tão importantes nestas idades. Neste aspeto, a Educadora Cooperante teve um papel fundamental. Por se tratar de um grupo heterogéneo, as crianças iam convivendo, conhecendo e respeitando as diferenças existentes entre todos, percebendo e aceitando o seu papel e o papel dos outros.

Relativamente à higiene pessoal, as crianças mais novas necessitavam, ainda, de supervisão e auxílio, o que não acontecia com as crianças mais crescidas. Ainda assim, sempre que precisavam, todas as crianças tinham a capacidade de pedir ajuda a um adulto.

Por sua vez, na **Área do Conhecimento do Mundo**, as crianças demonstraram sempre muita vontade em investigar e aprender mais, formulando questões e procurando respostas para as suas dúvidas. Inicialmente, evidenciaram interesse em descobrir mais acerca do Sistema Solar e dos principais Planetas que o integram. Este foi um tema e acabou por ser um novo projeto bastante explorado e direcionado, acima de tudo, pelas questões e descobertas que o grupo ia realizando. No final deste projeto, todas as crianças eram já capazes de identificar os nomes de todos os planetas principais. No que diz respeito a atividades experimentais, o grupo aderiu sempre de forma muito positiva, partilhando sistematicamente previsões, opiniões e conclusões. Este tipo de atividades é, sem dúvida, uma mais-valia, sendo que, nestas idades, as crianças adquirem conhecimento, sobretudo executando.

Evidenciavam, ainda, um cuidado em proteger o meio ambiente, de diversas formas, evitando o desperdício de água, fechando a torneira durante a lavagem das mãos, e, gradualmente, as crianças mais crescidas iam mostrando cautela na utilização de folhas de papel. Eram, também, perfeitamente capazes de reconhecer as respetivas famílias e graus de parentesco associados, assim como um vasto e amplo leque de animais e profissões. Algumas crianças manifestavam já algum sentido de orientação, tentando situar as suas habitações relativamente ao JI, procurando evidenciar pontos de referência.

Abordando especificamente o **Mundo Tecnológico e da Utilização das Tecnologias**, e uma vez que este se trata de um grupo de recursos cada vez mais utilizados atualmente,

foi importante perceber de que forma as crianças já se encontravam familiarizadas com o mesmo. Neste sentido, era notório que todo o grupo era já capaz de manusear o computador disponível na sala de atividades, de forma autónoma. Uma vez que tinham à disposição uma aplicação com variados jogos, e a oportunidade de selecionar a área do computador para a poderem explorar livremente, esta apropriação acabou por ser sempre feita de forma bastante autónoma. Mais recentemente, as crianças tinham também à disposição um *robot* programável juntamente com um tapete que lhes permitia programar o percurso que entendessem. Uma vez que este era um objeto mais recente, as crianças encontravam-se ainda numa fase inicial de exploração.

Por sua vez, na **Área de Expressão e Comunicação** e no âmbito do **Domínio da Educação Física**, as crianças não demonstravam dificuldades significativas na execução das atividades propostas. Assim, esta era sempre uma altura em que as crianças se mostravam felizes e empenhadas em conseguir executar o que era suposto. No que diz respeito à execução de jogos, a maioria mostrava o conhecimento e respeito das regras inerentes. Relativamente ao equilíbrio e coordenação e ritmo, as crianças mais crescidas demonstravam um bom desenvolvimento nestes domínios, no entanto, as mais novas necessitavam de ajuda. Estas capacidades motoras podiam ser observadas no decorrer de propostas efetuadas com recurso a materiais montáveis e estruturas que permitiam ultrapassar e rastejar.

Já no **Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais e Subdomínio da Dança**, existia uma notória diferença – própria das diferentes idades – na expressão e representação através da pintura e do desenho. Enquanto as crianças mais novas desenhavam figuras menos definidas, as crianças mais crescidas representavam com detalhe e com uma clara intenção. Para além deste aspeto, estas crianças eram também capazes de, através da análise de diversas obras de arte, fazer uma reprodução própria, recorrendo a lápis de cor ou guaches e pincéis, do que estavam a observar. A Educadora Cooperante propunha, ainda, várias atividades que trabalhavam a motricidade fina: costurar, recortar, colar e perfurar. Estas eram, por isso, atividades bastante desenvolvidas pelas crianças. Em relação à dança, as crianças mostravam coordenação, no entanto, evidenciavam alguma dificuldade em aprender novos movimentos.

Relativamente ao **Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro**, o grupo estava perfeitamente à vontade com este tipo de atividades, uma vez que, semanalmente, ocorria pelo menos uma atividade de exploração a esse nível. Exercícios de imitação, invenção de histórias, teatros e improvisações são alguns exemplos. Neste sentido, o grupo respondia sempre prontamente a todas as propostas realizadas neste âmbito.

No Subdomínio da Música, e uma vez que, semanalmente, existia também um momento de exploração neste sentido, as crianças conheciam diversos instrumentos musicais. Neste sentido, a maioria das atividades propostas nessas alturas incluía a exploração neste sentido. De forma simplificada, era pretendido que efetuassem uma sequência musical ou acompanhamento de músicas com os instrumentos. Para além deste aspeto, a Educadora Cooperante introduzia uma panóplia de músicas, muitas delas com o intuito de chamar à atenção para alguma coisa. Serve como exemplo a altura em que lhes era pedido que arrumassem as áreas. Através da audição de uma música, as crianças lembravam-se que estava na altura de arrumar a sala. Deste modo, era notório que reagiam de forma muito positiva e imediata a qualquer estímulo sonoro e visual.

Já no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças conheciam praticamente todas as letras e algumas palavras, tendo a capacidade de reconhecer os próprios nomes e – as crianças mais velhas – a capacidade de os escrever. Independentemente da faixa etária, as crianças eram capazes de contar as histórias que tinham anteriormente ouvido. Insere-se, ainda, neste tópico o facto de as crianças reconhecerem as diversas sílabas que compõem os nomes, identificando as que constituem cada um. Todas eram capazes de formar frases simples, no entanto, nem sempre empregavam corretamente os tempos verbais. As crianças eram fortemente estimuladas no sentido da partilha de ideias, mostrando sempre à vontade no que diz respeito à expressão e comunicação oral.

No que diz respeito ao **Domínio da Matemática**, as crianças eram capazes de reconhecer diversas figuras geométricas, entre as quais o quadrado, o retângulo, o triângulo e o círculo. No âmbito do reconhecimento de padrões, as crianças manifestavam algumas dificuldades, necessitando, muitas vezes, de um redirecionamento. Já em contagens, todas as crianças eram capazes de contar até 10, no entanto, a partir desse número,

surgiam algumas dificuldades, sobretudo nas crianças mais novas. Ainda neste seguimento, o grupo nem sempre conseguia efetuar a correta correspondência entre o ordinal e o cardinal e, para além disso, era notória alguma dificuldade sobre o sentido de número. Uma vez que o grupo estava habituado a elaborar gráficos de análise de dados mensalmente, as crianças conheciam, também, na grande maioria, o processo para o correto preenchimento dos mesmos. Sabiam, ainda, agrupar objetos por cor, tamanho e forma.

Percurso da Intervenção Educativa no Pré-Escolar

A PES teve início com o contexto de Educação Pré-Escolar. Assim, este percurso contou com três semanas de observação, em que o par pedagógico se deslocou ao Jardim de Infância com o intuito de conhecer, observar e ambientar-se com o contexto em questão. Seguiram-se 10 semanas de intervenção, realizadas alternadamente por cada elemento do par pedagógico, resultando num total de cinco semanas a cada educadora estagiária. As visitas ao contexto educativo em questão ocorreram, maioritariamente, nos três primeiros dias de cada semana, em semanas consecutivas. No entanto, duas destas semanas foram intensivas, o que se refletiu na presença do par durante os cinco dias úteis. Ao longo de todo o período de intervenção, o par pedagógico optou por intercalar, semanalmente, atividades de yoga com atividades de expressão dramática.

Durante a primeira semana de observação, foi perceptível que a educadora cooperante inicia os dias através de um exercício de relaxamento em que as crianças ouvem o som das notas musicais através de uma flauta que a mesma toca, inspirando e expirando tranquilamente. A par com esta atividade está outra dentro do mesmo género, em que as crianças ouvem uma música tranquila, realizando alguns movimentos que potenciam o relaxamento. Este é um exemplo de atividade que representa uma mais-valia para o início de dia, uma vez que as crianças brincam quando chegam à escola e estão, por isso, divertidas e em movimento. Trata-se de uma excelente forma de retorno à calma. Depois de realizarem este exercício de relaxamento, é então altura de cantar a música dos bons dias, à qual estão associados alguns movimentos corporais.

Numa parte inicial, foi observada a forma como se organizavam os dias. A educadora cooperante distribuía as crianças pelas diferentes tarefas diárias, sempre recorrendo a propostas originais e diferentes, que englobavam uma ou mais áreas de conteúdo em simultâneo. O facto de a educadora ter proposto sempre atividades diferentes e dinâmicas traduziu-se em algo favorável para o desenvolvimento de várias competências nas crianças, sem que fosse imposto. Pelo seu lado lúdico e divertido, o grupo manifestava sempre interesse em participar. Assim, ficamos a conhecer diversas estratégias para aplicar e cruzar as diferentes Áreas de Conteúdo. Ficamos, ainda, a conhecer que as rotinas contam com oito pontos, para que sejam efetuadas por, pelo menos, as oito crianças que são eleitas diariamente. Ainda nesta primeira semana e em conversa com a Educadora, percebemos que as semanas tinham alguns momentos estruturalmente definidos, que faziam sentido serem mantidos.

Durante a segunda semana, a Educadora demonstrou que cantar canções em diversos tons e ritmos, fazer lengalengas e jogos de diversas naturezas, recorrendo a estímulos sonoros e visuais, como, por exemplo, palmas ou músicas cantadas ou reproduzidas, também resultava muito bem. Efetuava, ainda, contagens de um a três, sinais a que as crianças estavam habituadas. Foi importante observar o modo como a educadora lidava com certos comportamentos das crianças, nomeadamente, comportamentos que refletiam medo, confusão ou qualquer comportamento proveniente de desconforto por alguma razão. Esta gestão e atenção à linguagem corporal das crianças, que nem sempre é imediata, é algo que deve ser sempre tido em consideração. Aproveitar alguns momentos deste género para desenvolver o espírito de entreaajuda, compreensão do outro, cooperação e, sobretudo respeito pelo outro, e o modo como é aproveitado pela educadora para inculcar nas crianças, de forma natural, foi algo excepcional e extremamente importante.

Ainda nesta semana, foi perceptível que a educadora trabalhava maioritariamente, recorrendo à Metodologia de Projeto, o que envolve um trabalho de investigação dividido em quatro fases: 1) O que eu já sei? 2) O que eu quero descobrir? 3) Quem me pode ajudar? 4) O que aprendi? Após delinear estes pontos, e recorrendo, por exemplo, a uma folha (ou qualquer outro material que seja oportuno ou ajustado ao tema que se pretende trabalhar), o objetivo é que se preencha cada um destes espaços com as

crianças. *O que eu já sei* é uma das partes mais relevantes do projeto, uma vez que este é o espaço destinado às pré-concepções das crianças. Estas informações fornecem à educadora uma ampla visão acerca daquilo que o grupo sabe, de que forma sabe e o que tem de ser explorado de forma mais aprofundada. Por sua vez, *O que eu quero descobrir* é também uma parte que deve ser tida em consideração, uma vez que este espaço é reservado aos momentos reflexivos das crianças. É nesta altura que lhes é permitido que pensem, ponderem e se questionem acerca daquilo que efetivamente pretendem saber; *Quem me pode ajudar* é o espaço onde se colocam as ideias das crianças relativamente à pesquisa que têm de realizar, aos locais, pessoas, objetos tecnológicos, que as podem ajudar a descobrir o que pretendem; *O que aprendi* é o espaço onde as crianças exteriorizam e revelam as conclusões acerca do que descobriram. Esta semana foi ainda reservada para uma análise acerca das possibilidades no que diz respeito ao primeiro tema que viria a ser planificado e preparado para e com as crianças, sempre com base nas informações/ideias/questões que partilhavam.

Na última semana, foi desenvolvido um novo projeto onde se aplicou o quadro do projeto. Neste seguimento, as crianças exteriorizaram questões sobre o tema que viria a ser desenvolvido na primeira planificação e semana de intervenção: *Para onde vai o dia, quando vem a noite?*

Já nas semanas de implementação e no que diz respeito às áreas abordadas, todas foram trabalhadas pelo menos uma vez por semana, durante todo o período interventivo. Tendo em consideração a necessidade de interligar todas as atividades de forma que não se tornassem em atividades sem ligação, todos os dias iniciavam através de uma conversa que relembra as atividades do dia anterior. Em todas as rotinas, estava implícita pelo menos uma das principais áreas de conteúdo. No início de cada semana, era dispensado um tempo inicial para que as crianças partilhassem experiências que tivessem vivenciado durante o fim de semana.

Relativamente à primeira semana de implementação, esta teve início através de uma das propostas que a educadora cooperante utilizava com alguma frequência. Inserida na área de expressão e comunicação e no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, esta consistiu numa proposta em que as crianças adivinhavam, através da

visualização de uma ou algumas letras, os nomes de crianças cujas letras fizessem parte. Seguidamente, foi lembrado o último projeto: *Porque é que as folhas caem?* O objetivo desta troca de ideias era que as crianças lembrassem em que ponto tinham ficado e conseguissem depois fazer a ponte entre este projeto e o que viríamos a iniciar: *Para onde vai o Sol vai quando chega a noite?* Assim, recorrendo à visualização de um vídeo que ilustrava as diferenças pelas quais vão passando as árvores, introduzimos o novo projeto.

De seguida, teve lugar a proposta de yoga, inserida na área de expressão e comunicação, no domínio da educação física (Relaxamento). Optou-se por apresentar dois cubos *mágicos*, em que o principal objetivo era que cada criança ouvisse o som de ambos os objetos e adivinhasse o que estava no seu interior. Como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016), “Na abordagem lúdica, que deve estar subjacente a toda a Educação Física, o jogo constitui um recurso educativo, que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses, motivações e propostas das crianças.” (p.44) O presente dia contou, ainda, com mais uma atividade inserida no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Esta atividade consistiu numa atividade de pré-leitura, na leitura de uma história – *O Xico* de Paula Carballeira e numa atividade de pós-leitura que envolvia o tema que viríamos a trabalhar.

No início do dia seguinte, após a execução das rotinas, procedeu-se à visualização de um vídeo – suporte ao qual as crianças aderiam sempre de forma muito positiva. Neste seguimento, realizou-se uma atividade prática demonstrativa, inserida na Área do Conhecimento do Mundo - Abordagem às ciências, que consistiu na observação de um globo terrestre e de um foco de luz (que simbolizava o sol). Era pretendido mostrar às crianças que a incidência do foco de luz não é comum a todo o globo terrestre, e que tal corresponde ao fenómeno que ocorre na realidade.

Por sua vez, na Área de Expressão e Comunicação, domínio da Educação Artística e subdomínio da Música, as crianças aprenderam uma música acerca do tema do projeto. No último dia da semana, realizou-se uma atividade inserida na Área de Expressão e Comunicação, no âmbito do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que consistia na divisão silábica dos nomes das crianças. Era pretendido entender até que ponto as crianças possuíam já consciência dos diferentes segmentos orais, algo que

acabou por se verificar, uma vez que cada criança era já capaz de reconhecer, pelo menos, a primeira sílaba do seu nome. No que diz respeito ao domínio da Educação Física, as crianças realizaram um jogo de aquecimento, seguido de um percurso composto por quatro postos, onde foram trabalhados Jogos e Deslocamentos e Equilíbrios. Terminaram com um exercício de Relaxamento. No domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais, as crianças realizaram, ainda, uma atividade plástica, individualmente, onde desenvolveram capacidades criativas, recorrendo a diversos materiais reutilizáveis.

No decorrer da segunda semana de implementação, foi trabalhada a Área de Expressão e Comunicação e, no domínio da Matemática, a identificação de padrões. Assim, cada criança ficou responsável pelo seu cartão e o objetivo era que conseguissem encontrar o par que continha o mesmo padrão. Já na Área de Conhecimento do mundo - Abordagem às ciências, foi planificada uma atividade fora daquilo que tinha sido pensado inicialmente, desenvolvida pela necessidade de atender a algumas questões das crianças que não tinham ficado devidamente consolidadas na semana anterior. Assim, foi efetuada uma planificação emergente que visou reforçar a questão das fases da Lua. Através da execução de uma maquete, em que as crianças podiam explorar e observar o seu interior de diferentes perspetivas. Sendo um modo mais prático, o grupo visualizou claramente todas estas diferenças. O *feedback* foi muito positivo, uma vez que as crianças fizeram comentários que mostravam, na grande maioria, que tinham entendido porque ocorrem estes fenómenos. Neste seguimento, a próxima atividade teve como principal intenção perceber se as crianças estavam familiarizadas com o número total de planetas principais do Sistema Solar, assim como os seus nomes. Para tal, foram apresentadas imagens de cada planeta bem como os respetivos nomes, que foram, posteriormente, analisados no sentido de identificar letras que lhes fossem conhecidas.

Com a intenção de ser efetuado um registo, tão importante nestas idades, pensou-se que seria pertinente optar por propor algo que não fosse aquilo a que as crianças já se encontram habituadas a fazer. Assim, foi distribuído pelo grupo, um desdobrável composto por nove figuras a preto e branco para colorir: Sol, Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Úrano e Neptuno, com o objetivo de as crianças os colorirem.

Em pequenos grupos, seguiu-se mais uma atividade inserida na Área de Expressão e Comunicação, domínio da Educação Artística e Subdomínio das Artes Visuais, que consistiu na pintura de dois dos principais planetas do Sistema Solar. A atividade realizada depois, inserida no subdomínio da Música, consistiu na apresentação de um vídeo com música, sobre o tema acima referido. Este recurso foi uma peça chave neste projeto, uma vez que foi através dele que as crianças decoraram todos os planetas.

Ainda na mesma semana, as crianças levantaram uma questão bastante pertinente: *Então se os planetas estão lá em cima, como é que não caem?* De modo a dar resposta a esta questão, foi realizada uma atividade inserida na Área do Conhecimento do Mundo – Introdução à Metodologia Científica. Assim, com recurso a uma bola com as dimensões das de andebol, procurou mostrar-se que, ao exercer diferentes forças na bola, o seu comportamento também era diferente. Neste seguimento, foi apresentada às crianças uma adaptação do livro *A Lógica da Maçã: Isaac Newton*, de Paula Cardoso Almeida. No domínio da Educação Física, as crianças desenvolveram um Jogo, *O Bingo dos Planetas*. Nesta atividade, pensada de forma interdisciplinar, que cruzou as duas Áreas acima referidas, o objetivo era que as crianças, divididas em cinco grupos, identificassem o planeta que era mostrado e verificassem se o mesmo se encontrava no cartão que tinham. Quando o encontrassem, gritavam *Bingo!* e recebiam um carimbo.

Já na terceira semana de implementação –semana intensiva –introduzimos um novo tema que viria a ser desenvolvido nas próximas semanas. No entanto, e por ter sido feriado terça-feira, as atividades letivas só tiveram início na quarta-feira. O Natal estava a chegar, e a grande maioria das atividades desenvolvidas inseria-se no domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais. A semana teve início com a chegada de um novo objeto à sala de atividades, uma caixa de correio. Após uma breve conversa acerca do objeto, e desta ter sido uma forma de introdução ao que viria a ser desenvolvido nas próximas semanas, no seu interior, estava uma carta do Pai Natal. No domínio da Educação Física, esta semana, as crianças fizeram o aquecimento e realizaram diversos jogos. Concluíram com o relaxamento.

Relativamente ao domínio da Educação Artística, Subdomínio da Música, foi apresentada às crianças a música *Natal mais uma vez*, de Luísa Sobral. Para o acompanhamento desta música, e com o intuito de trabalhar a forma da mesma,

organizaram-se as crianças em dois e distribuiu-se a um grupo *varinhas mágicas*, e a outro pulseiras *mágicas*. Cada grupo movimentar-se-ia no espaço atribuído. Ainda na mesma semana, na Área de Expressão e Comunicação, domínio da Matemática, foi desenvolvida uma proposta de contagem, em que cada criança deveria efetuar a correspondência entre o número de bolinhas presentes em cada pinheiro e a estrela que continha esse número. De forma a introduzir na semana um tema acerca do qual as crianças foram progressivamente mostrando interesse, foi pedido que desenhasse um pinheirinho de Natal, recorrendo apenas a folhas de papel (de cor verde) e lápis de carvão. Seguidamente, foram comparadas as alturas de cada pinheiro, realizando um paralelismo para as alturas de cada criança também. A atividade que se seguiu foi de medição de cada elemento do grupo.

Já na Área de Expressão e Comunicação, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças fizeram um jogo de descrição, em que, à vez, uma criança descrevia a imagem que estava a ver, dando pistas para que os restantes colegas conseguissem adivinhar do que se tratava. Posteriormente, no âmbito do domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais, as crianças começaram a elaborar uns adereços natalícios, em gesso. No que diz respeito ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a leitura da semana foi o livro cujo título é *Um beijo para o Pai Natal*, de Elisabeth Coudol. Esta leitura foi efetuada, recorrendo a momentos de sonoplastia. Assim, foi desenvolvida uma atividade de pré-leitura, em que as crianças eram desafiadas a ordenar o título do livro que estava separado em partes, à leitura do mesmo e à posterior atividade de pós-leitura, em que as crianças ordenaram as imagens pelas quais surgiram ao longo da história.

Por sua vez, na penúltima semana de implementação, no âmbito da Área de Expressão e Comunicação, domínio da Matemática, foi desenvolvida uma proposta que implicava reconhecer formas geométricas. Assim, foi apresentada uma coroa com as formas em branco que deveriam ser preenchidas com as correspondidas peças coloridas. Já no domínio da Educação Artística, subdomínio do Jogo Dramático, as crianças fizeram uma proposta que envolvia mímica. A segunda proposta consistiu na divisão das crianças em três grupos, ficando cada um responsável por um dos três contos (dois deles tradicionais). Recorrendo a uma estratégia da sua preferência, as crianças foram

desafiadas a contar a história, dramatizando-a ou recontando-a. Todas as crianças de cada grupo participaram.

Na leitura semanal, parte que se insere na mesma área, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi abordado digitalmente o livro *Saudades do teu abraço*, de Eoin McLaughlin. No final, as crianças desenvolveram um registo acerca das diferentes formas através das quais podemos demonstrar amor pelos outros.

Ainda na mesma semana, foi realizada, no domínio da Matemática, uma atividade de contagem e associação de partes, em que foi apresentado ao grupo uma imagem impressa em tamanho A3 e as diferentes partes que a compõem, divididas em várias peças. O objetivo era que as crianças montassem o *puzzle*. Tendo em conta diferentes idades coexistentes, foram desenvolvidas peças com diferentes graus de dificuldade. A atividade que se seguiu, no âmbito do domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais, consistiu na execução de uma carta para um amigo secreto. Assim, foi realizado um sorteio, em que apenas o remetente tinha conhecimento de quem iria receber. Quando terminassem, as crianças colocariam a carta na caixa do correio para que fosse, posteriormente, distribuída por todo o grupo de crianças. Em paralelo com esta atividade, ocorreu outra, na qual cada elemento expressou aquilo que a palavra Natal lhe fazia lembrar.

Seguidamente, e no âmbito do subdomínio da Música, foi reproduzido um vídeo animado de uma música natalícia com o título *Doze dias de Natal*. Após apropriação da letra e, conseqüentemente, dos instrumentos que eram referidos na mesma, foi efetuado o acompanhamento com recurso a estes materiais.

Nesta semana, foi, ainda, elaborada uma caça ao tesouro. Através da leitura de algumas pistas, as crianças encontraram os objetos pretendidos que se encontravam espalhados pela sala. No que diz respeito ao domínio da Educação Física, foram desenvolvidas propostas essencialmente de jogo, distribuídas pelo aquecimento, desenvolvimento e relaxamento. Posteriormente, cada criança construiu o seu postal de Natal, recorrendo a recortes e colagens.

Na última semana, e uma vez que esta decorreu já durante o mês de janeiro, deu-se início a um novo projeto. No âmbito da Área de Expressão e Comunicação, domínio da

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi feita uma votação e as crianças manifestaram interesse em reformar a casinha que se encontra no exterior do Jardim de Infância. Assim, a primeira atividade desenvolvida consistiu na apresentação de uma casa em tamanho A2, onde as divisões se encontravam devidamente separadas. Recorrendo a alguns objetos pertencentes a essas divisões, foi pedido que as crianças realizassem a correta associação, colocando o objeto no local onde consideravam que pertencia.

De seguida, e já inserida no domínio da Educação Artística, subdomínio do Jogo Dramático, realizou-se uma atividade de imitação de ações realizadas diariamente nos diversos compartimentos de casa. À medida que eram mostradas imagens das diferentes divisões, era esperado que as crianças representassem uma ação que costumavam efetuar no respetivo local. Mais tarde, no âmbito do domínio da Matemática, efetuamos a medição da casinha, no exterior, recorrendo numa primeira fase, ao grupo de crianças. Assim, pretendia-se descobrir quantas crianças eram necessárias para rodear toda a casa. Nesse seguimento, e ao descobrir que eram precisas todas, efetuou-se o mesmo, desta vez no interior. No decorrer da semana, e no mesmo domínio, explorou-se o *tangram*. Após uma breve análise e contagem de todas as peças, foi proposto que as crianças construíssem uma casa, onde incluíssem todas as peças.

Uma vez que a cor utilizada para pintar a casa ainda não tinha sido decidida, realizou-se uma atividade experimental relacionada com as cores. Assim, cada criança teve a oportunidade de fazer a sua experiência. Recorrendo a uma tira de filtro de café, um copo de papel e uma caneta de feltro preta, cada criança desenhou uma bolinha que foi, posteriormente, inserida no copo com um pouco de água. À medida que a água era absorvida e que diferentes cores iam aparecendo, as crianças iam referindo quais as cores que conseguiam identificar. Na atividade semanal relativa ao subdomínio da Música, foi possível que as crianças explorassem o exterior. O material necessário para cada elemento era uma folha e um lápis de carvão. No exterior, as crianças tiveram de escutar atentamente aquilo que as rodeava, representando, logo que possível, na folha que as devia acompanhar. Já no domínio da Educação Física, as crianças desenvolveram atividades que englobavam o Jogo e Deslocamentos e Equilíbrios, através de um Jogo de aquecimento, desenvolvimento de um circuito e relaxamento. A leitura semanal

tinha como título *O que vamos construir?* de Oliver Jeffers. De forma a introduzir o livro em questão, foi feito um pequeno teatro, em que o saco que continha o livro estava em constante movimento (provocado pelo movimento de uma mão), acompanhado de diversos sons de ferramentas. Seguidamente, analisou-se a primeira imagem do livro que continha a imagem de uma caixa de ferramentas. Procedeu-se depois à leitura da obra.

Em tom de retrospectiva, esta intervenção foi muito importante em diversos fatores, mas principalmente enquanto futura profissional da área da Educação Pré-Escolar não só pelas aprendizagens realizadas, como também pela oportunidade de observação e assimilação de todos os métodos e estratégias utilizadas pela Educadora Cooperante. A Educação Pré-Escolar é, sem dúvida, uma das vertentes com mais importância e influência na vida de um ser humano. Como realçado nas OCEPE (2016), “O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social.” (p. 8) Deste modo, o nosso papel neste processo acaba por ser transversal a todo o percurso de cada criança, em particular. Deve, por isso, ser uma intervenção atenta e observadora, capaz de perceber de que modo cada criança se está a desenvolver, tendo sempre em consideração que cada uma tem o seu ritmo próprio de desenvolvimento. Respeitar e providenciar as ferramentas necessárias que se adequem não só ao grupo, como também a cada criança especificamente, é imprescindível.

Neste sentido, penso que as propostas efetuadas foram sendo progressivamente mais adequadas ao grupo de crianças, em que existiu sempre uma clara intenção de as desafiar. Ainda neste seguimento, foi importante perceber então qual era o papel da Educadora na sala de atividades e reconhecer que é muito mais vantajoso que a criança tenha um papel ativo nesta busca de conhecimento.

Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo

pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. (Silva et al., 2016, p.9)

A criança deve, por isso, ser a principal interveniente em todo o processo. Desta forma, deve ser dada a oportunidade de exteriorizar opiniões, pensamentos e questões, para que depois se possa direcionar todo o seu caminho até à obtenção das respostas. A criança deve, também, ter autonomia e capacidade de escolha e decisão (adequada sempre à faixa etária), para que se sinta progressivamente capaz e segura para tomar decisões. A qualidade dos materiais preparados deve ter por base uma intencionalidade educativa, ou seja, é importante que seja um recurso preparado com a clara intenção de que efetivamente será uma mais-valia para que o grupo de crianças descubra algo de diferente e importante. As rotinas simbolizaram sempre um primeiro momento de aprendizagem e descoberta, uma vez que foram sempre adaptadas aos temas abordados nas respetivas semanas.

Devido à situação pandémica atual, o par de estágio ficou impossibilitado de participar em atividades exteriores ao Jardim de Infância, bem como todo o tipo de reuniões, incluindo reuniões de pais.

Caracterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No 1.º CEB, a PES foi realizada numa Escola Básica localizada também na cidade de Viana do Castelo. Apesar de pertencer a Agrupamentos de Escolas diferentes, a localização geográfica é próxima e, por consequência, a caracterização do meio local é semelhante.

Relativamente ao Agrupamento de Escolas, o estabelecimento sede abriu portas no ano letivo de 1990/91, tendo sensivelmente 31 anos, e situa-se no centro da cidade, próximo do monte de Santa Luzia. Todos os estabelecimentos do Agrupamento situam-se em locais que, outrora, foram zonas rurais, sendo que, na grande maioria, os alunos que frequentam o agrupamento, são de origem urbana. O agrupamento é constituído por uma EB 2/3, quatro escolas básicas e um Jardim de Infância. Duas das escolas básicas contam, ainda, com duas salas (uma por escola) destinadas a facultar apoio a alunos

com multideficiência e Surdocegueira Congénita. Este Agrupamento é considerado referência no que diz respeito ao domínio da visão.

O agrupamento é constituído por um número de alunos distribuídos por turmas que não ultrapassam os 25 elementos, na educação pré-escolar. No 1.ºCiclo, os 24 elementos no 1.ºano e os 26 nos restantes e os 28 alunos nos 2.º e 3.º Ciclos. Fazem, ainda, parte do agrupamento 159 educadores e professores habilitados, distribuídos pelos diversos estabelecimentos de ensino, e 51 assistentes operacionais, nove assistentes técnicos e uma profissional do serviço de Psicologia e Orientação Vocacional.

Caracterização da Escola

A Escola Básica onde foi dinamizada a PES é composta por alunos maioritariamente citadinos, sendo que uma pequena percentagem de alunos provém do meio rural. As habilitações académicas dos pais e encarregados de educação dos alunos são maioritariamente o 3.º Ciclo do Ensino Básico, seguindo-se o Ensino Superior. O número de alunos subsidiados tem vindo a ter uma redução significativa.

Apesar de devidamente delimitados, os edifícios da Escola Básica e da Escola Sede situam-se muito próximos um do outro. Assim sendo, os alunos têm acesso a ambas as escolas através de um portão disponibilizado para o efeito. As entradas das escolas são distanciadas, sendo que as entradas e saídas são feitas consoante o respetivo ciclo.

O horário de funcionamento da Escola Básica em questão é das 8:30h às 17:30h, sendo que este horário inclui as atividades extracurriculares (AEC'S).

O edifício é composto por um piso principal, um piso inferior e um piso superior. O piso inferior inclui três salas de aula – que servem geralmente para dar apoio às crianças identificadas, uma sala de arrumos que contém materiais de diversos tipos e umas instalações sanitárias.

O piso principal tem um hall, onde se efetuam as entradas e saídas, quatro salas de aula, uma sala de arrumos e três instalações sanitárias. Este piso conta, ainda, com o ginásio

e com a respetiva sala de arrumações de material disponível para educação físico-motora. A sala de apoio aos alunos com multideficiência situa-se também neste piso.

O piso superior é composto pela biblioteca escolar, que disponibiliza alguns computadores fixos, pela sala dos professores (sala de reuniões), umas instalações sanitárias e, atualmente, por força da pandemia que atravessamos, pela sala de isolamento e respetiva instalação sanitária. Este piso é constituído, ainda, por uma pequena copa mobilada, onde é possível aquecer e preparar pequenas refeições.

A escola encontra-se em boas condições, equipada de forma conveniente e estruturada de forma favorável à utilização dos alunos. As refeições dos alunos são feitas na escola sede, não havendo um espaço destinado para esse efeito no interior da Escola Básica.

Relativamente ao espaço exterior, este é cimentado e possui poucos espaços verdes, sendo notória a ausência de materiais lúdicos para os alunos utilizarem durante os intervalos.

Caracterização da sala de aula e horário da turma

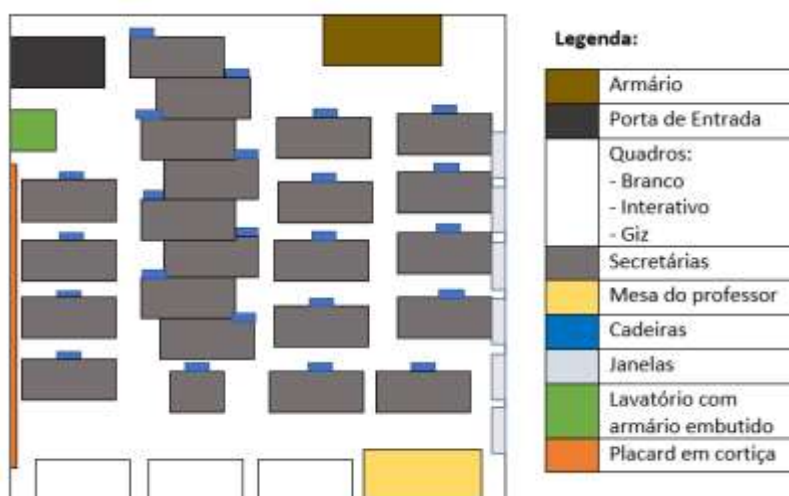
A PES decorreu numa sala de aula caracterizada por ser um espaço arejado e muito bem iluminado, sendo que uma das paredes é revestida a janelas. Contabiliza-se um total de seis janelas, sendo três delas oscilo-batentes, fator que favoreceu sempre a constante renovação do ar. A sala contava com uma mesa destinada ao professor, um computador portátil, um quadro de giz, um quadro branco e um quadro interativo. Uma das paredes era revestida a cortiça, o que permitia afixar trabalhos dos alunos e/ou material pertinente. A par com o revestimento, esta tinha, ainda, um pequeno lavatório com armário embutido, que servia de apoio às atividades de Educação Artística, bem como às atividades experimentais desenvolvidas no âmbito da área curricular de Estudo do Meio.

A sala possuía um armário destinado à arrumação dos *dossiers* pessoais da turma, bem como materiais para Educação Artística e material escolar suplente de cada aluno.

Por se tratar de uma situação decorrente da situação pandémica COVID-19, cada aluno sentava-se na sua mesa de trabalho e tinha uma caixa de plástico, onde guardava os seus pertences, como livros, cadernos e material utilizado no dia-a-dia. Os lugares estavam dispostos de acordo com as necessidades de cada aluno, fundamentalmente, a capacidade de leitura para o quadro. Deste modo, o professor cooperante alertou para a necessidade de se manterem assim, por questões muito específicas, como, por exemplo, problemas de baixa visão ou falta de concentração. (Figura 3)

Figura 3

Planta da sala de aula e respetiva legenda



O horário da turma era o mesmo de segunda a sexta-feira. Os alunos entravam às 9:15h, o intervalo da manhã ocorria das 10:15h às 10:45h e o horário de almoço era das 12:15h às 13:45h. As aulas da tarde retomavam a essa hora até às 15:45h, horário de saída. Após o horário de saída, alguns alunos frequentavam as AEC's. (Figura 4)

Figura 4

Horário da turma

| | 2.ª FEIRA | 3.ª FEIRA | 4.ª FEIRA | 5.ª FEIRA | 6.ª FEIRA |
|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|
| 9:15-9:45 | Mat. | Inglês | Port. | Port. | Port. |
| 9:45-10:15 | Mat. | Inglês | Port. | Port. | Port. |
| 10:15-10:45 | intervalo | | | | |
| 10:45-11:15 | Mat. | EA(MUS) | Port. | Mat. | Est. Meio |
| 11:15-11:45 | Mat. | EA(MUS) | Port. | Mat. | Est. Meio |
| 11:45-12:15 | Port. | Of. Comp/AE | Port. | Of. Comp/AE | Est. Meio |
| 12:15-13:45 | Almoço | | | | |
| 13:45-14:15 | Port. | Port. | Mat. | Inglês | Mat. |
| 14:15-14:45 | Port. | Port. | Mat. | Inglês | Mat. |
| 14:45-15:15 | EA | Mat. | Est. Meio | Mat. | E.F. |
| 15:15-15:45 | EA | Mat. | Est. Meio | Mat. | E.F. |
| 15:45-16:15 | | | | | A.E.E |
| 16:15-16:30 | Intervalo | | | | |
| 16:30-17:00 | AEC | AEC | AEC | AEC | AEC |
| 17:00-17:30 | ALE1 | AFD2 | AB2 | AB2 | AFD2 |

As aulas de Educação Artística, Inglês e Educação Artística (vertente música) eram lecionadas por professores coadjuvantes, que dinamizavam as aulas de acordo com os conteúdos que pretendiam trabalhar semanalmente.

As aulas de Educação Física eram dinamizadas pelo professor cooperante.

Três vezes por semana, alguns alunos tinham ainda acompanhamento por parte de professores da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Este acompanhamento ocorria dentro ou fora da sala de aula, de acordo com as necessidades dos alunos, tipo de atividade e conteúdo a trabalhar. Os professores da equipa constituíam um apoio fundamental, especificado e adequado aos alunos sinalizados por algum dos seguintes motivos: hiperatividade, baixa visão ou dificuldades várias, provenientes de outros motivos. Também pelas razões acima apresentadas, o horário era sempre cumprido, sendo que cada área curricular tinha o respetivo peso no horário dos alunos e devia ser respeitado, uma vez que a carga horária correspondia à matriz curricular do 1.º CEB.

Caracterização da turma

A PES foi realizada numa turma com 23 alunos, dos quais 12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. As idades dos alunos estavam compreendidas entre os oito e os 10 anos, sendo que existiam dois alunos de outras nacionalidades a frequentar o ano pela segunda vez. À exceção destes três alunos, a turma mantém-se a mesma desde o 1.º ano de escolaridade, o que se reflete numa relação entre pares harmoniosa, de companheirismo e cumplicidade. Por se tratar de um grupo de alunos muito interessado e participativo, o ambiente gerado em sala de aula é de partilha e entreajuda. A turma era, portanto, heterogénea no que diz respeito à faixa etária, mas também em termos de ritmo de aprendizagem. Apesar de se tratar de uma boa turma, cada elemento tinha o seu tempo de assimilação. Nem todos os alunos possuíam acompanhamento fora da sala, no entanto, verificava-se, na grande maioria dos casos, apoio em salas de estudo, atividades extracurriculares, e em casa, por parte dos pais e encarregados de educação. É de reforçar que esta turma contava com um elemento diagnosticado com

hiperatividade e outro com dificuldades visuais, características que passavam despercebidas no que diz respeito ao desempenho dos alunos.

A turma era assídua e pontual. O professor cooperante mantinha uma rotina no que diz respeito à pontualidade, sendo que as atividades letivas tinham início às 9:15h em ponto.

A turma aderiu sempre de forma muito positiva às propostas, demonstrando constante interesse em aprender e descobrir coisas novas. Este grupo de alunos era muito curioso e perspicaz. Procurava informações dentro e fora da sala de aula e, por este motivo, as aulas tornavam-se numa troca constante de conhecimentos, experiências e descobertas. O professor cooperante estimulava muito esta questão da pesquisa autónoma por parte dos alunos, bem como a partilha de ideias/opiniões, o que resultava numa abertura notória de todos em partilhar o que descobriam. Este fator refletia-se também na participação. Os alunos eram muito participativos, colocavam sempre as dúvidas que iam surgindo e solicitavam a ida ao quadro quando oportuno. Interessavam-se por todas as áreas, no entanto, o gosto pelas áreas do Estudo do Meio e Matemática era evidente.

O facto de se tratar de uma turma acompanhada pela equipa EMAEI não condicionava em nada a participação e interação com a restante turma. O professor funcionava apenas como um apoio, prestando um acompanhamento mais direcionado. Ainda assim, todos os alunos participavam de igual forma.

Em termos de comportamento, era fundamental que a turma se mantivesse ocupada para que não dispersasse. De modo geral, todos os elementos cumpriam e aplicavam as regras de sala de aula convenientemente. A turma era autónoma, mostrando capacidade na realização de qualquer tarefa individualmente, expondo as dúvidas que fossem surgindo.

As habilitações académicas dos encarregados de educação são, no geral, ao nível secundário e superior.

Percurso de Intervenção Educativa no 1.ºCiclo do Ensino Básico

A Intervenção Educativa no 1.º CEB realizou-se durante 11 semanas, de segunda a quarta-feira. Três destas semanas foram de observação e oito de regência, sendo que metade dizem respeito ao par pedagógico. Durante este percurso, existiram duas semanas de implementação completas (de segunda-feira a sexta-feira).

As semanas de observação tinham o objetivo de permitir a perceção acerca de alguns comportamentos, dificuldades e características dos alunos, rotinas da turma, o respetivo horário e o modo como o grupo interagia entre si, bem como com o professor cooperante. Estas semanas foram fundamentais para perceber as estratégias que o professor cooperante utilizava para interagir com a turma e o método de trabalho que adotava.

Relativamente a comportamentos e rotinas, este grupo era bastante autónomo e responsável, sendo que o professor cooperante lhes fornecia essa liberdade. Foi durante estas semanas que o par pedagógico teve conhecimento de que o horário escolar era sempre cumprido, uma vez que as horas estipuladas no mesmo estavam em conformidade com as diretrizes curriculares. Por esta razão, a estrutura do horário nunca foi alterada, salvo raríssimas exceções em que, por razões de observação pedagógica, não existia alternativa.

O grupo era respeitador, aceitando as opiniões de todos, no entanto, ainda possuíam algumas dificuldades no que toca a aguardar a sua vez para falar. Algumas vezes foi necessária a intervenção no sentido de aguardarem que o colega terminasse para darem as suas opiniões. Tratava-se de uma turma extremamente interessada e participativa, com um bom desempenho em todas as áreas curriculares, salientando a área da Matemática. A área do Português representava, para alguns, motivo de maior estudo, sendo, assim, mais exigente.

Por força da pandemia que atualmente atravessamos, o par pedagógico teve a possibilidade de intervir de diversas formas durante as sessões de observação. Uma vez que alguns alunos se encontravam em casa em isolamento profilático, acompanhando as aulas da restante turma através da plataforma *Microsoft Teams*, o par pedagógico ia

auxiliando o professor cooperante com a turma. Propor exercícios, bem como explorar alguns conteúdos e auxiliar na resolução das propostas foram algumas das tarefas em que ambas participamos.

Estas três semanas foram, por isso, muito importantes no que diz respeito à gradual desmistificação da intervenção em sala de aula, de forma autónoma, uma vez que fomos intervindo individualmente com alguma regularidade. Desta forma, a proximidade com os alunos foi aumentando e a perceção de alguns comportamentos e necessidades tornou-se evidente, tendo sido uma grande ajuda para as semanas de regência que se seguiram. A turma reagiu sempre muito bem à presença do par pedagógico.

Áreas lecionadas

Nos documentos curriculares relativos à área curricular de **Matemática**, “destacam-se três grandes finalidades para o ensino desta: a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade.” (MEC, 2013, p.5) **A estruturação do pensamento**, que advém da análise e do estudo das suas propriedades, bem como a consequente melhoria na argumentação e organização do pensamento que se traduz numa progressiva capacidade em efetuar análises objetivas e coerentes, **a análise do mundo natural**, pelo facto de a Matemática estar presente no mundo que nos rodeia, e **a interpretação da sociedade**, uma vez que a Matemática se encontra presente em todas as questões relacionadas com o quotidiano, nomeadamente na utilização quase intrínseca das quatro principais operações. Estes mecanismos são fundamentais para que se construam cidadãos informados e instruídos.

No 1.º CEB, os domínios de conteúdos são três: **Números e Operações**, **Geometria e Medida** e **Organização e Tratamento de Dados**. No primeiro domínio, **Números e Operações**, foram desenvolvidas, nas primeiras três semanas de implementação, atividades que visavam promover a aquisição dos seguintes conteúdos: números ordinais até centésimo, leitura por classes e por ordens. Estes conteúdos foram trabalhados de forma constante e implicitamente na grande maioria de atividades propostas, uma vez que era pedido que os alunos procedessem às leituras sempre que possível. A Representação de frações na reta numérica, frações equivalentes e adição e

subtração de números racionais representados por frações com o mesmo denominador, frações decimais, algoritmos da adição e subtração de número decimais foram também conteúdos trabalhados, de forma gradual, pelo par pedagógico em propostas que, já numa fase final, eram compostas por todos os conteúdos e que, por isso, trabalhavam todos os conteúdos. Ambas as professoras estagiárias recorreram a diferentes recursos para apresentar os conteúdos.

Na quarta semana de implementação, no domínio **Geometria e Medida**, foi trabalhada a **Medida - Comprimento**, em unidades de medida de comprimento do sistema métrico, conversões, em diversos exercícios de consolidação e atividades lúdicas, como a construção do metro articulado, que cada aluno realizou de forma autónoma. Neste seguimento, os alunos tiveram ainda a oportunidade de medir retas e objetos, registando sempre os valores observados.

Durante todo o processo interventivo, foram utilizados materiais lúdicos para a introdução e dinamização dos conteúdos. Por este motivo, foram utilizados vídeos explicativos, jogos interativos e atividades no exterior. A grande maioria das propostas foi desenvolvida em grande grupo, promovendo, assim, a interajuda e troca de ideias entre os pares e a partilha constante.

No 1.º CEB, a área do **Português** caracteriza-se por ser fundamental, uma vez que corresponde ao primeiro contacto com algumas das valências que serão desenvolvidas nos anos seguintes. Assim, os domínios de conteúdos são quatro: a **Oralidade**, a **Leitura e Escrita**, a **Educação Literária** e a **Gramática**. Durante o percurso interventivo, foram dinamizadas atividades compostas que exploraram todos os domínios contemplados no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, documento ainda em vigor no período da implementação.

O conhecimento e o domínio da **Oralidade** (linguagem oral), é, portanto, neste ciclo, desenvolvido e aprofundado, de modo que os alunos sejam incentivados a exprimirem, gradualmente, as suas opiniões e a comunicarem fluentemente.

Assim, na quarta semana de implementação, foram propostas algumas situações de debate, onde os alunos eram confrontados com situações contrárias, e expunham as suas opiniões, argumentando e fundamentando as suas ideias. Frequentemente, eram

também realizadas apresentações de recursos realizados de forma autónoma, em pequenos grupos; e, sempre que possível, os alunos eram convidados a expressarem-se oralmente, dando opiniões próprias ou contando situações pertinentes adequadas aos temas trabalhados. Ainda neste sentido, “a compreensão da oralidade influencia também a qualidade da exposição dos alunos, por exigir deles uma estruturação, um rigor e uma propriedade lexical cada vez maiores na expressão do que querem dizer.” (ME, 2015, p.7).

A **Leitura e Escrita** constituem dois domínios que são, neste ciclo, apresentados aos alunos que, até ao momento, apenas tinham contacto com a comunicação oral. Quando são confrontados com a representação da linguagem oral, finalmente constroem a representação mental das unidades fonológicas. O contacto com as consciências fonológica e ortográfica é, assim, efetuado. A leitura e progressiva fluência começam também a ser sistematizadas.

Neste sentido, os alunos desenvolveram textos de forma autónoma, textos de opinião e continuação de textos já existentes. A leitura foi trabalhada diariamente, através de leituras de poemas, como foi o caso do poema *A Nossa Terra*, de Luísa Ducla Soares, alguns textos do manual escolar entre outros. Efetuaram, ainda, a análise de poemas, bem como exercitaram a leitura, envolvendo diferentes entoações e diferentes participantes, consoante o número de personagens existentes no texto. Desenvolveram cartazes em pequenos grupos, onde escreveram pequenas frases sobre as imagens apresentadas, legendaram imagens e efetuaram registos escritos acerca de atividades desenvolvidas no exterior da sala. Aprenderam e sistematizaram os diferentes tipos de texto que trabalharam até ao momento num quadro-síntese.

O domínio da **Educação Literária** vem no seguimento dos referidos anteriormente.

A compreensão de textos é conseguida quando se lê e quando se ouve uma leitura. O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação. (ME, 2015, p.8)

Relativamente ao domínio acima referido, os alunos tiveram sempre a oportunidade de ouvir histórias lidas pela professora bibliotecária, que se deslocava à sala de quinze em quinze dias para proceder a leituras temáticas e desenvolver atividades no mesmo âmbito. Foram realizadas atividades de pré e pós leitura, envolvendo jogos, como acrósticos e jogos interativos. Nestas intervenções, os alunos eram ainda desafiados a analisar e referir os constituintes do livro.

Por sua vez, no domínio da **Gramática**, é esperado que o aluno se confronte com as regularidades da língua portuguesa e que compreenda as regras e processos gramaticais. Os planos da fonologia, classes de palavras e morfologia, a flexão, a lexicologia e a sintaxe são desenvolvidos durante todo o percurso.

Neste domínio, foram trabalhadas, na primeira semana de implementação, a classe dos verbos e as conjugações verbais (primeira conjugação, segunda conjugação e terceira conjugação); na segunda semana, os tempos verbais (presente, pretérito perfeito e futuro), e na terceira e quarta semanas, os determinantes demonstrativos e possessivos.

Na área de **Estudo do Meio**, as experiências vivenciadas pelos alunos começam a ser reforçadas e sistematizadas. Assim, todos os contactos que os alunos vão tendo com o mundo que os rodeia vão-se tornando progressivamente em conhecimento. Este desenvolvimento permite que ocorram aprendizagens posteriores cada vez mais complexas. Os interesses dos alunos acabam por interferir nestas aprendizagens e influenciam diretamente a compreensão de realidades que não são as que conhecem. Por ser uma área comum, onde as restantes áreas se interseitam, esta pode constituir um motor de aprendizagens mais abrangentes.

As crianças deste nível etário apercebem-se da realidade como um todo globalizado. Por esta razão, o Estudo do Meio é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade. (Ministério da Educação, 2004)(Ministério da Educação, s.d, p.101)

O programa de Estudo do Meio encontra-se dividido em seis blocos de conteúdo. Os blocos de conteúdo são os seguintes: Bloco 1 – À Descoberta de Si Mesmo; Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições; Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural; Bloco 4 – À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços; Bloco 5 – À Descoberta dos Materiais e Objetos; Bloco 6 – À Descoberta das Inter-Relações entre a Natureza e a Sociedade.

Destes, foram abordados o **Bloco 1 – À Descoberta de Si Mesmo**, que visa desenvolver nos alunos a valorização da sua identidade, de modo que construam e estruturem o conhecimento sobre si próprios. Nas semanas de observação, foram propostas atividades de reconhecimento de situações agradáveis e desagradáveis e reconhecimento de alguns sentimentos e respetivas manifestações. A importância do ar puro e do sol para a saúde e conhecer algumas regras de primeiros socorros em caso de mordedura de animais e hemorragias, foram exploradas nas primeira e segunda semanas de implementação.

No que diz respeito ao **Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições**, este bloco permite que o aluno perceba que se insere em grupos sociais e que deverá assumir valores e atitudes responsáveis. Conceitos como solidariedade e cooperação começam a ser trabalhados. Neste bloco, foi trabalhado o reconhecimento de símbolos nacionais – Bandeira nacional e Hino Nacional na última semana do par de estágio.

Relativamente ao **Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural**, este compreende os quatro elementos básicos do meio físico (ar, água, rochas e solo) e os seres vivos e as suas características. É neste bloco que a curiosidade dos alunos acerca dos fenómenos naturais começa a ser evidente. A realização de experiências e pesquisas é importante para que os alunos compreendam o mundo onde estão inseridos. Neste sentido, nas duas últimas semanas de implementação, os conteúdos abordados foram comparar e classificar plantas segundo alguns critérios, reconhecer a utilidade das plantas, comparar e classificar animais segundo as suas características externas e modo de vida, identificar alguns fatores do ambiente que condicionam a vida das plantas e dos animais (água, ar, luz, temperatura, solo), construir cadeias alimentares simples.

No domínio da **Educação Físico-Motora** e “como se sabe, os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até ao final do 1.º Ciclo. A falta de atividade apropriada traduz-se em carências frequentemente irremediáveis.” (Portugal, 2000, p.5) Assim, a atividade física desenvolve nos alunos experiências concretas que promovem o desenvolvimento social da criança, não só a nível de destreza física, como também a nível emocional e social, onde a interação entre colegas se encontra inerente aos processos de aprendizagem.

O Programa de Expressão e Educação Físico-Motora do 1.º CEB, encontra-se dividido em oito blocos, sendo eles: Bloco 1 – Perícia e Manipulação; Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios; Bloco 3 – Ginástica; Bloco 4 – Jogos; Bloco 5 – Patinagem; Bloco 6 – Atividades rítmicas expressivas; Bloco 7 – Percursos na Natureza e Bloco 8 – Natação. Destes, foram trabalhados o Bloco 1 – Perícia e Manipulação, em atividades que envolviam lançamento e receção de bola, efetuação de toques de sustentação e exercícios que envolviam pontapear. O Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios, com propostas que visavam saltar a pés juntos e/ou pé coquinho, e o Bloco 4 – Jogos, em cooperação no decorrer de jogos coletivos, onde os alunos tinham de se demarcar dos colegas de modo a passar a bola (ou marcar no caso oposto), ou correr em determinada direção sem ser interetado pela equipa adversária.

Na área de **Expressão e Educação Musical**, a voz como instrumento musical começa a ser utilizada. As crianças começam a desenvolver múltiplas competências musicais, através de jogos ou danças. Apesar de esta ser uma área dinamizada por um professor coadjuvante, as professoras estagiárias participaram ativamente em todas, desenvolvendo, também, os conhecimentos relativamente a esta área de conteúdo e aumentando o leque de atividades que podem ser exploradas nestas idades.

O mesmo se verificou com a área de **Expressão e Educação Plástica**, que pressupõe a progressiva experiência e a manipulação de materiais, com o intuito de desenvolver a imaginação e criatividade dos alunos. “A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou representação realista.” (Ministério da Educação, 2004, p.89). Esta foi também uma área lecionada por uma professora coadjuvante que demonstrou atividades muito

desafiantes, contribuindo para a aquisição de experiência para as professoras estagiárias.

Durante este percurso, o professor cooperante foi sempre realizando propostas desafiantes como foi o caso de fichas de revisão para preparação para as fichas de avaliação. A preparação deste tipo de recurso envolve conhecimentos acerca de todos os conteúdos, e é necessária efetuar uma adaptação destes à respetiva ficha. É importante que as propostas sejam diversificadas, de modo a preparar os alunos da melhor forma possível. Neste sentido, as aprendizagens foram também transversais para as professoras estagiárias. A consolidação dos conteúdos e as questões que os alunos foram colocando simbolizaram, também, uma parte fundamental desta intervenção, uma vez que as mestrandas foram confrontadas com questões provenientes dos diversos conteúdos que foram trabalhados e foi necessário adequar uma resposta concreta e eficaz.

Durante as semanas de observação, foi perceptível de que forma o professor cooperante organizava as aulas e os métodos que utilizava. Os alunos estavam habituados a um ritmo de trabalho, que o par de estágio tentou manter. Numa fase inicial, o professor cooperante descreveu cada um dos alunos, para que o par pedagógico os ficasse a conhecer melhor e informou que a turma era composta por alguns alunos que mereciam especial atenção por questões de saúde.

O método de trabalho do professor pressupunha um início imediato das atividades letivas, evitando os *tempos mortos*, de modo que a turma não dispersasse. Os alunos trabalhavam muito bem de forma autónoma e essa autonomia estendia-se para outro tipo de questões, como, por exemplo, ausentarem-se da sala por questões fisiológicas.

O professor cooperante explicou, ainda, que a turma era coadjuvada por dois professores nas áreas de Educação Musical e Educação Plástica, e que, quinzenalmente, a professora bibliotecária vinha à sala dinamizar uma sessão literária, onde efetuava a leitura de um livro conjuntamente com um número de atividades associadas.

Os materiais escolares suplentes de cada aluno estavam guardados no armário comum e só podiam ser substituídos quando estritamente necessário.

As rotinas de leitura e exploração de texto implicavam a leitura de um texto, pelo professor, uma primeira vez em voz alta e todos acompanham a leitura. Posteriormente, e de forma aleatória, os alunos releem o texto. Sublinham as palavras que desconhecem e pesquisam os significados no dicionário.

Foi, ainda, perceptível que é necessário manter os alunos ocupados e captar a sua atenção visualmente. Desta forma, os recursos deviam ser distribuídos por cada um, para que todos tivessem a oportunidade de analisar e resolver (no caso de exercícios) no seu caderno.

O percurso interventivo foi, sobretudo, enriquecedor. Numa primeira parte, a observação das estratégias e método de trabalho do professor cooperante, perceber de que forma o professor propunha as atividades e o modo como a turma respondia ao pedido. Depois, a percepção do papel do professor na vida dos alunos e a forma como a imagem do professor é vista aos olhos dos seus alunos. É realmente muito interessante captar esta visão, do outro lado. O respeito pelos ritmos de cada aluno, o incentivo e a confiança são fatores que não podem ser descuidados, porque cada aluno aprende no seu ritmo de trabalho.

Por motivo da situação pandémica que, atualmente, o país atravessa, o par de estágio não teve a possibilidade de participar em atividades exteriores à sala de aula, assim como nas reuniões de pais.

CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Projeto de Investigação

O presente capítulo é composto pelo enquadramento e pela pertinência do estudo apresentado, a definição do problema, e as respetivas questões e objetivos de investigação. Seguidamente, é apresentada a fundamentação teórica que visa sustentar a informação apresentada. De seguida, encontram-se as escolhas metodológicas adotadas aquando da investigação, a caracterização dos intervenientes no estudo e as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados. A calendarização do estudo é, também, apresentada neste capítulo. Por último, serão explicitadas a análise e interpretação dos dados recolhidos, bem como as conclusões apuradas.

Enquadramento e pertinência do estudo

O estudo de investigação apresentado desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, no segundo semestre do presente ano, com uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estabelecimento de ensino onde se realizou este estudo situa-se no distrito e no concelho de Viana do Castelo.

O trabalho apresentado visa analisar a importância que as aprendizagens realizadas no âmbito da disciplina de Português e da Cidadania Global têm no desenvolvimento do pensamento crítico da criança, não esquecendo que “Preparar os alunos de forma a tomarem decisões racionais e efetuarem escolhas informadas, obriga a que se promova as suas capacidades de pensamento crítico.”(Moura & Gonçalves, 2014).

De facto, os problemas globais sentidos pela sociedade moderna conferem ao pensamento crítico um papel de relevo. Neste sentido, espera-se que as instituições educativas preparem cidadãos ativos, capazes de pensar e de se posicionarem perante o mundo, assegurando alternativas sustentáveis para os problemas atuais. “A premissa de que o pensamento crítico relaciona-se com o saber, uma habilidade apreendida que deve ser desenvolvida, praticada e integrada continuamente, ao currículo, envolve os alunos na aprendizagem ativa.” (Moura & Gonçalves, 2014)

Por outras palavras, os alunos devem ser consciencializados para as questões sociais, sendo incentivados a tomar uma posição cívica responsável. É esperado, portanto, que os mais novos sejam, desde cedo, desafiados a defender uma ideia na qual acreditam, argumentando as suas posições, para que tal se reflita na forma como pensam e observam o mundo onde estão inseridos. “Para encorajar o pensamento crítico, ensinamos aos alunos que o que pensamos é correto, mas encorajamos o aluno a examinar a evidência e julgar independentemente a correção dos nossos argumentos.” (Moura & Gonçalves, 2014)

Neste sentido, foram propostas um conjunto de tarefas, tendo sempre por base um texto, literário ou não literário, em que era apresentada aos alunos uma determinada situação relacionada com a área da Cidadania e Desenvolvimento. Moura e Gonçalves (2014) referem que a questão do pensamento crítico se constitui como um caminho a adotar, sendo certo que ensinar e aprender a pensar, provem a autonomia e a cidadania responsável. Os alunos devem ser encorajados no que diz respeito às suas opiniões e pensamentos, de modo que os utilizem de forma coerente e pertinente. Assim, tornam-se progressivamente mais capazes de resolver problemas e tomar decisões a diversos níveis.

Partindo do trabalho com o texto, foram propostas tarefas que permitiram trabalhar determinadas capacidades cognitivas das crianças, à luz da Taxonomia de Bloom, sobretudo nos seguintes níveis: recordar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Assim, na fundamentação teórica, abordar-se-á o conceito de pensamento crítico, a sua presença nos documentos curriculares, a relevância de ser trabalhado na disciplina de Português e a importância da Taxonomia referida no desenvolvimento do pensamento crítico.

Definição do problema, questões e objetivos de investigação

Com base na pesquisa apresentada anteriormente, e uma vez que as questões relacionadas com o pensamento crítico e cidadania global são cada vez mais reconhecidas como parte fundamental integrante nos documentos curriculares da área do português, bem como a sua implementação em contexto escolar, problema desta investigação consiste em perceber de que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do ensino do português, cujo estudo se relaciona com a cidadania global, estimulam o pensamento crítico dos alunos. Neste sentido, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

1. Em que medida as propostas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de Português, envolvendo temáticas de Educação para Cidadania e Desenvolvimento, promovem o pensamento crítico (PC) do aluno?
2. Que processos cognitivos manifestam os alunos na realização das tarefas propostas?
3. Que dificuldades manifestam os alunos no desenvolvimento das competências de PC associadas à aprendizagem da língua, envolvendo temáticas de Educação para Cidadania e Desenvolvimento?

Com base nas questões e no problema de investigação apresentado, foram formulados os seguintes objetivos de investigação:

- Apresentar propostas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de Português que promovam o pensamento crítico, envolvendo temáticas de Educação para Cidadania e Desenvolvimento.
- Analisar a reação dos alunos às diferentes propostas apresentadas.

Fundamentação teórica

Nesta secção, apresenta-se a recolha bibliográfica realizada no âmbito do tema em estudo. Esta recolha visa fundamentar e alicerçar a informação desenvolvida neste projeto de investigação. A sustentação em obras, artigos e as diferentes perspetivas adotadas por diferentes autores enriquecem e complementam este trabalho. Para isso, é importante focar nos seguintes tópicos: o lugar das competências no âmbito da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global e do Pensamento Crítico no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; o Pensamento Crítico – algumas perspetivas; o contributo da escola o desenvolvimento do Pensamento Crítico, considerações acerca da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global e a transversalidade do Português presente no programa e nas metas curriculares do Português do 1.ºCEB.

1. Pensamento Crítico:

Algumas perspetivas

Atualmente, existem inúmeras definições que tentam abranger este processo de pensamento. Segundo Vieira e Vieira (2001), diversos teóricos apresentam as suas propostas relativamente ao movimento do ensino do pensamento crítico.

Enquanto Halpern (1996) defende que o PC é o uso das capacidades cognitivas de modo a obter resultados favoráveis, e que se trata de algo racional, intencional e com um objetivo concreto, com o intuito de dar resposta a uma questão ou tomada de decisão, “para Paul (1993), o pensamento crítico é uma forma única de pensamento intencional, no qual o pensador sistemática e habitualmente impõe critérios e normas intelectuais (...) ao pensamento.” (Vieira & Vieira 2001, p. 25). Este autor diferencia o pensamento crítico em sentido fraco (*weak sense*) e em sentido forte (*strong sense*). A diferença entre ambos reside no facto de o primeiro se basear num pensar monológico, produzido exclusivamente a partir de um ponto de vista e se caracteriza por ser egocêntrico, por sua vez, o segundo consiste num pensamento dialógico, que apresenta vários pontos de vista.

Já Swartz e Perkins (1990) “insistem na dimensão de avaliação: “O pensamento crítico envolve a análise a avaliação crítica – actual e potencial – de crenças e cursos de acção.”” (Vieira & Vieira 2001, p. 26). Deste modo, estes autores defendem que o PC está intimamente relacionado com a análise e avaliação crítica. Beyer (1988) defende esta mesma dimensão. Presseisen (1987) partilha da mesma ideologia, no entanto, centra-se na análise e na avaliação dos argumentos com o intuito de compreender possíveis enviesamentos e posições.

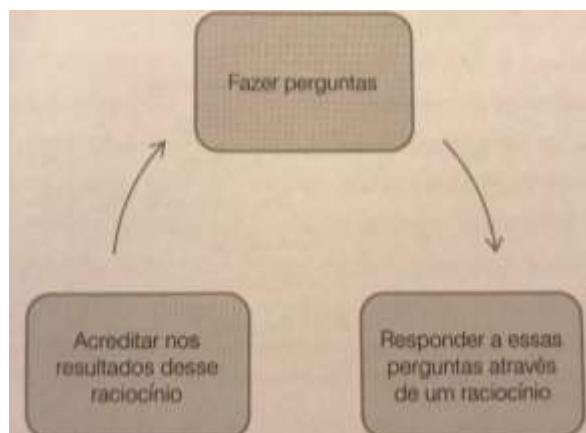
Dos teóricos anteriormente referidos, Ennis (1987) defende a teoria que progressivamente foi mais influente na educação. Assim, refere que PC é uma expressão frequentemente utilizada para nomear uma atividade prática e reflexiva, com o objetivo de se tornar uma crença. “Para ele, há cinco termos-chave – prática, reflexiva, sensata, crença e acção – que se podem combinar na seguinte definição: “O pensamento crítico é uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado no decidir em que acreditar ou o que fazer.” (Ennis, 1985, p.46)

A importância da estimulação do pensamento crítico reside na constante adaptabilidade que os cidadãos, hoje em dia, são desafiados a ter, uma vez que o mundo atual se encontra em constante mudança. Num mundo repleto de informações, é necessário que os alunos comecem a ser confrontados com estas, de modo que, desde cedo, percebam que, invariavelmente, terão de ser capazes de adotar uma posição e de a defender perante opiniões divergentes. Esta é a grande dificuldade da promoção do PC em sala de aula. “Mudar as nossas crenças porque as somas não batem certo é muito, mas muito mais difícil do que somas números!” (Lopes et al., 2019, p.IX)

Apesar de o PC ser estimulado em todas as áreas do conteúdo, a grande dificuldade no ensino, hoje em dia, reside no facto de existir pouca clareza no que diz respeito à especificidade do assunto. A capacidade interpretativa e a consequente formulação de questões, são duas ferramentas que se relacionam diretamente:

Figura 5

Etapas do pensamento crítico (Lopes et al., 2019)



Os aspectos interessantes e difíceis do pensamento crítico relacionam-se com o modo como competências e atividades de raciocínio que pareceriam bastante básicas de outra forma se interligam, como se ativam em rede nos momentos certos, como podem ser transformadas em atividades reflexivas e como podem ser relacionadas com as respostas sociais e emocionais apropriadas para serem eficientes quando ativadas. (Lopes et al., 2019, p. ix)

Na tabela imediatamente abaixo, apresentam-se as principais diferenças entre o pensamento crítico e o pensamento não crítico.

Tabela 1

Características do pensamento crítico e do pensamento não crítico

| Pensamento não Crítico | Pensamento Crítico |
|-------------------------------|---------------------------|
| Rápido | Lento |
| Não envolve esforço | Envolve esforço |
| Não consciente | Consciente |
| Automático | Controlado |
| Associativo | Baseado em regras |
| Heurístico | Analítico |
| Não reflexivo | Reflexivo |
| Implícito | Explícito |

O PC adquire uma importância cada vez maior. Ao observar-se as questões atuais que se desenvolvem atualmente, percebe-se rapidamente que existem um conjunto de

situações a nível global que envolvem questões não tão lineares e que acabam por interferir no nosso dia a dia. A questão da migração de refugiados, a ascensão de movimentos partidários de extrema-direita, a revolução tecnológica e a transformação do mercado de trabalho são apenas alguns exemplos.

Não há dúvida de que enfrentamos uma era de supercomplexidade, em que todas estas questões dificilmente serão respondidas ou resolvidas na sua plenitude, pois uma tentativa desse tipo geraria não só uma multiplicidade de respostas e alternativas, como também de questões adicionais que são, por si só, também complexas. (Barnett, 2000, citado por Lopes et al., 2019, p.6)

Segundo Lopes et al. (2019), o PC diferencia-se em diversas vertentes. Quem pensa criticamente reconhece as suas limitações, considera problemas ou questões como desafios, procurando compreender mais acerca do assunto. Interessam-se pelas ideias de outras pessoas, independentemente de discordarem ou concordarem com elas. Geralmente, pensam antes de agir.

De diversas teorias existentes, a Taxonomia de Bloom foi um dos instrumentos que veio facilitar o processo de “planejamento, organização e controle dos objetivos de aprendizagem.” (Ferraz & Belhot, 2010, p.422)

Taxonomia é um termo bastante usado em diferentes áreas e, é a “ciência de classificação, denominação e organização de um sistema pré-determinado e que tem como resultante um *framework* conceitual para discussões, análises e/ou recuperação de informação.” (Ferraz & Belhot, 2010, p.422)

A Taxonomia dos objetivos do processo aprendizagem, desenvolvida por uma comissão multidisciplinar liderada pelo especialista Benjamin S. Bloom, em 1956, é constituída por três modelos estruturados hierarquicamente, com o propósito de classificar os objetivos consoante os níveis de complexidade, analisando as diferentes fases de aquisição do conhecimento. Segundo Larkin e Burton (2008), estes domínios são o **Domínio Cognitivo**, o **Domínio Afetivo** e o **Domínio Psicomotor**.

Cada um desses domínios tem características próprias e podem ser descritas da seguinte forma:

O **Domínio Cognitivo** relaciona-se diretamente com o aprender, com o ter conhecimento acerca de uma matéria nova. “Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos, padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente.” (Ferraz & Belhot, 2010, p.422) Assim, para se poder prosseguir para uma nova categoria, é necessário dominar a anterior, uma vez que cada uma implica conhecimentos adquiridos previamente. Este domínio, defendido por Bloom, é composto por seis categorias, sendo elas Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação.

Figura 6

Categorias do domínio cognitivo proposto por Bloom (Ferraz & Belhot, 2010)



No **Domínio Afetivo**, a relação entre posturas e sentimentos está implícita. Ou seja, este domínio envolve comportamentos, valores e emoções, estando, portanto, ligado à área emocional e afetiva. Tal como nas restantes, nesta categoria exige a necessidade de ter obtido aproveitamento prévio. Este domínio é também composto por cinco categorias, sendo elas Receptividade, Resposta, Valorização, Organização e Caracterização.

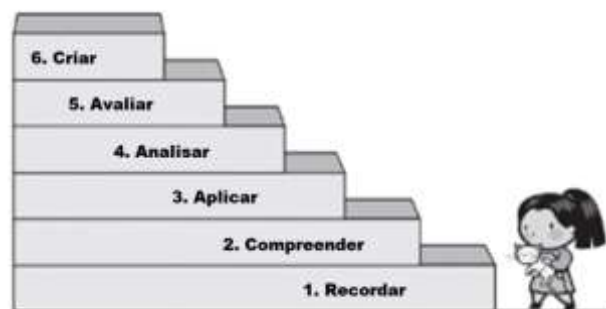
O **Domínio Psicomotor** refere-se à destreza física. Apesar de Bloom e a respetiva equipa não terem chegado a um consenso acerca da área psicomotora, alguns teóricos também constituíram seis categorias para este domínio. As categorias desenvolvidas nesse sentido envolvem reflexos, perceção, habilidades físicas, movimentos aperfeiçoados e comunicação não verbal. As categoriais gerais do domínio são a Imitação, Manipulação, Articulação e Naturalização.

Embora todos os três domínios (cognitivo, afetivo e psicomotor) tenham sido amplamente discutidos e divulgados, em momentos diferentes e por pesquisadores diferentes, o domínio cognitivo é o mais conhecido e utilizado. Muitos educadores se apoiam nos pressupostos teóricos desse domínio para definirem, em seus planejamentos educacionais, objetivos, estratégias e sistemas de avaliação. (Ferraz & Belhot, 2010, p.423)

Esta versão foi revista no ano de 2001, por Anderson, Krathwohl e Airasian, passando a ser utilizados os seguintes termos:

Figura 7

Categorização atual da taxonomia de Bloom proposta por Anderson, Krathwohl e Airasian (adaptado de Ferraz & Belhot, 2010)



No domínio cognitivo, Bloom estabeleceu seis níveis hierárquicos que, depois de revistos, passaram, então, como evidente na Figura 7, a designar-se: recordar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Todos têm determinadas ações associadas, sendo os três primeiros considerados de ordem inferior e os três últimos de ordem superior. O recordar está associado à capacidade de lembrar informação; o compreender implica atribuir significado à ideia de modo a interpretar e poder aplicá-la noutro contexto; o aplicar refere-se à capacidade de mobilizar conhecimento e aplicá-lo a novas situações; analisar implica fracionar o conteúdo, identificando as partes e estabelecendo relações entre elas para compreender melhor o todo; avaliar está associado à formação de juízos sobre o que se conhece com base em critérios; e o criar refere-se ao desenvolver algo novo a partir do que é conhecido, que pode resultar em algo concreto ou ficar-se pelo planeamento ou uma generalização.

Apesar de o PC ser estimulado em todas as áreas do conteúdo, a grande dificuldade no ensino, hoje em dia, reside no facto de existir pouca clareza no que diz respeito à especificidade do assunto. A capacidade interpretativa e a consequente formulação de questões, são duas ferramentas que se relacionam diretamente.

A temática da Cidadania Global e o pensamento crítico nas crianças

Hodiernamente, a utilização do pensamento crítico é apontada como uma das finalidades educativas de maior implicação presente e futura, afirmando-se o presente à medida que a criança é estimulada na sua construção e utilização, sendo maior o significado das competências e aprendizagens que vai construindo, seja em contexto educativo/ensino, seja em contexto além. (Dominguez, 2015, p.97)

As questões relacionadas com o PC constituem ferramentas fundamentais nos dias de hoje. Numa sociedade rodeada de informação oriunda de diversas fontes, é preciso que, cada vez mais cedo, os jovens tenham consciência de que nem toda é verídica. Por essa razão, é exigido, desde cedo aos cidadãos, que sejam informados e capazes de distinguir e interpretar os vários tipos de informação. Inicialmente no percurso escolar, mas acentuando-se progressivamente até à entrada no mundo do trabalho, este assunto exige que a criança seja capaz argumentar e defender as suas ideias. “No futuro, a sua capacidade de intervenção e responsividade às alterações e/ou evoluções conjunturais e sociais será mais oportuna e eficaz, se ela for um pensador crítico.” (Dominguez, 2015, p.97)

A par com este tema estão também os subtemas presentes no tema da cidadania global. Numa sociedade cada vez mais multicultural, as crianças devem desde cedo ter contacto direto com diferentes etnias e culturas para que se insiram no meio que as rodeia. A preocupação com a igualdade de género, questões ambientais como a poluição, o racismo, entre tantas outras, devem ser temáticas exploradas desde tenra idade.

Neste processo, reconhece-se que a escola deve assumir um papel fundamental, em todos os níveis e ciclos de educação e ensino, proporcionando a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e a promoção de valores,

atitudes e comportamentos que permitam às crianças e aos jovens a compreensão crítica e a participação informada perante desafios locais e globais que se colocam à construção de um mundo mais justo, inclusivo e solidário. (Torres et al., 1998, p.5)

Deste modo, é mais provável que as crianças se tornem jovens e adultos mais instruídos e respeitadores, preocupados com o ambiente que os rodeia e, conseqüentemente, mais proativos na mudança para um mundo melhor.

2. Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global: algumas considerações.

A Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global constituiu uma das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a educação. Neste sentido, foi construído um documento de referência, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, que apresenta as aprendizagens essenciais na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, que integra as matrizes curriculares do Ensino Básico e Secundário. O documento apresenta, ainda, o cruzamento com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e formas de operacionalização da estratégia nacional de educação para a cidadania a nível nacional e no contexto de escola.

De facto, a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global é uma área fundamental em contexto de escola. Tem por base desenvolver e despertar nos alunos, preocupações e visões relacionadas com a capacidade e adaptação da vida em sociedade.

La idea de una ciudadanía global, universal o cosmopolita tiene un largo recorrido: su origen puede rastrearse hasta la filosofía estoica, toma su forma moderna con Kant y cobra una nueva especial importancia en el contexto más reciente de la globalización. (Boni et al., 2020, p. 31)

Esta área pressupõe a formação e o desenvolvimento de cidadãos autónomos, solidários e responsáveis. Cidadãos instruídos, que conhecem os seus direitos e deveres, sabem exercê-los e principalmente, respeitam os outros e a opinião do próximo. Os valores democráticos são desenvolvidos, dando-se enfoque aos direitos humanos. Os alunos

desenvolvem o sentido crítico, demonstrando um pensamento cada vez mais consciente e estruturado.

A educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos. (DGE, 2012)

Quando se acede ao site da Direção Geral da Educação, e se seleciona currículo, está disponível uma hiperligação redirecionada para a página relativa à Educação para a Cidadania. Nesta página, encontram-se explicitados os diferentes domínios deste tema, organizados em três grupos.

O primeiro grupo é composto pelos tópicos: Direitos humanos, Igualdade de género, Interculturalidade, Desenvolvimento Sustentável, Educação ambiental e Saúde. Estes tópicos são direcionados e obrigatórios para todos os níveis de ensino, uma vez que as áreas trabalhadas são transversais.

O segundo grupo, que contém os tópicos relacionados com a Sexualidade, a Media, as Instituições e participação democrática, a Literacia financeira e educação para o consumo, a Segurança rodoviária e o risco (desenvolvido no âmbito da ação da proteção civil) é obrigatório em, pelo menos, dois dos ciclos do ensino básico.

Já o terceiro, que contém temas aplicáveis a qualquer nível de ensino, inclui os seguintes tópicos: Bem-estar animal, Empreendedorismo, Mundo do trabalho, Segurança, defesa e paz e Voluntariado.

Para desenvolver atividades que promovam este tipo de abordagens, existem vários documentos orientadores, disponíveis para serem consultados e adaptados conforme as práticas a desenvolver. São exemplos desses documentos o Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-escolar – Ensino Básico – Ensino Secundário, o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade, o Referencial Dimensão Europeia da Educação, o Referencial de Educação do Consumidor - Educação Pré-escolar – Ensino Básico – Ensino Secundário, o Referencial de Educação Financeira, o Referencial de Educação para o Risco e o Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a

Paz. Todos estes documentos são de referência no que diz respeito às temáticas relacionadas com questões de Cidadania.

3. A transversalidade do Português: Programa e Metas Curriculares de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

i) Os domínios e os conteúdos científicos.

ii) As competências no âmbito da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global.

iii) As competências no âmbito do Pensamento Crítico.

i. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: o lugar das competências no âmbito da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global e do Pensamento Crítico.

O Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória é um documento de referência que visa organizar todo o sistema educativo. Neste documento, estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências, estão presentes as decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular, sendo que este constitui a matriz a adotar pelos diversos organismos responsáveis pelas políticas educativas. “A finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva.” (Ministério da Educação, 2017, p.8)

A Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global está presente no *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*, de forma intrínseca, ou seja, ao efetuar a análise dos documentos, é perceptível que os conteúdos relacionados com este tema se encontram articulados com as restantes áreas curriculares.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória afirma-se, nestes pressupostos, como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões

inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. (Ministério da Educação, 2017, p.8)

Atualmente, a escola assume um papel ainda mais decisivo na vida dos estudantes, uma vez que as conexões que vão sendo desenvolvidas entre o aluno e a sociedade em que está inserida e as diferenças que vão existindo, com o passar dos anos, conferem à escola, inúmeros desafios neste sentido. O desenvolvimento não só de competências, mas também de valores, é fundamental para que os alunos sejam capazes de reagir e acompanhar as alterações que vão ocorrendo. A escola é um local onde os alunos adquirem diversas literacias e desenvolvem competências que, posteriormente, mobilizam de modo a responder às exigências impostas pelos tempos.

O mundo atual coloca desafios novos à educação. O conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global. As questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate atual. (Ministério da Educação, 2017, p.7)

Os princípios que caracterizam o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória são os que se encontram na fronteira da figura 7:

Figura 8

Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017)



Estas são as palavras-chave para que o aluno adquira, ao longo de todo o seu percurso escolar, autonomia e responsabilidade, de modo que se venha a tornar num cidadão incluso, instruído e agente da mudança. A par com os Princípios, o capítulo relativo à visão procura expor os desígnios que, a par com a aquisição de conteúdos, irá contribuir para o aluno se tornar gradualmente num cidadão capaz de expor as suas opiniões, fundamentando-as e respeitando as opiniões alheias.

Ainda neste capítulo, estão apresentados alguns pontos fundamentais no que diz respeito ao PC do aluno. As competências no âmbito do desenvolvimento de trabalho colaborativo, bem como a capacidade de comunicação, são pontos cruciais que devem ser explorados e desenvolvidos para que o aluno consiga mobilizar estas experiências de forma positiva.

Apesar de não existir uma definição sólida para o pensamento crítico, pode dizer-se que se trata de um processo complexo de pensamento.

Para Halpern (1996),

o pensamento crítico é o uso das capacidades cognitivas que aumentam a probabilidade se obterem resultados desejáveis. O pensamento crítico é intencional, racional e dirigido para uma meta, podendo essa meta ser a resolução de um problema ou uma tomada de decisão. O pensamento crítico também envolve avaliação, pois, quando se pensa criticamente, está-se a avaliar os resultados do processo de pensamento, isto é, quando é uma decisão ou quanto bem foi um problema resolvido.(p.25)

Deste modo, o *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* visa, essencialmente, instruir o aluno enquanto futuro cidadão integrado na sociedade do mundo em que vivemos. É esperado que o aluno:

- (...) conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta”;
- (...) “valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático”;
- E “que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.(p.15)

O parâmetro relativo aos Valores pretende que os alunos sejam estimulados a colocar em prática esses valores que devem ser adquiridos progressivamente: a **Responsabilidade e integridade**, a **Excelência e exigência**, a **curiosidade, reflexão e inovação**, a **Cidadania e participação** e a **Liberdade**.

De entre as Áreas de Competências consideradas (relacionadas entre si e interligadas no desenvolvimento de literacias múltiplas) apresentadas no documento que está a ser analisado, o PC e o pensamento criativo assumem destaque num dos pontos pela importância que representam. “As competências na área de PC requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis.” (Ministério da Educação, 2017, p.24) Estas competências que os alunos devem mobilizar implicam que 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;
- convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente;
- prever e avaliar o impacto das suas decisões;
- desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem. (Ministério da Educação, 2017, p.24)

Ao desenvolverem estas competências, os alunos vão trocando ideias entre eles, dando-se, assim, início a discussões e análises daquilo que observam. É assim que vão desenvolvendo a capacidade de argumentação que os capacita a fundamentar os seus pontos de vista e, conseqüentemente, as suas tomadas de posição. Desta forma, vão ganhando consciência acerca da exequibilidade das suas ideias. A criatividade e a inovação são conceitos inerentes a este processo de aprendizagem.

ii. Aprendizagens Essenciais: Cidadania e Desenvolvimento

O documento das Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento é transversal aos vários ciclos de ensino, sublinhando a importância de se trabalhar as seguintes aprendizagens: i) conceção de cidadania ativa; ii) identificação de competências essenciais de formação cidadã (Competências para uma Cultura da Democracia) e III) identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade.

Relativamente aos temas, e como anteriormente referido, os do primeiro grupo são obrigatórios para todos os níveis e ciclos de escolaridade; os do segundo grupo são trabalhados, pelo menos, em dois ciclos do Ensino Básico e os do terceiro grupo, com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade.

iii. Programa e Metas Curriculares

O Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico é um documento organizado em partes. Numa primeira parte, encontra-se o Sumário e uma Introdução. Estão também descritos os objetivos e a caracterização do documento, direcionando-se para o 1.º CEB. É, posteriormente, apresentado um quadro que contém os Domínios, Conteúdos e Metas. O documento encontra-se organizado da mesma forma para todos os níveis de ensino.

O Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico têm como principais objetivos orientar e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Neles estão presentes os conteúdos científicos de aprendizagem definidos para os nove primeiros anos dos alunos na escola, desde o 1.º até ao 9.º ano de escolaridade. As Metas Curriculares definem os objetivos que devem ser atingidos em cada ano, explicitando as capacidades e os conhecimentos que devem adquirir. Desta forma, estas duas dimensões estão diretamente relacionadas entre si. Como refere o Programa e Metas Curriculares (ME, 2015),

A organização dos conteúdos nos três ciclos de Ensino Básico permite expandir um núcleo curricular, configurar um percurso coerente, delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino. (p. 3)

Este documento encontra-se estruturado em quatro domínios de referência. **Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática.**

A interdependência entre Programa e Metas Curriculares manifesta-se no facto de a operacionalização dos conteúdos ser definida nos descritores de desempenho constantes das Metas Curriculares. Assim, no Programa, em cada domínio, os conteúdos são acompanhados da remissão para os objetivos e descritores de desempenho das Metas Curriculares com os quais se articulam. (ME, 2015, p.3)

O Programa e as Metas Curriculares de Português contam, ainda, com os objetivos de aprendizagem e com os descritores de desempenho a avaliar, permitindo, assim, que os professores acompanhem e se foquem naquilo que é mesmo imprescindível que os alunos desenvolvam, delineando estratégias de ensino mais direcionadas e eficazes.

Sendo o 1.º CEB uma etapa fundamental no percurso escolar dos alunos, é função neste nível de ensino, desenvolver e aprofundar os conhecimentos prévios dos alunos. Assim, a ponte entre a Oralidade e o domínio da Leitura e Escrita começa a ser desenvolvido logo nos primeiros anos.

No domínio da Oralidade, importa salientar a aquisição das regras inerentes ao princípio de cortesia e ao princípio de cooperação, o desenvolvimento das capacidades articulatórias e prosódicas, o da capacidade de compreensão do oral e o da capacidade de expressão oral, não só na sua vertente de interação verbal, como na de produção de pequenos textos, com progressiva autonomia. (ME, 2015, p. 7)

A par com a Oralidade, a exploração do sistema alfabético também constitui um desafio nestas idades. “Esta é uma das primeiras realidades do ensino do Português no 1.º Ciclo: o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência ortográfica.” (ME, 2015) Os domínios da Leitura e Escrita, que se caracterizam por serem a novidade nos primeiros anos, apesar de constituírem funções distintas, encontram-se agrupados no mesmo domínio, isto ocorre, porque se complementam, e as capacidades desenvolvidas em ambas são, maioritariamente, comuns.

Os fundamentos teóricos dessa aprendizagem estão desenvolvidos no caderno de apoio “Aprendizagem da leitura e da escrita”,¹ no qual se explica a motivação

subjacente aos descritores de desempenho e se oferecem sugestões para a verificação do seu cumprimento pelo aluno. (ME, 2015, p. 7)

O domínio da Educação Literária vem apresentar a leitura aos alunos, que ouvem ler e leem textos literários diversos. O enriquecimento que provém destas leituras acaba por se refletir em todas as outras áreas, nomeadamente, na área cultural e de cidadania. Estas leituras podem ser sugeridas no Plano Nacional de Leitura, que acaba por ser um recurso muito útil, uma vez que disponibiliza um conjunto de títulos de obras de referência, adequados para cada nível de Ensino.

O domínio da Gramática prende-se essencialmente com o ensino das regras e processos gramaticais fundamentais presentes na língua portuguesa, e importantes para serem utilizadas em situações da oralidade, leitura e escrita. A questão fonológica e respetiva representação gráfica são relacionadas pelos alunos que se apercebem das regularidades entre ambas.

Relativamente às competências no âmbito da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global, está presente no 2.º ano, no Domínio da Oralidade, o Conteúdo relativo à interação discursiva – princípio de cortesia e formas de tratamento. Este conteúdo visa apresentar um conjunto de normas de conduta e estratégias estabelecidas pelas sociedades para comunicarem entre si de forma a evitar conflitos e assegurar um comportamento social adequado. A forma adequada de utilizar expressões como *por favor, obrigado, tu e senhor* são exploradas neste âmbito.

O 3.º ano de escolaridade acaba por reforçar estes conteúdos, introduzindo outros, como o pedido de esclarecimento, informação e explicação.

No 4.º ano de escolaridade é introduzido o conteúdo princípio de cooperação, que tem como propósito a preocupação de um locutor em interagir com um alocutário de forma explícita e objetiva. Ainda no mesmo domínio, está previsto para este ano o conteúdo da produção de discurso oral.

Neste Domínio, são exploradas também competências no âmbito do Pensamento Crítico. Entre elas, o discurso persuasivo, debate de ideias, pontos de vista, justificação de opiniões, atitudes e opções e resumo de ideias.

4. O papel/contributo da escola

No contexto escolar português, o PC tem vindo a ser uma preocupação. Ao analisar a Lei de Bases do Sistema Educativo, percebe-se que um dos objetivos destinados ao Ensino Básico passa por “[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...” (Lopes et al., 2019, p.7) Fica, assim, evidente a preocupação dos agentes educativos em promover o desenvolvimento deste tipo de competências, de forma sistematizada, nos alunos que integram as escolas de todo o país.

Como salientam diferentes autores Lopes et al., (2019) existem inúmeras definições para o PC. Por esta razão, as realizações curriculares acabam, também, por não ser unânimes. Desta foram, existem duas abordagens possíveis para trabalhar este conteúdo em sala de aula: numa perspetiva direcionada apenas para a questão implícita, que desenvolve apenas este tipo de questões, e outra que visa difundir esta matéria nas restantes áreas curriculares presentes nos documentos escolares oficiais.

O primeiro caso visa desenvolver estas competências de forma isolada, ou seja, criando um local/tempo específico para trabalhar apenas questões relacionadas com o pensamento crítico, quase como se de uma nova disciplina se tratasse. “Assim, uma das razões invocadas a favor da abordagem de ensino do pensamento crítico como um curso separado é o facto de permitir focar inteiramente a atenção dos alunos nas capacidades de pensamento que se pretendem desenvolver.” (Vieira & Vieira 2001, p. 31).

Por outro lado, a segunda perspetiva pressupõe a introdução de questões relacionadas com este tema, em exercícios resultantes das restantes áreas curriculares, de forma a serem difundidas nesses conteúdos. Vieira e Vieira (2001) defendem que algumas das razões que fundamentam esta perspetiva são o facto de não ser necessário ocupar horas do horário escolar exclusivamente com propostas relacionadas com este tema, a contribuição não só para o desenvolvimento de competências, como também para uma facilidade em compreender alguns conteúdos científicos, e o facto de acabar por se traduzir num melhor desempenho por parte dos alunos, uma vez que estes tipos de questões são feitas de forma contextualizada.

Apesar de alguns autores julgarem estas perspetivas incompatíveis, há quem defenda que se complementam. O facto de os alunos poderem recorrer a essas ferramentas e aplicá-las aquando das propostas nas outras áreas curriculares, corresponde a uma mais-valia para os estudantes.

Para que ocorra uma promoção do pensamento crítico em contexto de sala de aula, é necessário desenvolver estratégias e metodologias para que permitam ao docente propor atividades promotoras que o trabalhem. Para além de questões abertas, em que o aluno é desafiado a dar a sua opinião, a avaliação do PC pode ser feita recorrendo a registos de observações de sala de aula, entrevistas (individuais ou em grupo) e escrita de opiniões.

Relativamente à preparação destas aulas, Lopes et al. (2019) sugerem a planificação seguindo o modelo de planificação COMA: Conteúdos, Objetivos de aprendizagem, Métodos/estratégias e Avaliação. Este tipo de planificação pode ser adaptado a qualquer nível de ensino, disciplina ou unidade curricular e visa promover o PC dos alunos. É, por isso, um modelo interdisciplinar, baseado em teorias e práticas de ensino.

Nesta fase, as taxonomias assumem um papel muito importante. É nelas que os docentes podem recorrer para desenvolver questões pertinentes que possam ser incluídas onde e como considerarem oportuno.

O desenvolvimento e promoção deste tipo de atividade, deve ser fundamentado, para que efetivamente estejam a ser desenvolvidas atividades que promovam o pretendido.

Na verdade, os instrumentos de trabalho ou metodologias para conceber, reformular, ou ambos, materiais curriculares e/ou actividades de aprendizagem no sentido de exigirem explicitamente o uso de capacidades de pensamento crítico deverão assentar em quadros teóricos claros e inequívocos devidamente ensaiados e testados. (Vieira & Vieira 2001, p. 36)

Neste seguimento, a metodologia utilizada por Tenreiro-Vieira (1994) visa desenvolver materiais curriculares e atividades promotoras do uso de capacidades inerentes ao pensamento crítico. Esta metodologia surge com base na taxonomia desenvolvida por Ennis (1987) e desta surge a definição de pensamento crítico pensada inicialmente pelo mesmo. Segundo Vieira e Vieira (2001), a base da escolha deste quadro, está

fundamentada em algumas razões, tais como o facto de ser exaustiva, clara e compreensiva; cobrir capacidades de pensamento crítico reconhecidas como inerentes à realização da atividade científica e se encontrar operacionalizada numa taxonomia que figura em apêndice.

Em suma, recorrendo e adotando algumas estratégias, a escola assume um papel de mudança no que diz respeito ao desenvolvimento desta valência. Os professores, enquanto operam, conseguem captar uma postura reflexiva por parte dos alunos recorrendo a materiais ou desenvolvendo atividades que promovam este tipo de pensamento, uma vez que, “o uso de capacidades de pensamento crítico ajuda a dominar os próprios conteúdos.” (Vieira & Vieira 2001, p. 36).

Estudos Empíricos

Com a intenção de aprofundar as problemáticas apresentadas anteriormente, foi fundamental efetuar alguma pesquisa acerca deste tema. Assim, serão apresentados alguns estudos empíricos que exploram as temáticas relacionadas com este trabalho de investigação.

Assim, foi feita uma pesquisa na B-on, em que se utilizaram os seguintes critérios de pesquisa: algumas palavras-chave, como português, pensamento crítico, cidadania global, primeiro ciclo e documentos como Dissertações de mestrado e artigos.

Começa-se por destacar a dissertação de mestrado desenvolvida por Ribeiro (2017), na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo cujo título é “A aprendizagem do Português numa perspetiva de Educação para o Desenvolvimento: uma abordagem no 1.º Ciclo do EB”. Este estudo, centrado na área do Português, com uma turma do 2.ºano de escolaridade, teve como objetivo “...mostrar que é possível realizar diversas aprendizagens na área de Português, explorando temáticas numa perspetiva de Educação para o Desenvolvimento.” A investigadora tinha algumas preocupações no que diz respeito à área da Educação para o Desenvolvimento, que inclui, no seu entender, noções fundamentais para a formação de desenvolvimento de

cidadãos conscientes. Defende, ainda, que é importante trabalhar estas matérias em todos os níveis de escolaridade.

Foi selecionada mais uma dissertação de mestrado, realizada por Teixeira (2013) na Universidade de Aveiro *Departamento de Educação*, que defende “Atividades promotoras do pensamento crítico no 1.º CEB”. O trabalho investigativo denota a atenção da investigadora em relação à permanente evolução da sociedade, que se traduz diretamente nos cidadãos. Assim, é complexo aprender a lidar eficazmente com situações e problemas, sendo fundamental mobilizar ferramentas que permitam dar resposta a esses contratempos. A investigadora considera que a escola deve ter o seu papel no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Segue-se outra dissertação de mestrado, elaborada por Lopes (2018), realizada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo que apresenta “A importância da coesão textual na produção escrita: uma articulação possível com a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global.” Este trabalho de investigação, também centrado na área do Português, junto de uma turma do 4.º ano de escolaridade, foi desenvolvido tendo em consideração as dificuldades que os alunos manifestavam observadas numa primeira fase em produções escritas, nomeadamente na utilização dos mecanismos de coesão textual. Nesta perspetiva, o principal objetivo foi “...perceber como se podem interligar algumas tipologias de coesão textual com aprendizagens relacionadas com a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (ED/ECG).” (Lopes, 2028)

Por último, a dissertação de mestrado, elaborada por Jesus (2019), desenvolvida na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, cujo título é “A construção do pensamento crítico a partir do estudo do meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, numa turma do 2.º ano de escolaridade. Esta investigação, formulada com a intenção de “...aprofundar o estudo e análise de processos de desenvolvimento do Pensamento Crítico nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a partir de práticas estimuladoras de momentos de reflexão e análise crítica.” (Jesus, 2019) visou dar resposta às problemáticas adjacentes à capacidade de pensar criticamente, partindo de uma análise do ambiente envolvente e de situações do dia-a-dia.

METODOLOGIA

As próximas páginas são dedicadas à apresentação e descrição das opções metodológicas adotadas neste estudo, à caracterização dos participantes e às técnicas e instrumentos de recolha de dados aos quais se recorreu. É, ainda, feita uma descrição mais pormenorizada do percurso interventivo e as categorias de análise de dados que fizeram parte deste trabalho. Por fim, apresenta-se uma calendarização do estudo.

Opções metodológicas

Caracterização do estudo

O estudo realizado tem como objetivo analisar propostas com base em questões atuais, nomeadamente relacionadas com o PC e a Cidadania Global, num grupo de alunos do 3.º ano de escolaridade. Assim, foi proposto um conjunto de tarefas que permitiram que os alunos, individualmente e em grupo, pensassem criticamente. “Cabe ao investigador saber fazer as perguntas aos documentos que, noutras situações, se colocam às pessoas. Perguntas para as quais encontrará uma resposta, através de um contínuo diálogo interior (Erasmie & Lima, 1989), cuja qualidade dos resultados decorrerá da natureza do inquérito. (Gonçalves, 2021, p.119)

Tendo por base o problema, as questões de investigação e os objetivos apresentados no início do presente capítulo, foi necessário enquadrar este estudo junto de uma opção metodológica. “Nos projectos de pesquisa em educação, a coerência e a interacção permanentes entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas constituem dimensões fulcrais do processo investigativo.” (Aires, 2015, p.4)

Para seleccionar um possível paradigma que fosse adequado ao estudo apresentado, foi necessário ter presente dois aspetos fundamentais: a que pretendo dar resposta e como devo proceder para conseguir, pois, como salienta Coutinho (2014),

Duas questões muito simples ocorrem ao nosso espírito quando se fala de investigação científica. A primeira é «Qual é o meu problema?» e a segunda é

«Que devo fazer?» Com estas duas questões tão simples, temos a síntese do que constitui o processo de investigação em qualquer área científica. (p.1)

Os estudos podem ser de natureza quantitativa ou qualitativa. Dos qualitativos, divergem dois tipos de investigação.

A primeira pressupõe a generalização dos resultados obtidos à população. Assim sendo, é normalmente realizada uma selecção aleatória dos participantes para que depois se possam analisar as amostras de apenas alguns intervenientes.

Um aspecto chave da investigação quantitativa é determinar até que ponto os resultados obtidos são generalizáveis à população. Isto implica que se utilizem técnicas mais ou menos sofisticadas para seleccionar e dimensionar as amostras experimentais. A selecção aleatória dos sujeitos é uma técnica obrigatória para que se possam generalizar os resultados da investigação. Há inegáveis vantagens para o desenvolvimento do ensino na generalização de certos resultados da investigação obtidos a partir de estudos com amostras de apenas alguns sujeitos. A utilização de técnicas estatísticas contribuem de forma significativa para “lidar” com o problema do controle. (Fernandes, 1991, p.2)

Contudo, este paradigma também apresenta algumas limitações e uma delas prende-se com o facto de o investigador desconhecer todos os participantes aquando do seu estudo. Esse fator interfere diretamente no estudo, uma vez que podem existir variáveis impossíveis de prever e controlar. Por essa razão, as conclusões do estudo também acabam por ser limitadas.

As conclusões das investigações quantitativas são muitas vezes limitadas pelo facto do desenvolvimento da experiência ter de atender aos aspectos de validade interna e externa. Diz-se que uma investigação tem validade interna quando as chamadas variáveis estranhas (e.g., história dos sujeitos, maturação, efeitos devidos à administração de testes, regressão estatística, testes em si mesmos, selecção da amostra, etc.) são devidamente controladas pelo investigador. (Fernandes, 1991, p.3)

Já a investigação qualitativa visa compreender de forma mais aprofundada o problema em questão, investigando o motivo de alguns comportamentos ou atitudes. Neste caso,

não existe a preocupação com a generalização dos resultados. “De facto, no paradigma qualitativo, o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.” (Fernandes, 1991, p.4)

Deste ponto de vista, e dadas as características do estudo apresentado, considerou-se pertinente adotar uma metodologia qualitativa, uma vez que a pretensão era analisar o modo como cada criança pensava e expunha as suas opiniões. “A abordagem interpretativa/qualitativa das questões sociais e educativas procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos,...” (Coutinho, 2014, p.18)

“Some authors view the case study as one type of ethnographic (interpretative) research that involves intensive and detailed study of fone individual or of a group as na entity, through observation, self-reports, and any other means” (Langenbach, Vaughn, & Aagaard, 1994; Tesch, 1990). Retirado de (Mertens, 1997, p. 166). Assim sendo, selecionou-se um conjunto de participantes para concretizar o estudo apresentado.

Dadas as características do estudo apresentado, optou-se por escolher um estudo qualitativo, com *design* de estudo de caso.

A procura, no primeiro momento, é tentar garantir a validade interna das suas descobertas, ou seja, que suas constatações realmente digam respeito ao conjunto de participantes. (Gonçalves, 2021, p.32)’

Caracterização dos participantes

O estudo apresentado foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de PES, numa escola básica do concelho de Viana do Castelo, junto de uma turma composta por vinte e três alunos, dos quais onze do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos.

Todos os participantes e respetivos encarregados de educação foram previamente informados sobre o estudo e foi pedida autorização para proceder à recolha de dados dos seus educandos, através de um consentimento informado (Anexo 1), que descreve

o intuito do estudo, bem como explicita a garantia de total anonimato e confidencialidade no tratamento dos dados recolhidos. Todos os intervenientes concordaram e aceitaram participar nesta investigação de forma informada e voluntária.

De modo geral, tratava-se de um grupo de alunos muito interessado e participativo, que revelava uma curiosidade em descobrir e aprender mais. Eram frequentemente colocados à prova pelo professor cooperante, o que lhes conferia uma notória autonomia em diversos aspetos. A área da Matemática era a predileta pela maioria da turma. Nas propostas relacionadas com esta área, a maior parte dos alunos procurava resolver as tarefas sem ajuda, solicitando esclarecimentos apenas quando estritamente necessário. Relativamente à área de Português, evidenciava algumas dificuldades em questões ligadas à leitura e interpretação. A gramática suscitava algumas questões/dúvidas. A produção escrita e a esquematização de ideias resultavam, por vezes, em alguma incoerência textual.

O ambiente em sala de aula era bastante dinâmico, uma vez que os alunos eram participativos e expunham as suas questões e opiniões acerca dos assuntos que iam sendo abordados.

Em termos de aprendizagem, a turma era heterogénea, apresentando diferentes ritmos de aprendizagem. Por esta razão, era necessária uma atenção redobrada às necessidades de cada aluno, procurando dar apoio aos que apresentavam dificuldades e disponibilizando tarefas suplementares aos mais rápidos na resolução dos exercícios de modo a evitar “tempos mortos”.

A nível comportamental, tratava-se de uma turma de alunos bastante educados e de fácil gestão. Um dos alunos estava diagnosticado com hiperatividade, no entanto, estava perfeitamente enquadrado no grupo. A questão prendia-se apenas com o facto de todos gostarem de participar e de existir, ainda, alguma dificuldade em aguardar a sua vez para opinar.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A parte que diz respeito à recolha de dados constitui uma importante fase na construção e elaboração de qualquer trabalho investigativo.

Uma das vantagens da investigação de natureza qualitativa relaciona-se com a possibilidade que abre de gerar boas hipóteses de investigação. Isto deriva do facto de se utilizarem técnicas tais como *entrevistas detalhadas e profundas* com os sujeitos sob investigação, *observações minuciosas e prolongadas* das suas atividades e/ou comportamentos e *análise* de produtos escritos (e.g. relatórios, testes, composições). (Fernandes, 1991, p. 4)

“O método focaliza-se nos processos sociais, procurando desenvolver uma teoria sobre esses processos, utilizando métodos como entrevistas, observação e análise documental, memorandos e diversos tipos de notas de campo, entre outros métodos de recolha de dados.” (Rosado et al.,2012, p.18)

Neste estudo, optou-se por recorrer à recolha de registos audiovisuais, promoção de grupos de discussão, documentos individuais, debates, notas de campo.

Observação

“A observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas.” (Aires, 2015, p.24)

As técnicas adotadas vão depender da intenção do investigador. Assim sendo, uma das primeiras técnicas de recolha de dados utilizada na presente investigação foi a observação participante constante da PE.

Recorreu-se a esta técnica, uma vez que “Os observadores qualitativos não estão limitados por categorias de medida ou de resposta, são livres de pesquisar conceitos e categorias que se afiguram significativas para os sujeitos. “ (Aires, 2015, p.25)

Segundo Cardano (2017) citado por Gonçalves (2021), a interação social que ocorre com o investigador nas observações, potencia relações que podem depois ser motivo de análise e reflexão.

Registos em vídeo e fotografia

No seguimento da observação, surgiu a necessidade de a completar recorrendo ao registo de diversas dinâmicas através da recolha de imagens, em formato de fotografia e vídeo. Bogdan et al. (1994) defendem que uma máquina fotográfica pode ter uma utilidade simples, no entanto, auxilia muito no sentido de efetuar um inventário dos objetos no local de investigação.

Esta forma de recolha de informação foi essencial para a complementação deste trabalho de investigação, uma vez que possibilitou documentar ideias, argumentos, reações, trocas de ideias entre os alunos, partilhas e contributos fornecidos oralmente, que de outra forma, dificilmente seriam tidos em consideração.

Sabendo que “O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções” (Fernandes, 1991, p.3), este tipo de registos torna-se fundamental para esta compreensão.

Documentos dos alunos

No decorrer desta investigação, para além dos instrumentos anteriormente referidos, ocuparam também um papel fundamental, os registos elaborados por cada aluno. Este material permitiu analisar aprofundadamente cada resposta dada, a forma como pensaram e aquilo que pretendiam transmitir. Tendo em consideração o tema deste trabalho de investigação, torna-se imprescindível aceder a este tipo de registo, uma vez que só assim se consegue perceber as diferenças entre documentos, e o modo como cada aluno se manifesta relativamente às diferentes temáticas. Após a análise destes

documentos, conseguimos analisar o processo evolutivo de cada aluno, bem como as suas principais preocupações.

Estas fichas de registo foram elaboradas consoante os temas abordados na semana em questão, tendo por base ou um dos conteúdos abordados, ou uma temática que estivesse, de certa forma, interligada com uma das temáticas gerais da semana. Para isso, foram efetuadas pesquisas e construções de textos, elaboração de bandas desenhadas, entre outros tipos de propostas. Existiu, ainda, a preocupação de suportar todas as propostas nos documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação, entre eles o Programa e Metas Curriculares de Matemática, Português e Estudo do Meio, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

De modo a complementar esta pesquisa, foram ainda consultados documentos de referência, disponibilizados online. O Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade e O Referencial de Educação para o Desenvolvimento.

A Taxonomia de Bloom revista por Anderson, Krathwohl e Airasian, no ano de 2001, serviu também de orientação para o modo como cada tarefa poderia ser analisada. Os seis processos cognitivos a ele associados encontram-se na figura 9:

Figura 9

Estrutura do processo cognitivo na taxonomia de Bloom revista (Marcheti & Belhot, 2010)

| |
|--|
| <p>1. Lembrar: Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação e reproduzir ou recordar está mais relacionado à busca por uma informação relevante memorizada. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Reconhecendo e Reproduzindo.</p> <p>2. Entender: Relacionado a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. A informação é entendida quando o aprendiz consegue reproduzi-la com suas "próprias palavras". Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Interpretando, Exemplificando, Classificando, Resumindo, Inferindo, Comparando e Explicando.</p> <p>3. Aplicar: Relacionado a executar ou usar um procedimento numa situação específica e pode também abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Executando e Implementando.</p> <p>4. Analisar: Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Diferenciando, Organizando, Atribuindo e Concluindo.</p> <p>5. Avaliar: Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Checando e Criticando.</p> <p>6. Criar: Significa colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Generalizando, Planejando e Produzindo.</p> |
|--|

Debates com os alunos

Ao longo de toda a intervenção educativa, foram proporcionados diversos momentos para que os alunos exprimissem oralmente as suas opiniões. Este recurso permitia desenvolver duas valências: a oralidade, através da execução de um discurso coerente composto pelo vocabulário adaptado ao tema em questão, e o PC, através da opinião fundamentada de cada aluno.

Através dos debates e das trocas de ideias em grande grupo, a capacidade de entreajuda e de respeito pelas opiniões semelhantes e contrárias, também foi desenvolvido. Os alunos foram incentivados a partilhar as suas formas de pensar, e a valorizar todas as ideias, constituindo cada uma delas, um contributo plausível.

Percurso de Intervenção Educativa

O presente tópico pressupõe descrever o percurso interventivo, bem como apresentar as atividades desenvolvidas analisando-as de forma criteriosa.

A escola, enquanto organização, e os professores, enquanto profissionais, devem - no sentido ético - ensinar os alunos a pensar criticamente, como devem potenciar aos alunos instrumentos para o sucesso, para melhorarem a qualidade dos seus saberes e para serem cidadãos críticos, criativos e empreendedores, a fim de atenuar as desigualdades e de responder às novas exigências e aos desafios com que se vão deparando. (Moura & Gonçalves, 2014, p. 291)

O principal objetivo deste estudo consiste em perceber de que forma o PC dos alunos pode ser desenvolvido recorrendo a propostas desenvolvidas no âmbito da cidadania global. Assim, a primeira preocupação teve por base a criação de atividades que estivessem de algum modo interligadas entre si, e que permitissem acima de tudo diversificar o tipo de tarefa para que a resposta dos alunos fosse também diferente. Apesar de serem tarefas cujo propósito era desenvolver o pensamento crítico dos alunos, estas propostas possuíam diversas valências. Estas pressupunham o simultâneo desenvolvimento de outras competências presentes nos três domínios, das três áreas de ensino, elaborados para o 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB. Assim sendo, tentou-se que as atividades fossem de cariz abrangente nesse sentido.

Centradas na área do Português, uma das principais preocupações foi desenvolver tarefas de carácter aberto, que permitissem que cada aluno partilhasse aquilo que entendia. Assim, as tarefas não continham respostas certas ou erradas (informação partilhada com a turma de forma constante).

As temáticas utilizadas foram escolhidas com base nos temas presentes na Cidadania Global, entre eles a defesa animal, a igualdade de género, a poluição, direitos das crianças e a multiculturalidade. Tentou-se de alguma forma articular estes temas com textos, ou conteúdos a serem abordados nessas semanas, acabando assim por desenvolver tarefas inseridas perfeitamente na dinâmica semanal.

A tabela 2, que se apresenta de seguida, demonstra o percurso desenvolvido:

Tabela 2

Atividades implementadas

| Semanas | Atividades | Temas |
|-------------------|---|--|
| 1.ª Semana | Atividade pós-leitura Banda desenhada | Bem-estar animal Desigualdade de gênero |
| 2.ª Semana | Análise de poema + criação de cartazes + apresentação em grupos Banda desenhada | Questões ambientais Poluição |
| 3.ª Semana | Texto de opinião Análise de vídeo UNICEF + questões | Direitos das crianças |
| 4.ª Semana | Comentário sobre imagem Conclusão de texto | Interculturalidade |

Apresentação da Proposta Pedagógica

As propostas abaixo apresentadas, foram desenvolvidas no decorrer da intervenção educativa, uma vez que existiu a preocupação de as adequar às necessidades da turma. De seguida, surgem tabelas explicativas de cada uma das oito tarefas, que evidenciam as datas em que foram implementadas, as áreas utilizadas e os objetivos. A par com cada tabela, é evidenciada uma breve descrição da tarefa, bem como as questões utilizadas em cada momento.

1.ª Tarefa

Em relação à primeira tarefa, procurou-se desenvolver atividades que explorassem a análise e escrita de pequenos textos informativos, como é explicitado nos objetivos apresentados na tabela 3.

Tabela 3

Síntese do 1.º momento

| | |
|-----------------------|---|
| Data da tarefa | 3 de maio de 2021 |
| Áreas/Domínios | Leitura e Escrita |
| Objetivos | 17. Escrever textos expositivos/informativos. 1. Escrever pequenos textos, a partir de ajudas que identifiquem a introdução ao tópico, o desenvolvimento do tópico com factos e pormenores, e a conclusão. |

Descrição da proposta:

A aula teve início de acordo com os conteúdos programados para o dia, pensados de acordo com as indicações do Professor Cooperante. Assim, de forma a introduzir o tema que abordamos neste dia, a classe dos verbos, reproduzimos um vídeo disponível na Escola Virtual que fazia a ponte com o poema em análise, caracterizado pela importância dos tempos verbais na sua interpretação. Após visualização do vídeo, era esperado que as crianças conseguissem verbalizar características dos verbos, bem como dar alguns exemplos.

Dados alguns exemplos, como a frase: “O cão corria.”, questionou-se a turma acerca da classe de palavras à qual pertencia a palavra corria. Após todos concordarem que se trata de um verbo, especificou-se que corria, é uma forma verbal do verbo correr. Esta palavra, representa o infinitivo do verbo. Posteriormente, foram resolvidos os exercícios do manual. Depois de abordar todas estas características, foi realizada uma atividade composta por duas alíneas, que consistiu numa Caça ao verbo. Para isso, foi entregue a cada criança uma sopa de letras em que cada aluno devia identificar os

verbos, rodeando-os e escrevendo-os no local indicado. Deviam depois de identificar o infinitivo do verbo, transcrevendo-o.

A primeira proposta do presente estudo veio no seguimento da fase anteriormente referida.

De forma a consolidar a análise do poema trabalhado acima, os alunos foram desafiados a responder a algumas questões, com o intuito de dar início ao processo de estimulação do sentido crítico da turma relacionando-o com questões relacionadas com a cidadania global. As questões colocadas apresentam-se na tabela seguinte.

Tabela 4:

Questões utilizadas no 1.º momento

| | |
|-------------------|---|
| 1ª Questão | E tu, concordas com o poeta? |
| 2ª Questão | Acreditas em cães de imaginação? Apresenta as tuas razões. |
| 3ª Questão | Depois de leres o poema “Uma perfeição de cão”, explica por palavras tuas, as razões pelas quais gostavas ou não de ter um animal e qual seria. Justifica o porquê da tua escolha, mesmo que já tenhas um animal em casa. |
| 4ª Questão | Nos dias de hoje, debate-se muito a importância do bem estar animal. Apresenta razões que, do teu ponto de vista, mostrem que é importante continuar a debater este tema. |

2.ª Tarefa

Apresenta-se agora uma breve descrição do segundo momento interventivo que teve como objetivo abordar a estrutura da banda desenhada. Deste modo, e como se pode observar na próxima tabela, esta atividade foi a segunda a ser dinamizada no decorrer da primeira semana de intervenção educativa.

Tabela 5

Síntese do 2.º momento

| | |
|-----------------------|---|
| Data da tarefa | 5 de maio de 2021 |
| Áreas/Domínios | Leitura e Escrita |
| Objetivos | 2. Praticar a leitura silenciosa. 6. Ler textos diversos: 1. Ler banda desenhada. 17. Escrever textos expositivos/informativos. 1. Escrever pequenos textos, a partir de ajudas que identifiquem a introdução ao tópico, o desenvolvimento do tópico com factos e pormenores, e a conclusão. |

Descrição da atividade:

A aula teve início com uma proposta autónoma. Para a realização desta proposta, foi distribuída a cada aluno uma banda desenhada com quatro questões relacionadas com a Desigualdade de género, das quais, duas interpretativas e duas de opinião. Assim sendo, cada aluno respondeu às questões colocadas de forma individual. Na seguinte tabela são descritas as perguntas apresentadas nesta tarefa.

Tabela 6

Questões utilizadas no 2.º momento

| | |
|-------------------|---|
| 1ª Questão | Quem são as personagens? |
| 2ª Questão | As opiniões são semelhantes ou contrárias? Transcreve expressões do texto que justifiquem a tua resposta. |
| 3ª Questão | Com quem concordas e porquê? |
| 4ª Questão | Escreve a resposta que, na tua opinião, o Luís devia dar à Maria. |

3.ª Tarefa

A terceira tarefa, desenvolvida em grupo, teve como finalidade trabalhar questões em torno da poluição. Para que todos tivessem oportunidade de participar, optou-se por introduzir este tema através de uma discussão sobre alguns aspetos-chave, articulando com a análise de um poema. A tabela 7 faz um breve resumo da proposta:

Tabela 7

Síntese do 3.º momento

| | |
|-----------------------|---|
| Data da tarefa | 18 de maio de 2021 |
| Áreas/Domínios | Oralidade |
| Objetivos | 3. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. 2. Recontar, contar e descrever. 3. Informar, explicar. |

Descrição da atividade:

De forma a analisar o poema proposto para este dia, *A nossa Terra* de Luísa Ducla Soares (Anexo 2), presente na planificação em anexo (Anexo 3), foram distribuídos exemplares por todos os alunos. Foi dada a oportunidade para que cada um efetuasse uma primeira leitura autónoma e silenciosa e, posteriormente, foram escolhidos aleatoriamente alguns elementos da turma para fazer uma leitura em voz alta. Seguidamente, e com o intuito de interpretar o poema, foram colocadas as seguintes questões:

- Que tipo de texto é este?
- Quantas estrofes tem o poema?
- E quantos versos?
- Tem alguma quadra?
- Quem é a autora do poema?
- De onde foi retirado o poema?
- E qual é a editora?
- Relativamente ao poema. Vamos reler a primeira estrofe.
 - Que elementos naturais são referidos na primeira estrofe?
 - Há um elemento que contraste com os outros que são referidos. Qual é esse elemento?
- O que pode significar esse contraste?

- O azul do mar é tão bonito. O que nos quererá dizer a poetisa com a palavra “venenos”?
- No quarto verso, podemos ler o seguinte: Nas águas os vão matar. A que palavra se refere o pronome -os?
 - Então, o que significa a expressão “Nas águas os vão matar”.
- Então e quais são esses venenos que podem matar os peixes?
- E o que se pode fazer para evitar que estes venenos cheguem às águas e matem os peixes?
- Na segunda estrofe qual é o local a que a poetisa se refere?
- Já na segunda estrofe, o que quer dizer areias de ouro? Será que a areia em ouro?
- E quando a poetisa refere a palavra lixeira, de que tipo de lixo pode estar a referir-se?
- E o que podemos fazer para que a praia não se torne numa lixeira?
- Na terceira estrofe, o que é que a poetisa pede que façamos em relação aos pinheiros-bravos?
- E como é que nós os podemos proteger?
- Porque é que devemos ter esse cuidado? Quais são as consequências dos incêndios?
- E relativamente à quarta estrofe, qual a classe da palavra “branca”? O que quererá a poetisa dizer com cidade branca? Será que é mesmo uma cidade toda branca?
- Então será que o adjetivo “branco” pode querer dizer outra coisa?
- E já que estamos a trabalhar o tema da poluição, o que acontece nas cidades a este respeito?

E que sugestões vocês dão para contribuirmos para uma cidade sempre limpa e agradável?

4.ª Tarefa

A par com a tarefa anterior, esta veio complementar a análise iniciada no momento anterior, como se pode observar na tabela 8. Os alunos foram desafiados a desenvolver um trabalho em pequenos grupos, com base na análise efetuada no primeiro momento.

Tabela 8

Síntese do 4.º momento

| | |
|-----------------------|---|
| Data da tarefa | 18 de maio de 2021 |
| Áreas/Domínios | Oralidade |
| Objetivos | 3. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. 2. Recontar, contar e descrever. 3. Informar, explicar. |

Descrição da atividade:

Para esta atividade, a turma foi organizada em grupos de cinco elementos. Foi-lhes solicitado que seleccionassem um dos quatro temas disponíveis – mar, praia, pinhal ou cidade (Anexo 4). Seguidamente, cada grupo recebeu uma imagem referente a um dos quatro temas e um cartaz onde apresentavam sugestões de melhoria para evitar a poluição em cada um dos locais referidos.

Posteriormente, cada grupo apresentou as suas ideias aos restantes, que tiveram a oportunidade de comentar e acrescentar o que consideraram necessário. Esta atividade resultou numa promoção da troca de ideias, onde todos os intervenientes tiveram oportunidade de participar.

5.ª Tarefa

À semelhança das questões anteriores, a 5.ª tarefa, pressupôs a análise de uma vinheta, cujo tema era poluição na cidade. Este momento apresenta-se na tabela 9. Para além de questões interpretativas, foram também colocadas algumas questões de opinião apresentadas na tabela 9.

Tabela 9

Síntese do 5.º momento

| | |
|-----------------------|---|
| Data da tarefa | 19 de maio de 2021 |
| Áreas/Domínios | Educação Literária |
| Objetivos | 22. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. 6. Propor alternativas distintas: alterar características das personagens e mudar as ações, inserindo episódios ou mudando o desenlace. 9. Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos. |

Descrição da atividade:

Uma vez que a turma ainda se encontrava ainda a terminar o teste de Estudo do Meio, a atividade teve de ser planeada para que cada aluno a iniciasse de forma autónoma. Assim, foi distribuída, à medida que foram terminando, uma banda desenhada com algumas questões associadas para que a turma relembre os termos aprendidos nos dias anteriores e explore o pensamento crítico. A banda desenhada foi acompanhada de algumas questões (tabela 10), cujas respostas foram dadas no local destinado para o efeito.

Tabela 10

Questões utilizadas no 5.º momento

| Número de ordem da questão | Questão |
|-----------------------------------|---|
| 1.ª | Quantas vinhetas tem a banda desenhada? |
| 2.ª | Tem tiras? Se sim, quantas? |
| 3.ª | Trata-se de uma prancha? Justifica a tua resposta. |
| 4.ª | Tem legendas? Se sim, diz quantas e transcreve-as. |
| 5.ª | Quais são as opiniões presentes na banda desenhada? |
| 6.ª | As personagens estão de acordo? Porquê? |
| 7.ª | E tu, por que alternativa optarias se visses um autocarro/metro cheio de pessoas? |

6.ª Tarefa

A terceira semana de intervenção teve início com a 6.ª tarefa como é possível ver na tabela abaixo. Esta proposta teve como propósito explorar os Direitos e deveres das Crianças, introduzindo desta forma uma nova temática no âmbito da Educação para a Cidadania Global.

Tabela 11

Síntese do 6.º momento

| | |
|-----------------------|---|
| Data da tarefa | 2 de junho de 2021 |
| Áreas/Domínios | Oralidade |
| Objetivos | 3. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. 6. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema, retomando o assunto e justificando opiniões. |

Descrição da atividade:

Uma vez que esta semana foi a semana relativa ao Dia Mundial da Criança, foi apresentado um vídeo relativo aos direitos das crianças. Antes da reprodução do vídeo,

questionaram-se as crianças acerca daquilo que consideravam ser os direitos das crianças. Depois de partilharem as suas conceções, reproduzimos o vídeo desenvolvido pela UNICEF (Anexo 7). Em seguida, fez-se uma análise oral da mensagem que o vídeo permitia transmitir, procurando que respondessem às questões apresentadas na tabela 12:

Tabela 12

Questões utilizadas no 6.º momento

| Número de ordem da questão | Questão colocada |
|-----------------------------------|---|
| 1.ª | Quais são as personagens? |
| 2.ª | Qual é o tema abordado no vídeo? |
| 3.ª | Logo no início, qual é a situação em que os dois meninos discordam? |
| 4.ª | Afinal, o que quer dizer a Rita quando refere a expressão “ter uma vida cheia?” |
| 5.ª | Existe água potável disponível para todas as crianças do planeta? |
| 6.ª | O que acontece se não pudéssemos ir ao médico? |
| 7.ª | Será que todas as crianças podem ir ao médico quando necessitam? |
| 8.ª | O local onde as crianças nascem, pode influenciar os seus direitos? Porquê? |
| 9.ª | Os direitos das crianças são protegidos por quem? |
| 10.ª | O documento “Convenção sobre os direitos das crianças” trata de que assuntos? |
| 11.ª | Qual é o objetivo deste documento? |

Seguidamente, foi pedido que, individualmente, cada um escrevesse um ou dois parágrafos, onde explicasse:

- O que são direitos das crianças?
- Porque é que existem organizações que defendem estes direitos?
- Achas que todas as crianças têm os mesmos direitos? Porquê?
- Quais são os teus direitos? - Será que as crianças só têm direitos?

7.ª Tarefa

Depois de concluírem a primeira parte foi proposta uma atividade em grande grupo. A tabela 13 apresenta a síntese da atividade. Pretendia-se que todos dessem um contributo para a elaboração de uma lista sobre os direitos e os deveres das crianças. Assim, foi entregue a cada grupo, uma frase, metade sobre direitos e outra metade sobre deveres.

A tabela 13 ilustra as questões formuladas no decorrer da proposta:

Tabela 13

Síntese do 7.º momento

| | |
|-----------------------|--|
| Data da tarefa | 15 de junho de 2021 |
| Áreas/Domínios | Educação Literária Leitura e Escrita |
| Objetivos | 21. Ler e ouvir ler textos literários. 3. Ler em voz alta após preparação da leitura. 14. Planificar a escrita de textos. Registrar ideias relacionadas com um tema, organizando-as. |

Tabela 14

Descrição da atividade

| Número de ordem da questão | Questão |
|-----------------------------------|--|
| 1.ª | Quem são as personagens? |
| 2.ª | O narrador é participante ou não participante? Justifica a tua resposta. |
| 3.ª | Qual é o tema abordado no texto? |
| 4.ª | Qual a tua opinião acerca das opiniões apresentadas? |
| 5.ª | Imagina que o Carlos se recusava a conhecer outras culturas, porque dizia que não achava importante nem interessante. Concordavas com ele? O que lhe dirias? |
| 6.ª | Se te fosse autorizado preparar uma atividade para o Carlos descobrir novas culturas, o que farias? |

Esta atividade foi desenvolvida em duas partes. Por se tratar de uma atividade que visava desenvolver o PC dos alunos, e atendendo à necessidade de leitura, na primeira parte foi apresentado um texto que não possuía a última parte (Anexo 8). Carecia de desenvolvimento e conclusão. Assim, o texto foi lido em grande grupo por alguns elementos da turma, escolhidos de forma aleatória, e depois foi proposto que cada aluno terminasse a história como entendesse, sem descurar a estrutura do texto narrativo: introdução, desenvolvimento e conclusão. Foi ainda apresentado um conjunto de questões de interpretação que visaram trabalhar o português e continuar a exploração do sentido crítico da turma. As referidas questões apresentam-se na tabela 14:

8.ª Tarefa

Na 8.ª tarefa, que se apresenta na tabela 15, foi proposto que os alunos analisassem uma imagem relacionada com a interculturalidade, dando início assim a um novo tema. Após esta análise era pedido que elaborassem um comentário individualmente sobre os elementos observados.

Tabela 15

Síntese do 8.º momento

| | |
|-----------------------|---|
| Data da tarefa | 18 de junho de 2021 |
| Áreas/Domínios | Leitura e Escrita |
| Objetivos | 17. Escrever textos expositivos/informativos. 1. Escrever pequenos textos, a partir de ajudas que identifiquem a introdução ao tópico. |

Descrição da atividade:

No último dia, a turma realizou a ficha de avaliação relativa a português. Assim, à medida que foram terminando, foi pedido que comentassem uma imagem apresentada, com base no tema interculturalidade. Para isso, foram dadas as seguintes orientações:

1.ª Questão: Identifica o problema apresentado na imagem acima.

2ª Questão: Expõe a tua opinião acerca da imagem, procurando explicar o teu ponto de vista sobre este assunto.

Procedimentos de análise de dados

Com recurso aos instrumentos de recolha de dados anteriormente referidos neste relatório, chega-se à fase referente à análise dos dados. Como refere Vale (2004) a investigação qualitativa é boa se o investigador for bom, pois é o investigador que através da sua sabedoria e paciência obterá a informação necessária durante a recolha de dados. (p.5). Este parâmetro é uma parte extremamente importante, uma vez que orienta o investigador para a análise dos dados recolhidos, no sentido de o ir progressivamente encaminhando para algumas conclusões.

A investigação qualitativa fornece informação acerca do ensino e da aprendizagem que de outra forma não se pode obter. Por exemplo, através da observação detalhada e planeada e de interação estreita com os sujeitos podem estudar-se os processos cognitivos que utilizam na resolução de situações problemáticas. Podem assim identificar-se variáveis relevantes para o estudo do ensino e da aprendizagem que não são facilmente detectadas através da utilização dos métodos típicos da investigação quantitativa. (Fernandes, 1991, p.4)

Deste ponto de vista, o procedimento de análise de dados contém informações que de outra forma não seriam possíveis de obter.

Qualquer investigação deve apoiar-se na literatura poder assim sustentar a informação elaborada. É neste seguimento que surge a necessidade de encontrar um modelo que permita organizar, analisar e interpretar os dados dos intervenientes.

Em seguida, apresenta-se uma tabela (tabela 15) com as categorias de análise relativas ao Pensamento Crítico baseadas na literatura, mais concretamente a Taxonomia de Bloom.

Categorias de análise

O quadro apresentado de seguida refere a revisão segundo as categorias de análise a considerar segundo a Taxonomia de Bloom.

Tabela 16

Categorias de análise propostas por Bloom

| CATEGORIA COGNITIVA | HABILIDADE COMPETÊNCIAS | VERBOS |
|---------------------|--|---|
| RECORDAR | Recorda informação Conhece definições Aprende através da memória | Selecionar, Associar, Procurar, Definir, Identificar, Localizar, Listar |
| COMPREENDER | Entende a informação Interpreta atos Explica e descreve processos e conceitos | Associar, Contrastar, Distinguir, Resumir, Esquematizar, Relacionar |
| APLICAR | Usa a informação e resolve problemas Aplica o que aprendeu e entendeu a um processo | Implementar, Classificar, Utilizar, Efetuar, Modificar, Usar, Experimentar, Calcular |
| ANALISAR | Organiza e decompõe partes Deteta significados e traduções | Diferenciar, Estimar, Comparar, Investigar, Explicar, Prever, Resolver, Inspeccionar, Integrar, debater |
| AVALIAR | Julga segundo critérios Compara e seleciona ideias Verifica valores, comprovando | Julgar, Calcular, Decidir, Analisar prós e contras, Estimar, Defender, Convencer, Recomendar, Pontuar, Qualificar, Medir, Avaliar |
| CRIAR | Une os elementos para formar um todo Gera ou modifica um processo | Argumentar, Propor, Inventar, Fabricar, Formular, Verificar, Ajustar, Delinear, Gerir, Preparar, Idealizar, Elaborar, Desenvolver, Produzir |

Tendo por base o quadro anteriormente apresentado, a análise dos dados será efetuada tendo por base as categorias cognitivas selecionadas por *Bloom*.

Assim, relativamente à categoria cognitiva **recordar** será analisado se o aluno relembra informações anteriores e utiliza a memória como ferramenta na construção de conhecimento. Alguns dos verbos que podem auxiliar na identificação desta capacidade são, por exemplo, selecionar e identificar.

Por sua vez, no que diz respeito à categoria cognitiva **compreender**, é esperado que o aluno seja capaz de compreender a informação, através do reconhecimento de intenções das personagens que possam existir nas tarefas, bem como na explicação de

processos e conceitos. Alguns dos verbos que sustentam este nível são, por exemplo, associar e distinguir.

Em relação à categoria cognitiva **aplicar**, observa-se se o aluno é capaz de utilizar a informação adquirida para a resolução de algum problema ou aplica o seu conhecimento de forma que seja notório que entendeu o processo. Os verbos que auxiliam nesta análise são, por exemplo, classificar e utilizar.

A categoria cognitiva **analisar**, pressupõe que o aluno organiza e decompõe partes de um texto, por exemplo, organizando as personagens distribuindo-as por um diagrama e quando deteta significados que não lhe são à priori facultados. As formas verbais que traduzem esta capacidade são, por exemplo, comparar e prever.

Na penúltima categoria cognitiva **avaliar**, analisa-se a capacidade que o aluno tem de criar juízos de valor sobre algo com que teve contacto. Isto acontece quando, por exemplo, é capaz de recomendar um livro partindo de uma necessidade que identificou em contexto de sala de aula, e quando consegue defender um trabalho perante opiniões contrárias. Analisar e defender, são alguns dos verbos que preveem esta capacidade.

Por último, a categoria cognitiva **criar**, visa perceber de que forma o aluno utiliza os elementos fornecidos de modo a formar um todo. Por exemplo, quando aponta soluções para um problema, formula hipóteses acerca do mesmo e desenha uma estrutura onde apresenta aos restantes participantes.

Calendarização do Estudo

O presente estudo teve início no mês de abril do ano de 2021, dividindo-se em cinco fases essenciais. A observação participante por parte do par pedagógico, a definição do problema em estudo, a implementação das aulas e construção de recursos, as conclusões do estudo e a redação do relatório final.

As primeiras três semanas com o grupo foram reservadas à observação participante, onde as professoras estagiárias tiveram a oportunidade de conhecer o grupo, analisar comportamentos e atitudes e, essencialmente, as rotinas da turma. Estas três semanas foram fundamentais para que o grupo de estágio compreendesse os métodos de

trabalho adotados pelo professor cooperante, bem como as rotinas a que o grupo estava habituado. Assim que estas semanas findaram, foi importante que cada elemento constituinte do par pedagógico elege-se o tema do estudo a realizar, bem como as questões de investigação. Logo que estas questões foram respondidas, o grupo estava preparado para desenvolver os as planificações e respetivos materiais adequados às problemáticas em estudo. A última fase consistiu na elaboração do presente documento, onde se apresentam os resultados de todo o percurso interventivo.

A tabela 17 ilustra a calendarização das diversas fases do trabalho desenvolvido.

Tabela 17

Calendarização das diversas fases do trabalho

| meses 2021 | mar | abr | mai | junh | julh | ago | set | out | nov |
|-----------------------------------|-----|-----|-----|------|------|-----|-----|-----|-----|
| Etapas do estudo | | | | | | | | | |
| Observação do grupo | | | | | | | | | |
| Pesquisa Bibliográfica | | | | | | | | | |
| Definição do problema | | | | | | | | | |
| Pedidos de autorização aos EE | | | | | | | | | |
| Planificação das aulas | | | | | | | | | |
| Construção e seleção dos recursos | | | | | | | | | |
| Implementações | | | | | | | | | |
| Recolhas de dados | | | | | | | | | |
| Conclusões | | | | | | | | | |
| Redação do relatório | | | | | | | | | |

Apresentação e análise dos dados

Na presente secção, faz-se a análise e interpretação dos resultados que decorrem da intervenção realizada junto de uma turma de 3.º ano de escolaridade. Deste modo, serão descritas todas as sessões em que se recorreu a material de investigação, bem como a conseqüente análise das respostas fornecidas por parte dos alunos. Serão analisadas todas as aulas efetuadas neste âmbito, num estudo de caso que contou com a participação de quatro intervenientes (dois do sexo feminino e dois do sexo masculino), com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade. Irá ser feita uma análise detalhada de cada interveniente, recorrendo à revisão proposta na Taxonomia de Bloom.

A recolha dos dados que irão ser apresentados visou perceber de que forma o pensamento crítico dos alunos pode ser desenvolvido em articulação com a área curricular de Português, relacionando com questões inseridas no tema da Cidadania Global. Os subtemas inseridos neste grande tema são assuntos cada mais atuais e que merecem atenção e preocupação por parte dos mais jovens.

Assim sendo, as tarefas desenvolvidas foram aplicadas no decorrer de quatro semanas de intervenção educativa, sendo que em todas elas, a área de Português está implícita.

1.ª Tarefa

A **primeira tarefa** teve como tema a defesa do bem-estar animal. Em acordo com o professor cooperante, o texto semanal selecionado “Uma perfeição de cão” de Maria Cândida Mendonça, abordava temáticas relacionadas com os animais. De modo a efetuar a ponte necessária para que existisse alguma coesão entre atividades, a leitura do texto programado surgiu quase como introdução à atividade pretendida. Deste modo, foi elaborada uma ficha pós-leitura sobre o tema, de modo a introduzir o tipo de tarefas que viriam a ser desenvolvidas nas semanas seguintes. Após uma leitura em voz baixa, seguida de algumas leituras efetuadas aleatoriamente por alguns alunos, foi dado algum tempo para que analisassem as palavras do texto e sinalizassem palavras que

desconheciam. Neste seguimento, e recorrendo ao dicionário, foi efetuada a pesquisa do vocabulário que não conheciam.

Depois de analisados os tempos verbais - conteúdo gramatical destinado a esta semana, foi distribuída a cada criança uma ficha pós-leitura que deveria ser preenchida de forma individual. A ficha elaborada continha as seguintes questões:

1) a) E tu, concordas com o poeta?

b) Acreditas em cães de imaginação? Apresenta as tuas razões.

2) Depois de leres o poema “Uma perfeição de cão”, explica por palavras tuas, as razões pelas quais gostavas ou não de ter um animal e qual seria. Justifica o porquê da tua escolha, mesmo que já tenhas um animal em casa.

De modo geral, todos os alunos responderam a todas as questões propostas.

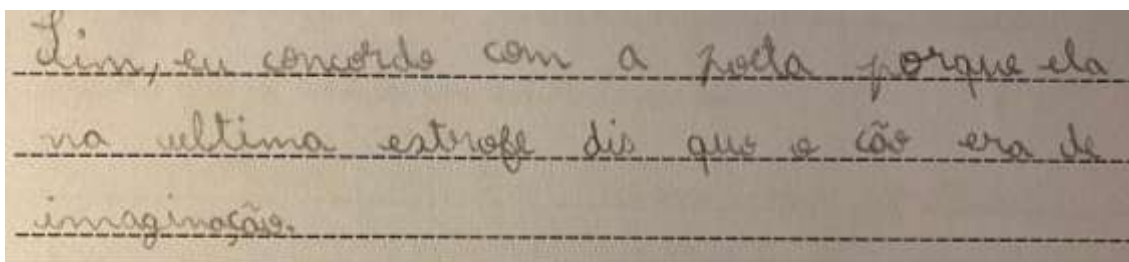
Relativamente aos quatro casos selecionados para o estudo, iremos analisar com base na Taxonomia de *Bloom*, as respostas dadas por cada um dos alunos.

Questão 1. a) – E tu, concordas com o poeta?

Na primeira questão, as respostas dos alunos LV, MS, OM e CC encontram-se nas figuras 10, 11, 12 e 13:

Figura 10

Resposta do aluno LV

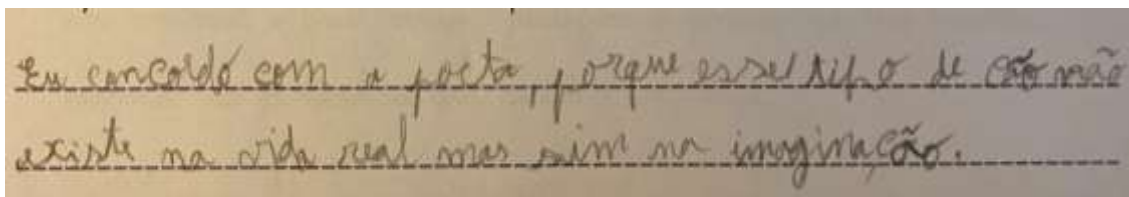


Sim, eu concordo com a poeta porque ela na ultima estrofe diz que o cão era de imaginação.

O aluno LV recorre ao processo cognitivo *compreender*, uma vez que é capaz de ler o texto e perceber que a mensagem final é que, o cão que a autora idealiza é afinal um cão de imaginação, e que só assim poderia ter as características que apresenta. Através da leitura integral do texto, o aluno resume claramente que a autora fornece essa informação na parte final do texto.

Figura 11

Resposta da aluna MS

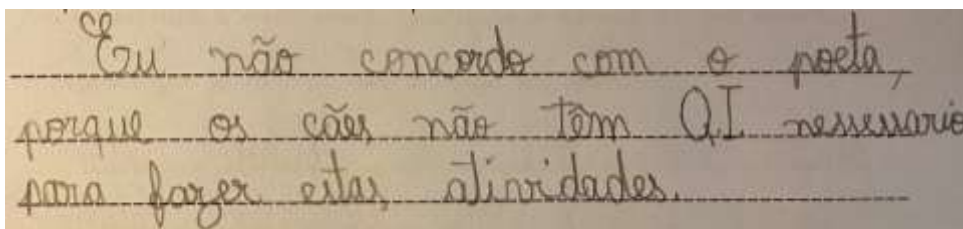


Eu concordo com o poeta, porque esse tipo de cão não existe na vida real mas sim na imaginação.

A aluna MS evidencia o processo cognitivo *compreender*, uma vez que entende e interpreta a informação fornecida no texto e distingue claramente o cão, animal de estimação, dos cães de imaginação.

Figura 12

Resposta do aluno OM

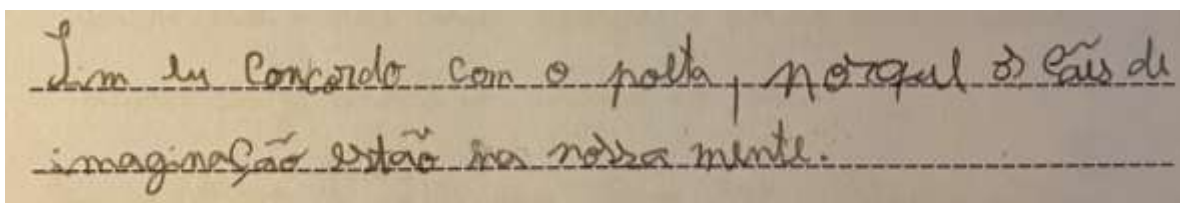


Eu não concordo com o poeta, porque os cães não têm Q.I. necessário para fazer estas atividades.

O aluno OM mobiliza o processo cognitivo *recordar*, ao associar o facto de os cães serem animais irracionais com a informação prévia de que não possuem Q.I. Evidencia, ainda, o processo cognitivo *avaliar*, quando julga claramente a opinião do poeta, tendo por base conhecimentos que já adquiriu.

Figura 13

Resposta da aluna CC



Lim eu concordo com o poeta, porque os cães de imaginação estão na nossa mente.

A aluna CC mobiliza os seguintes processos cognitivos:

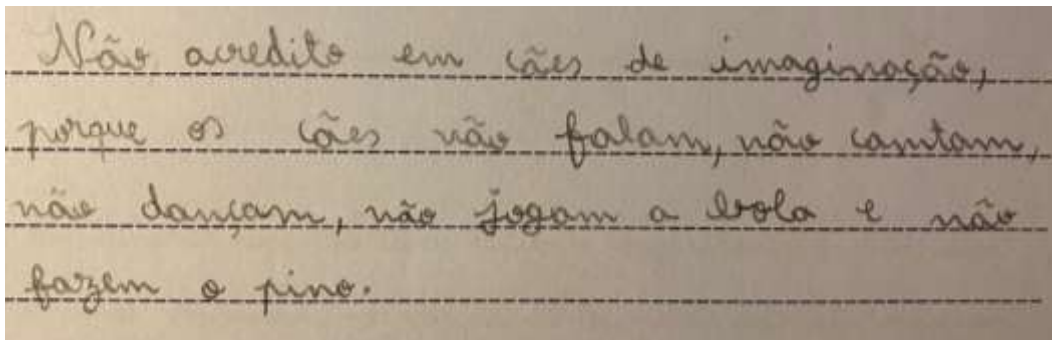
- i. *recordar*, quando associa conceitos que adquiriu anteriormente, como é o caso da palavra imaginação com a palavra mente;
- ii. *compreender*, uma vez que distingue claramente a diferença entre um cão animal de estimação e um cão de imaginação;
- iii. *avaliar*, quando defende e justifica por que existem os dois tipos de cães.

Questão 1. b) – Acreditas em cães de imaginação? Apresenta as tuas razões.

Na segunda questão, os alunos apresentaram as respostas apresentadas nas figuras 14, 15, 16 e 17:

Figura 14

Resposta do aluno LV

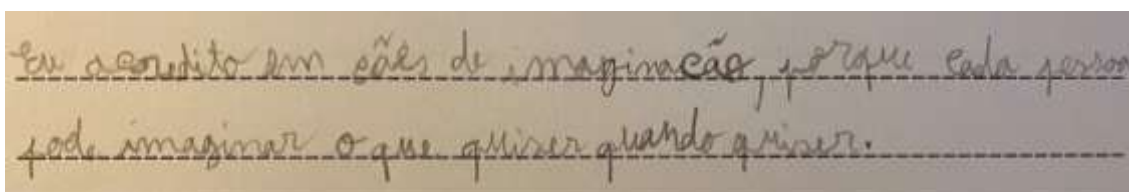


Nesta questão, o aluno LV demonstra a mobilização dos processos:

- i. *recordar*, uma vez que lista claramente porque é que não acredita em cães de imaginação. O aluno associa o animal cão às atividades descritas e justifica que os cães são animais e por isso, não adotam posições como falar ou cantar;
- ii. *aplicar*, uma vez que recorre a informação que já conhece para clarificar a sua opinião;
- iii. *avaliar*, uma vez que compara a ideia do texto com a sua opinião acerca dos cães e faz o seu juízo de valor, justificando.

Figura 15

Resposta da aluna MS



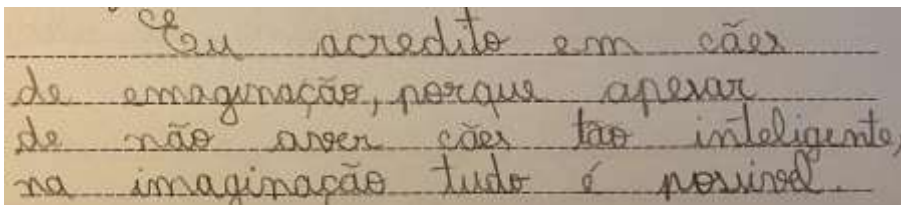
Na questão b, a aluna MS é capaz de utilizar os processos cognitivos:

- i. *recordar*, uma vez que recorda informações adquiridas anteriormente, que lhe permite afirmar que cada pessoa pode imaginar o que quiser;
- ii. *aplicar*, uma vez que se apropria desse conhecimento prévio e utiliza-o para justificar a sua opinião;

avaliar, quando justifica a sua posição perante este tipo de crenças, defendendo que cada um é livre de crer no que entender.

Figura 16

Resposta do aluno OM



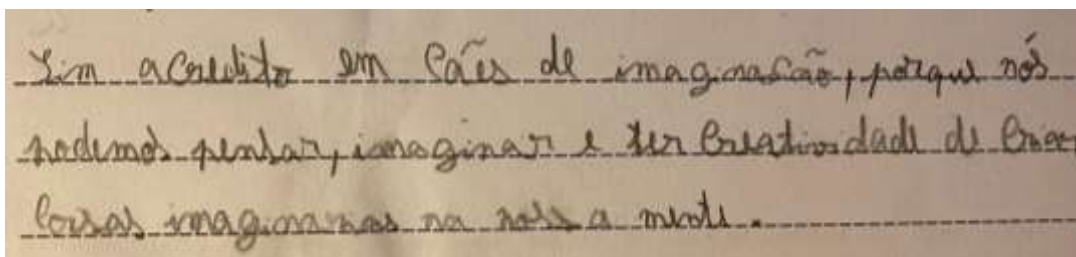
Eu acredito em cães de imaginação, porque apesar de não aver cães tão inteligente, na imaginação tudo é possível.

O aluno OM mobiliza variados processos cognitivos:

- i. *recordar*, uma vez que define claramente a diferença entre o cão, enquanto animal de estimação, de um cão imaginário. O aluno manifesta já a ideia de que no que toca à imaginação tudo é possível;
- ii. *compreender*, quando distingue os dois tipos de “cães” neste contexto;
- iii. *avaliar*, ao defender que cada pessoa é livre de imaginar o que entender.

Figura 17

Resposta da aluna CC



Sim acredito em cães de imaginação, porque nós podemos pensar, imaginar e ter criatividade de criar coisas imaginárias na nossa mente.

A aluna CC faz uso dos processos:

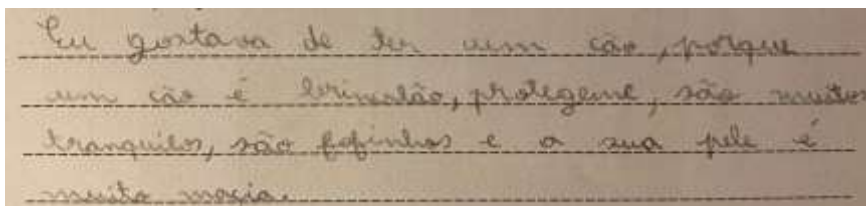
- i. *recordar*, quando associa o cão de imaginação à liberdade de pensamento;
- ii. *compreender*, ao distinguir a palavra cão nos dois contextos completamente diferenciados;
- iii. *avaliar* a capacidade que cada um tem de imaginar.

Questão 2 – Depois de leres o poema “Uma perfeição de cão”, explica por palavras tuas, as razões pelas quais gostavas ou não de ter um animal e qual seria. Justifica o porquê da tua escolha mesmo que já tenhas um animal em casa.

As figuras 18, 19, 20 e 21 evidenciam as repostas dadas pelos quatro alunos:

Figura 18

Resposta do aluno LV

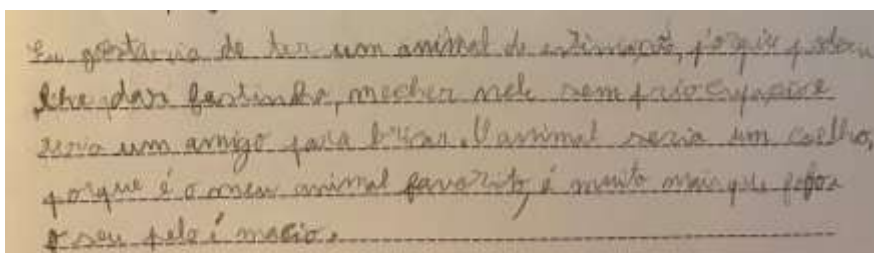


A resposta à segunda questão, mostra que o aluno LV utilizou dois processos cognitivos:

- i. *recordar*, uma vez que recorda informação que não lhe é fornecida para justificar a sua resposta, quando refere que a pele dos cães é macia.
- ii. *aplicar*, quando utiliza a informação e explica, justificando, por que seleccionava aquele animal em concreto.

Figura 19

Resposta da aluna MS



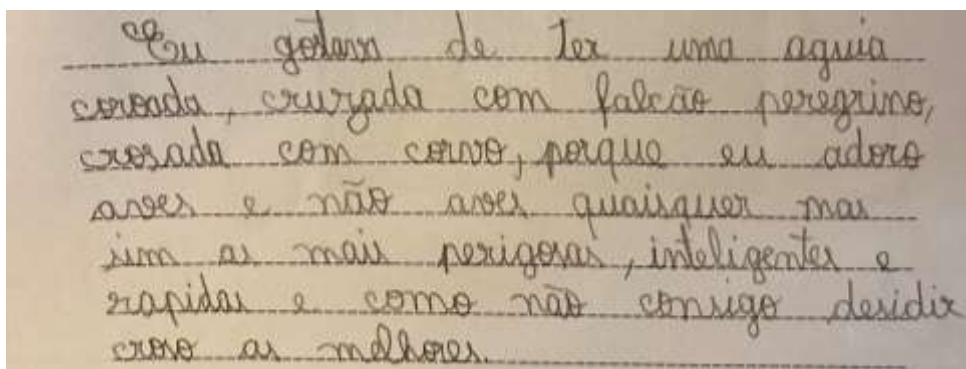
Já a aluna MS, recorreu a:

- i. *recordar*, dado que identifica facilmente o seu animal preferido, e descreve que o pelo do coelho é macio;

avaliar, quando tenta convencer, através da descrição, mostrando que o coelho é um animal cujas características o fazem ser o seu animal preferido.

Figura 20

Resposta do aluno OM

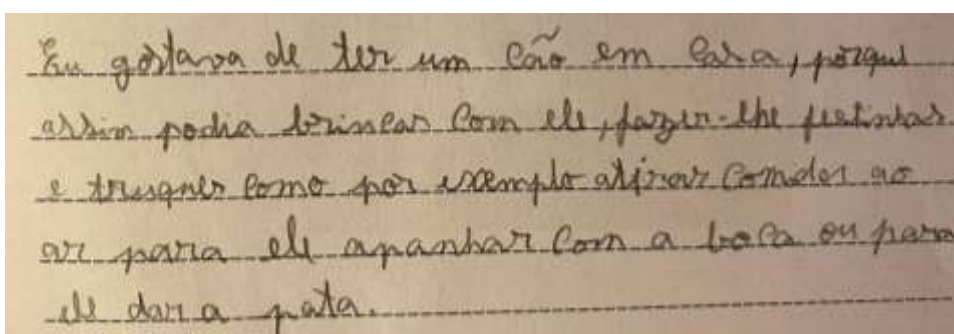


Por sua vez, o aluno OM dá uma resposta que implica os processos:

- i. *recordar*, uma vez que identifica duas espécies de aves que já conhecia e dá exemplos de algumas características de ambas.
- ii. *compreender*, uma vez que distingue as aves que escolheu das restantes, especificando a sua escolha.

Figura 21

Resposta da aluna CC



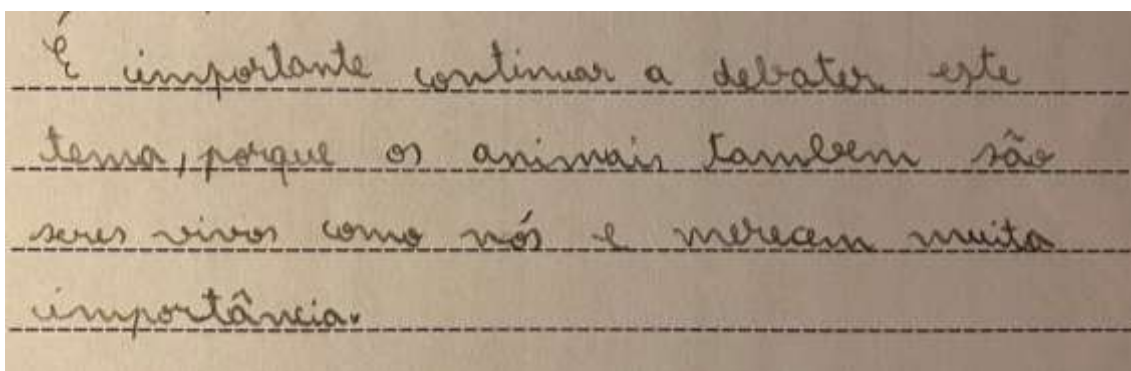
Na resposta acima, a aluna CC mobiliza o processo cognitivo *recordar*, uma vez que associa ao cão ao treino e aos truques que poderia fazer se tivesse um. Esta é uma informação prévia que a aluna tem.

Questão 3 – Nos dias de hoje, debate-se muito a importância do bem estar animal. Apresenta razões que, do teu ponto de vista, mostrem que é importante continuar a debater este tema.

A esta questão, os alunos responderam de forma afirmativa. As suas repostas estão presentes nas figuras 22, 23, 24 e 25:

Figura 22

Resposta do aluno LV

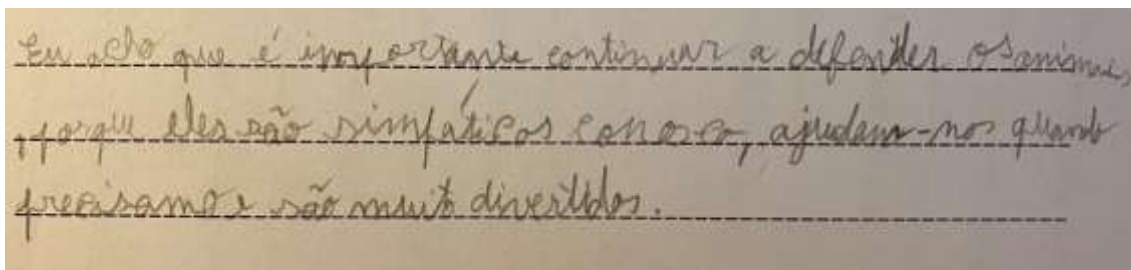


Na terceira questão, o aluno LV mobiliza dois processos:

- i. *recordar*, quando recorda conceitos adquiridos na área de Estudo do Meio, como é exemplo o facto de reconhecer que os cães são seres vivos.
- ii. *avaliar*, uma vez que se verifica que o aluno sublinha que é importante defender esta causa, apresentando os seus argumentos.

Figura 23

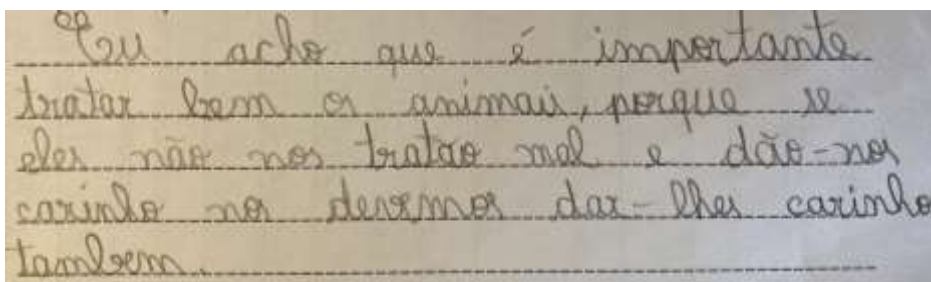
Resposta da aluna MS



Já a aluna MS apenas mobiliza um: *recordar*, quando relembra o modo como a própria observa os animais e recorre a adjetivos para os descrever. Esta competência insere-se na área de Português.

Figura 24

Resposta do aluno OM

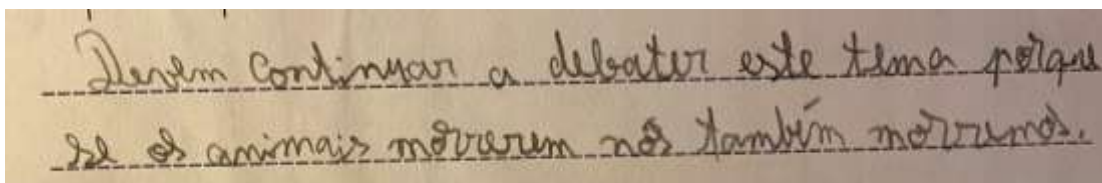


Eu acho que é importante tratar bem os animais, porque se eles não nos tratam mal e dão-nos carinho nós devemos dar-lhes carinho também.

O aluno OM mobiliza o processo cognitivo *recordar*, quando define os animais como seres carinhosos. Para além dessa valência, o aluno ainda recorre a questões ligadas com o respeito que deve sempre existir em qualquer ser humano, referindo que se os animais não nos tratam mal, nós também não temos o direito de o fazer. Evidencia, por isso, o processo cognitivo *aplicar*.

Figura 25

Resposta da aluna CC



Devem continuar a debater este tema porque se os animais morrerem nós também morreremos.

A aluna CC recorre a três processos:

1. *recordar*, uma vez que associa a falta de animais à falta de seres humanos. É capaz de mobilizar este conhecimento prévio, relacionando-o com a questão que lhe é posta;
2. *aplicar*, quando classifica de muito importante este cuidado com os animais, estando ciente das consequências que esta negligência pode trazer;
3. *criar*, quando argumenta a favor da proteção animal, tentando argumentar com um motivo válido.

2.ª Tarefa

A **segunda tarefa** teve como tema a desigualdade de género. Em conversa com o professor cooperante, ficou acordado que o tema semanal a abordar no âmbito da área curricular de Português, seria a estrutura da banda desenhada. Desta forma, após ser apresentado um recurso digital que explicava a estrutura da banda desenhada bem como os respetivos constituintes, e alguns exemplos, foi proposto que cada aluno construísse a sua própria banda desenhada. Para isso, foram distribuídas grelhas divididas em seis vinhetas, com o objetivo de serem preenchidas ao critério de cada aluno, sendo que nenhuma das vinhetas deveria ficar em branco. Neste seguimento e com o intuito de rever estes conceitos e perceber de facto, se a turma tinha adquirido estes conceitos, foi-lhes proposto que observassem uma banda desenhada e respondessem às seguintes questões:

1- Quem são as personagens?

2- As opiniões são semelhantes ou são contrárias? Transcreve expressões do texto que justifiquem a tua resposta.

3- Com quem concordas e porquê?

4- Escreve a resposta que, na tua opinião, o Luís devia dar à Maria.

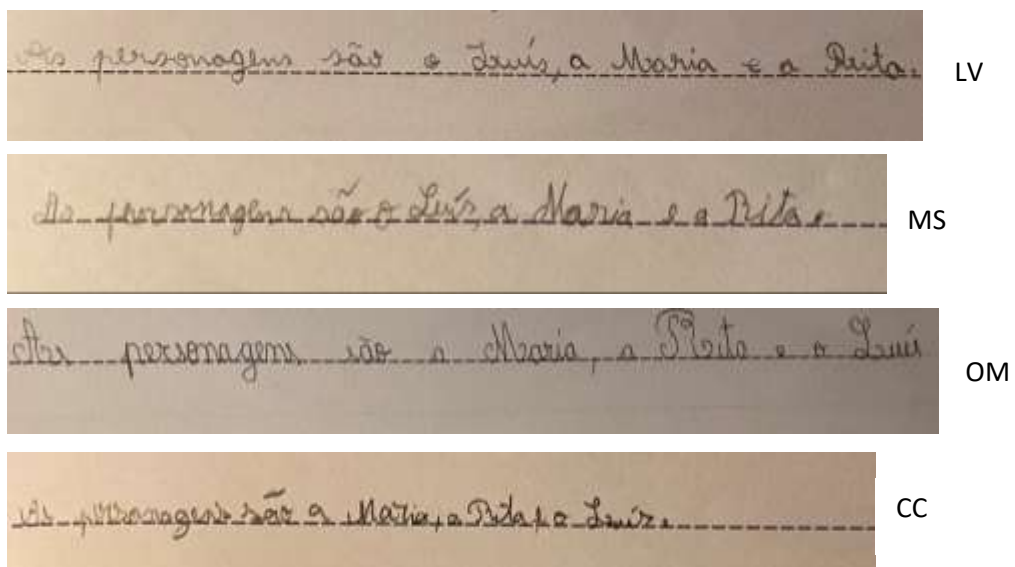
De modo geral, todos os alunos responderam a todas as questões propostas.

Questão 1. Quem são as personagens?

A esta resposta, todos os alunos responderam de forma semelhante, como pode ser observado na figura 26:

Figura 26

Resposta dos alunos LV, MS, OM, CC

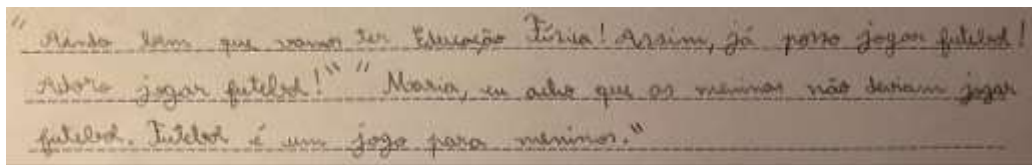
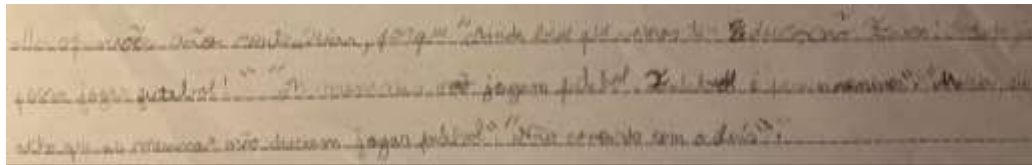
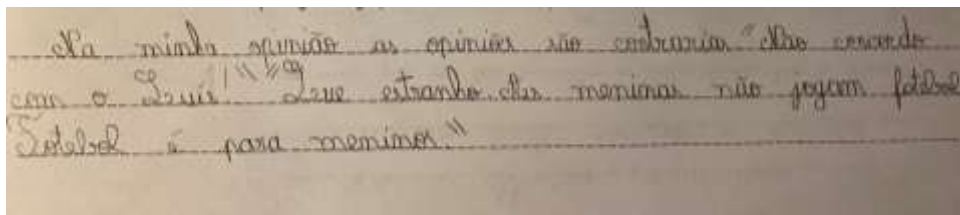
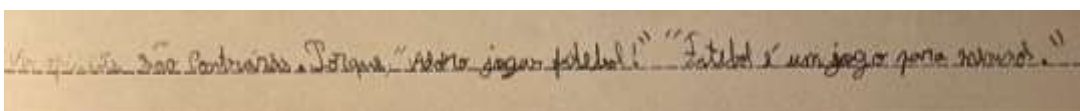


Nesta questão, todos os alunos mobilizam os processos cognitivos *recordar*, ao procurar e identificar processos de interpretação do texto. Recorrem ao *compreender*, uma vez que enumeram as personagens.

Questão 2. As opiniões são semelhantes ou contrárias? Transcreve expressões do texto que justifiquem a tua resposta.

Figura 27

Reposta dos alunos LV, MS, OM, CC

| | |
|--|----|
|  | LV |
|  | MS |
|  | OM |
|  | CC |

Nesta questão, os quatro alunos mobilizam o processo cognitivo *recordar*, uma vez que agem em conformidade com a memória, ou seja, aplicam os seus conhecimentos prévios ao solicitado, transcrevendo do texto as informações opostas. Este tipo de resposta provém da área curricular Português, do conteúdo de interpretação de texto.

Questão 3. Com quem concordas e porquê?

Todos os alunos concordaram com a Maria, evidenciando uma justificação, como pode ser observado na figura 28:

Figura 28

Resposta dos alunos LV, MS, OM e CC

Eu concordo com a Maria porque os meninos têm direito de jogar futebol.

LV

Eu concordo com a Maria, porque todos deviam jogar futebol.

MS

Eu concordo com a Maria, porque todos nós temos os mesmos direitos mesmo sendo menina ou menino.

OM

Eu concordo com a Maria, porque as raparigas têm direito de jogar o que quiserem e não quiserem.

CC

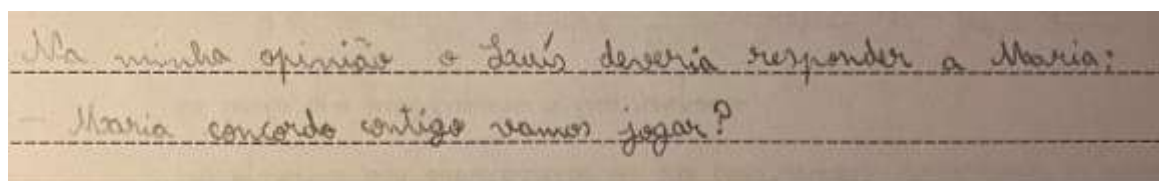
Novamente, nesta questão, os quatro alunos recorrem ao *recordar*, uma vez que todos concordam com a mesma personagem e listam as justificações adquiridas anteriormente, quando referem que as meninas têm o mesmo direito que os meninos. Também usam, do mesmo modo, o processo cognitivo *avaliar*, ao utilizarem argumentos que sustentam as suas opiniões.

Questão 4. Escreve a resposta que, na tua opinião, o Luís devia dar à Maria.

Enquanto os alunos LV e MS reponderam de forma a incentivar a Maria a jogar, os alunos OM e CC afirmaram que o futebol podia ser jogado por todos, como se pode observar nas figuras 29 e 30:

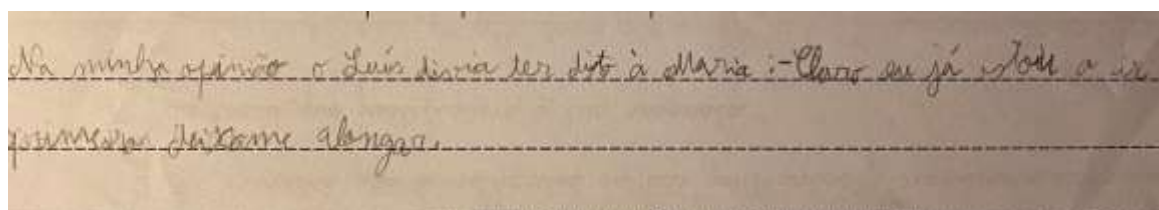
Figura 29

Resposta dos alunos LV e MS respetivamente



Na minha opinião o Luís deveria responder a Maria:
- Maria concorda contigo vamos jogar?

LV



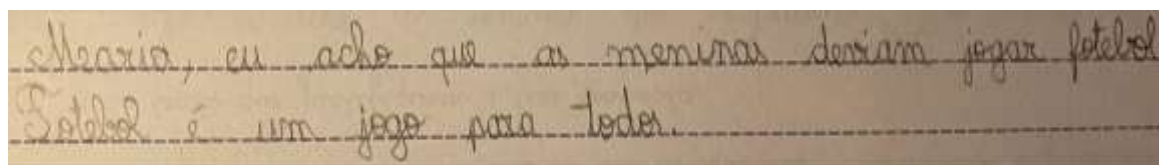
Na minha opinião o Luís devia ter dito à Maria: - Claro que já estou a ir
porque assim é melhor.

MS

Os alunos LV e MS usam o *recordar*. O aluno LV fá-lo quando associa a resposta à formulação de uma interrogação. A aluna MS faz uso dele, recorrendo a uma frase declarativa.

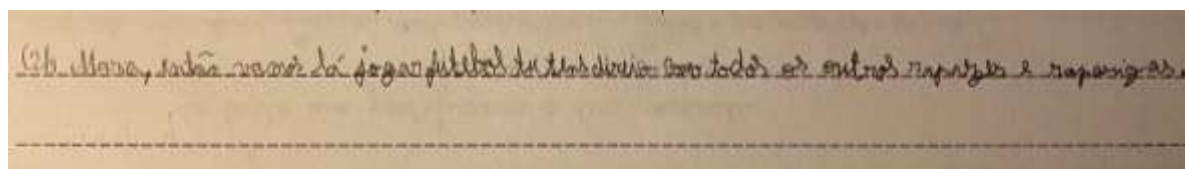
Figura 30

Resposta dos alunos OM e CC



A Maria, eu acho que as meninas deviam jogar futebol.
Futebol é um jogo para todos.

OM



Claro, todos podem jogar futebol de qualquer lado e em qualquer lugar.

CC

Os alunos OM e CC mobilizam o processo cognitivo *recordar*, quando associam o futebol a um desporto universal, informação que já conheciam.

Os quatro alunos recorrem ainda, ao processo cognitivo *aplicar*, quando alteram a resposta dada e a adaptam para a que dariam se estivessem naquela situação.

3.ª Tarefa

A **terceira tarefa** envolveu questões ambientais, nomeadamente a poluição a diversos níveis. Em conversa com o professor cooperante, ficou acordado que a preocupação semanal a ser desenvolvida no âmbito da área curricular de Português, seria a leitura e análise de um texto literário. Desta forma, foi desenvolvida a análise de um poema de Luísa Ducla Soares, “A nossa terra”. Uma vez que se pretendia abordar mais do que uma questão/tema ambiental, implementaram-se duas tarefas que se enquadram neste domínio.

Como introdução, fez-se a análise pormenorizada do poema, estrofe a estrofe, em grande grupo. Para orientar a análise, formularam-se algumas questões. Cujas respostas se encontram abaixo na tabela 18.

Tabela 18

Respostas dos alunos à análise oral do poema “A nossa terra” de Luísa Ducla Soares

1.ª Parte

| Análise do poema “A nossa terra” de Luísa Ducla Soares | | |
|--|-------|---|
| Questões | Aluno | Respostas obtidas |
| 1. Que tipo de texto é este? | CV | É um texto poético, ou um poema. |
| 2. Quantas estrofes tem o poema? | MM | Tem cinco estrofes. |
| 3. Quantos versos tem o poema? | CC | Tem vinte versos. |
| 4. O texto poético tem alguma quadra? | MSS | Tem cinco quadras. |
| 5. Quem é a autora do poema? | LV | A autora é Luísa Ducla Soares. |
| 6. Qual é a editora? | MC | A editora é Civilização Editora. |
| (Após relermos a primeira estrofe.) | | |
| 7. Que elementos naturais são referidos na primeira estrofe? | M | Peixes |
| | M | |
| | RA | Mar |
| | AR | Areia |
| | MC | Águas |
| Há elementos que contrastam com os elementos naturais. | | |
| 8. Quais são esses elementos? | TF | Venenos e Matar. |
| 9. O que quer dizer esse contraste? | LD | A poetisa quer dizer que estamos a poluir muito o ambiente e podemos matar os peixes. |
| (Após relermos a segunda estrofe.) | | |

| Análise do poema “A nossa terra” de Luísa Ducla Soares | | |
|--|-------|--|
| Questões | Aluno | Respostas obtidas |
| 10.O que é que nós podemos fazer para que a praia não se torne numa lixeira? | PM | Não deitar lixo nas praias; |
| | MP | Se encontrarmos lixo na praia, devemos levá-lo para o contentor do lixo. |
| | MSS | Podemos levar um saco do lixo connosco. |
| 11.Quando a poetisa refere a palavra lixeira, de que tipo de lixo pode estar a referir-se? | MP | Cigarros, plásticos. |
| | LV | Vidro. |
| 12.O que quer dizer a poetisa com “areias de ouro”? | CC | Quer dizer que as areias são valiosas. |
| | MM | Quer dizer que a areia é preciosa e que não a devemos poluir, para ela ficar limpinha. |
| (Após retermos a terceira estrofe.) | | |
| 14.O que podemos afirmar acerca desta estrofe? | LV | A autora pede-nos para termos cuidado com o fogo porque podemos queimar os pinheiros. |
| | MC | E nós precisamos das árvores e não podemos estragar a natureza. |
| 15.Porque é que a poetisa nos pede para termos cuidado? | LV | Porque precisamos delas para ter oxigénio. E sem as árvores, nós morreremos. |
| 16.Como podemos proteger as florestas e os pinhais? | RP | Não cortar árvores, |
| | CV | Se cortarmos, plantarmos mais. |
| | PM | Não pegar fogo às árvores. |
| (Após retermos a quarta estrofe.) | | |
| 17. O que pretende dizer a poetisa quando refere “que linda cidade branca?” | JV | A poetisa quer dizer que é uma cidade limpa. |
| | LV | Uma cidade que não tinha lixo por todo o lado. |
| 18. A que classe de palavras pertence a palavra “branca”? | HG | É um adjetivo. |
| 19. “Não deixemos tantos carros impedir-nos de passar.” O que é que a poetisa nos quer dizer com esta frase? | IM | Quem tem muitos carros na cidade. |
| | RP | Nas cidades há mais poluição. |
| | GC | Também pode trazer algumas doenças. |
| | RA | A poluição pode levar à extinção de alguns animais. |
| (Após retermos a quinta estrofe.) | | |
| 20. Qual a mensagem deste poema? | AR | Temos de preservar o nosso planeta e não poluir tanto. |
| | LD | O planeta é a nossa casa. |

As respostas sinalizadas com uma cor diferente correspondem aos alunos selecionados para este estudo. Assim sendo, esta análise será focada nessas respostas.

Nas questões 3 e 5, os alunos mobilizam o processo cognitivo *compreender*, quando localizam os elementos textuais e os nomeiam.

Na questão 12, o aluno mobiliza o processo cognitivo *recordar*, quando associa o vidro a um elemento que não deve estar na praia.

Na questão 13, a aluna mobiliza o processo cognitivo *recordar*, ao associar a areia, com a sua importância, daí ser utilizado o ouro como termo de comparação.

Nas questões 14 e 15, o aluno mobiliza o processo cognitivo *recordar*, ao associar o poema a uma problemática atual. O aluno refere que a poetisa pretende sensibilizar os leitores para o perigo da utilização de fogo em locais florestais e alerta para a escassez de oxigénio, informação que já conhecia. Mobiliza, ainda, o processo cognitivo *compreender*, ao constatar efetivamente a mensagem que a poetisa pretendia transmitir. Neste seguimento, são ainda mobilizados os processos cognitivos *aplicar*, quando o aluno utiliza a informação retirada do texto e propõe uma atitude para evitar esse tipo de flagelo. Ao ter este tipo de análise sobre o poema, o aluno mobiliza ainda o processo cognitivo *avaliar*, quando defende a ideia da poetisa, enfatizando a gravidade deste tipo de comportamento.

Na questão 17, o aluno mobiliza, novamente, o processo cognitivo *compreender*, ao associar o adjetivo “branca” a um local limpo, que não está poluído.

2.ª Parte

Após esta análise, foi proposto que a turma se dividisse em grupos de cinco membros, escolhesse uma imagem de um local poluído (estavam disponíveis quatro imagens: poluição no mar, na praia, no pinhal e na cidade) (Anexo 4) e desenvolvessem um conjunto de estratégias que permitissem evitar estes tipos de poluição. Posteriormente, cada grupo deveria apresentar aos restantes colegas, a informação que selecionou e o modo como organizou o seu cartaz.

Relativamente aos alunos selecionados para este estudo, o contributo escrito e oral, apresenta-se na seguinte tabela:

Tabela 19

Justificações escritas e orais

| Alunos | | Apresentação escrita e oral | |
|---|--|-----------------------------|---|
| Tema do trabalho: Cuidados com o mar | | | |
| | | Frase escrita | Justificação oral |
| LV | - Reduzir o plástico; | | “Eu escolhi esta frase porque se nós tivermos muito plástico, podemos poluir o mar.” |
| | - Ter cuidado com os animais aquáticos. | | “Eu escolhi a frase porque se nós atirmos lixo para o mar, eles podem morrer.” |
| MS | - Se virmos um animal engasgado, sufocado ou preso, devemos ajudá-lo. | | “Eu escolhi esta frase porque a maior parte dos animais fica preso ou engasgado com os plásticos, os vidros e morre.” |
| Tema do trabalho: Poluição: A inimiga das cidades | | | |
| OM | - Para diminuir o ritmo produtivo das fábricas, podemos reutilizar tudo o que for possível. | | “Eu escolhi esta frase porque se nós não reutilizarmos, e deitarmos tudo fora, as fábricas vão começar a aumentar a sua produção. Se a aumentarem, mais fumo irá para a nossa atmosfera. Assim, a chuva ficará poluída e cairá nos nossos jardins. Assim, entraremos num grande ciclo.” |
| CC | - A poluição das cidades é má para todos os seres vivos. Porque mata as plantas que nos dão oxigénio, os animais que são importantes para nós e também nos mata a nós. | | “Eu escolhi esta frase porque as plantas são muito importantes para nós, porque sem elas nós morreríamos. Os animais também são muito importantes, até porque sem eles não tínhamos comida.” |

Na sua primeira justificação, o aluno **LV** mobiliza o processo cognitivo *recordar*, quando identifica um dos pontos abordados na primeira tarefa e utiliza-o para expor a sua ideia. Faz uso, ainda, o processo cognitivo *aplicar*, quando utiliza uma justificação para comprovar a sua opinião. Em ambas as justificações, o aluno também recorre ao processo cognitivo *avaliar*, quando tenta convencer e analisar o ouvinte, dando exemplos de consequências que os comportamentos humanos podem ter na vida

marinha. Usa, também, nas duas justificações o processo cognitivo *criar*, uma vez que formula os próprios argumentos no momento da apresentação para a restante turma.

Na sua justificação, a aluna **MS** mobiliza o processo cognitivo *recordar*, ao listar alguns dos perigos em que o ser humano pode colocar os animais. Para utilizar estas informações, a aluna recorre à memória. Faz uso o processo cognitivo *aplicar*, quando utiliza a sua frase e a justifica perante os colegas de turma. Recorre, também, ao processo cognitivo *criar*, uma vez que argumenta a favor da sua opinião, produzindo um discurso de defesa da sua ideia.

O aluno **OM**, demonstra ter bastante informação sobre este tema. Deste modo, é perfeitamente perceptível que mobiliza o *recordar*, quando apresenta noção de que as fábricas aumentam a sua produção, consoante o consumo. Faz uso do processo cognitivo *compreender*, quando efetua o contraste entre a poluição atmosférica e a poluição dos solos, explicando como se processa esta inter-relação. Usa, também, o *aplicar*, uma vez que utiliza a informação que assimilou para justificar a sua opinião. O *analisar*, é também utilizado, quando o aluno estima as consequências do aumento do consumo do plástico. Recorre, claramente, ao processo cognitivo *avaliar*, sendo perfeitamente capaz de avaliar o comportamento humano, medindo as suas consequências. Por último, faz uso o processo cognitivo *criar*, ao apresentar soluções para o problema em questão, apresentando os seus argumentos aos colegas de turma.

A aluna **CC**, também demonstra um pensamento bastante estruturado. Faz uso do processo cognitivo *recordar*, quando fornece informação que já tinha, sobre as consequências para a vida humana, da ausência das plantas e a sua importância para o planeta. Mobiliza, ainda, o processo cognitivo *compreender*, ao entender perfeitamente a informação que recolhe, e ao efetuar a ponte entre as consequências que apresenta e a justificação. Usa, também, o processo cognitivo *aplicar*, quando utiliza argumentos válidos para desenhar uma justificação que sustente a sua opinião. Ao defender a sua justificação, recorrendo a mais do que um argumento, a aluna está também a recorrer ao processo cognitivo *avaliar*. Por último, também utiliza o processo cognitivo *criar*, ao referir argumentos válidos para defender a sua ideia.

4.ª Tarefa

A **quarta tarefa** incidiu sobre a poluição nas cidades e as atitudes que podemos ter para não contribuir para esse aumento. Em conversa com o professor cooperante, ficou acordado que a preocupação semanal seria elaborar uma proposta que permitisse que os alunos a iniciassem de forma autónoma, à medida que iam terminando a ficha de avaliação da área curricular de Estudo do Meio. Neste seguimento, e efetuando a ponte com a tarefa anterior, distribuiu-se por cada aluno uma banda desenhada (anexo 5) com algumas questões associadas:

1. Quantas vinhetas tem?
2. Tem tiras? Se sim, quantas?
3. Trata-se de uma prancha? Justifica a tua resposta.
4. Tem legendas? Se sim, diz quantas e transcreve-as.
5. Quais são as opiniões presentes na banda desenhada?
6. As personagens estão de acordo? Porquê?

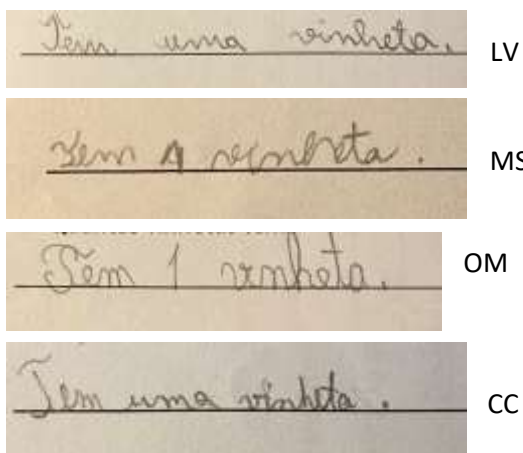
Todos os elementos da turma responderam às questões propostas.

Questão 1. Observa a seguinte imagem. Quantas vinhetas tem?

A esta resposta, todos os alunos responderam de forma semelhante, como se pode verificar na figura 31:

Figura 31

Resposta dos alunos LV, MS, OM, CC



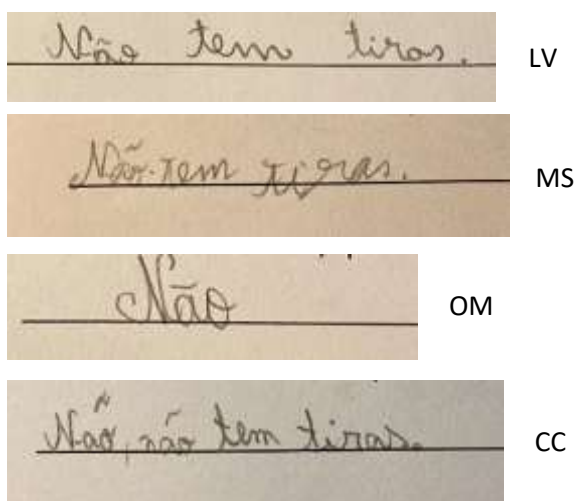
Nesta resposta, todos os alunos evidenciam os processos cognitivos recordar e compreender, uma vez que recorrem a conteúdos do português para responder à questão e percebem claramente o que era pretendido.

Questão 2. Tem tiras? Se sim, quantas?

Também nesta questão, os alunos responderam todos negativamente como pode ser verificado na figura 32.

Figura 32

Resposta dos alunos LV, MS, OM, CC



Nesta questão, todos os alunos recorrem ao processo cognitivo recordar, para responder à questão, com base em conhecimentos adquiridos anteriormente.

Questão 3. Trata-se de uma prancha? Justifica a tua resposta

Na questão 3, os alunos LV, MS, OM e CC responderam e apresentaram uma justificação semelhante, como é possível observar na figura 33:

Figura 33

Respostas dos alunos LV, MS, OM, CC

*Não, porque é só uma
vinheta.* LV

*Não trata-se uma prancha, porque
só tem 2 vinhetas.* MS

*Não, porque as pranchas
têm mais vinhetas.* OM

*Não, não se trata de uma prancha, porque é só
uma vinheta de uma prancha.* CC

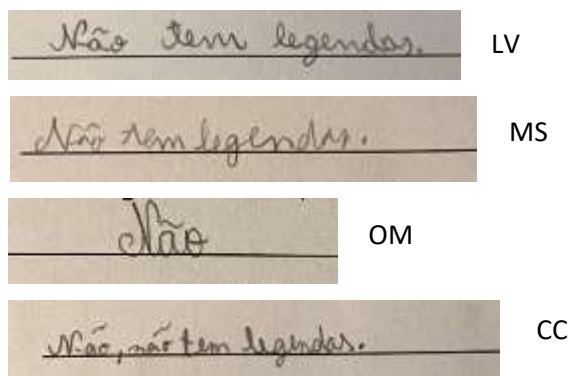
Nesta questão, os alunos recorrem ao processo cognitivo *recordar*, uma vez que utilizam competências prévias para efetuar a resposta, e *compreender*, uma vez que respondem à questão corretamente.

Questão 4. Tem legendas? Se sim, diz quantas e transcreve-as

Novamente nesta questão, as respostas dos alunos foram semelhantes, como é visível na figura 34:

Figura 34

Respostas dos alunos LV, MS, OM, CC

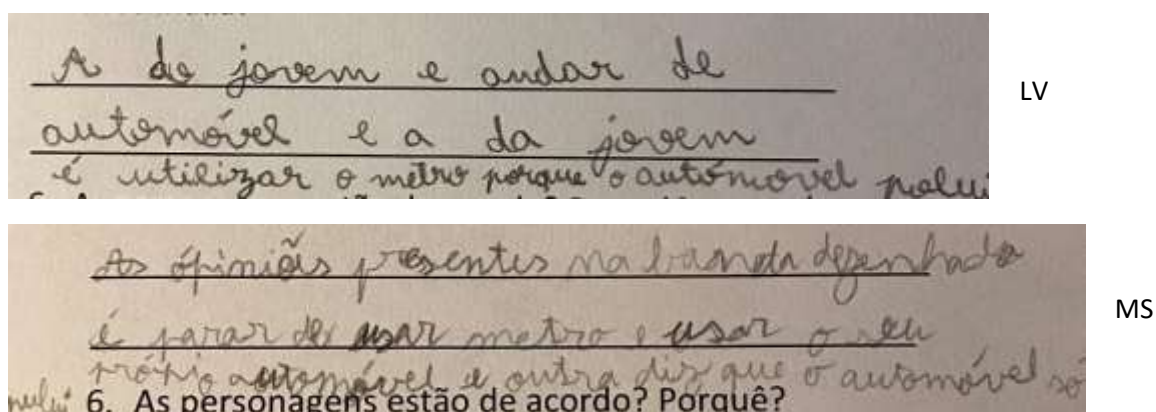


Nas quatro primeiras questões, todos os alunos demonstram conhecimento acerca de informações anteriores. Mobilizam o processo cognitivo *recordar*, quando respondem às questões colocadas no âmbito da área curricular de Português, recorrendo à memória.

Questão 5. Quais são as opiniões presentes na banda desenhada

Se por um lado, os alunos LV e MS distinguem as opiniões apresentadas, os alunos OM e CC justificam a existência dessas diferenças, como pode ser observado nas figuras 35, 36 e 37:

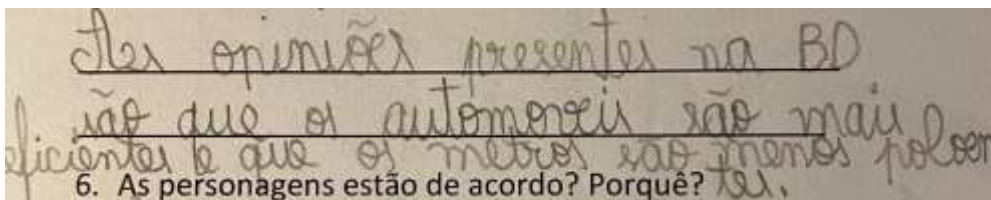
Figura 35



Os alunos LV e MS mobilizam o processo cognitivo *compreender*, ao distinguir as duas opiniões presentes na banda desenhada, identificando claramente que são opiniões opostas.

Figura 36

Resposta do aluno OM

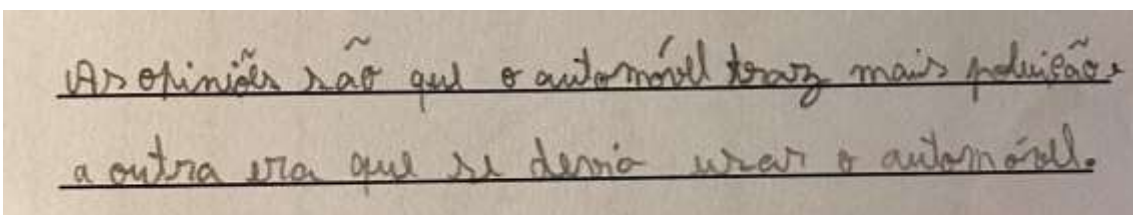


As opiniões presentes na BD
não que os automóveis são mais
eficientes e que os metros são menos poluentes.
6. As personagens estão de acordo? Porquê? Não.

O aluno OM mobiliza o processo cognitivo *recordar*, uma vez que associa a informação fornecida pelas personagens aos pré-conceitos que já tem sobre as características dos automóveis e dos metros.

Figura 37

Resposta da aluna CC



As opiniões são que o automóvel tem mais poluição,
a outra era que se devia usar o automóvel.

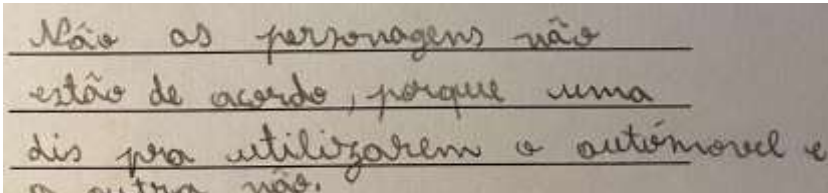
A aluna CC mobiliza o processo cognitivo *compreender*, ao distinguir as opiniões das personagens, referindo cada uma delas.

Questão 6. As personagens estão de acordo? Porquê?

As respostas dos alunos a esta questão foram unânimes, como indica a figura 38:

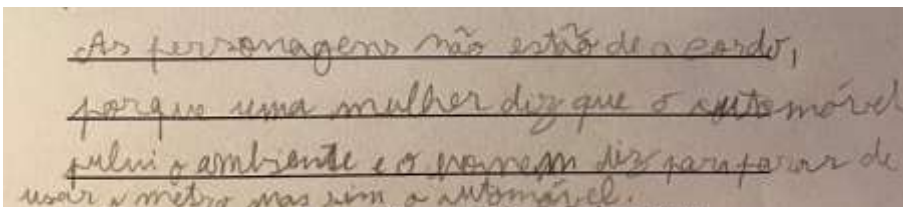
Figura 38

Respostas dos alunos LV, MS, OM, CC



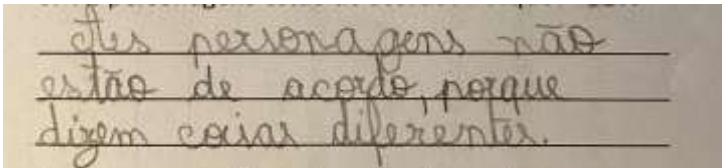
Não as personagens não estão de acordo, porque uma diz para utilizarem o automóvel e a outra não.

LV



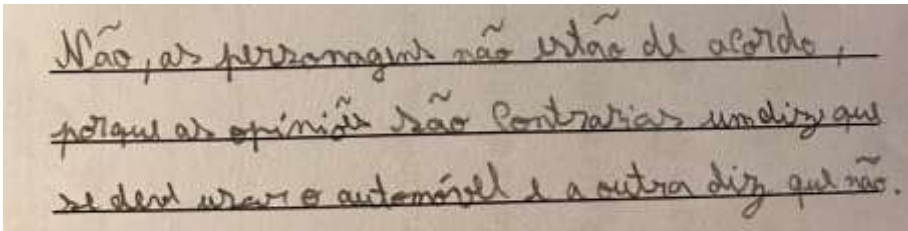
As personagens não estão de acordo, porque uma mulher diz que o automóvel polui o ambiente e o homem diz para fazer de usar o metro mas sim o automóvel.

MS



As personagens não estão de acordo, porque dizem coisas diferentes.

OM



Não, as personagens não estão de acordo, porque as opiniões são contrárias uma diz que se deve usar o automóvel e a outra diz que não.

CC

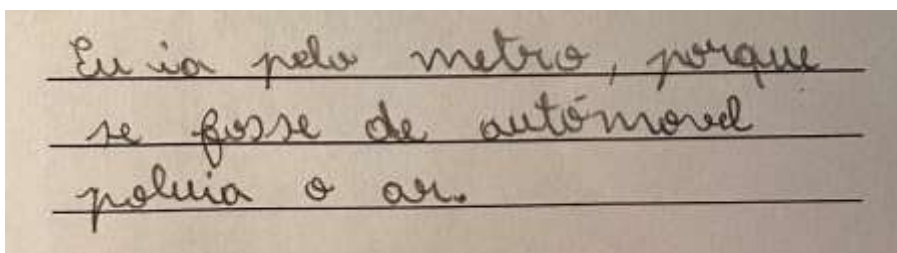
Na questão 6, todos os alunos manifestam o processo cognitivo *compreender*, uma vez que são capazes de demonstrar os contrastes entre as opiniões das personagens, descrevendo e justificando de forma pertinente e com recurso a informações do texto, as suas opiniões.

Questão 7. E tu, por que alternativa optarias se visses um autocarro ou metro cheio de pessoas?

Nesta questão, todos os alunos expõem as suas opiniões, justificando os seus pontos de vista, como se pode observar da figura 39 à figura 42.

Figura 39

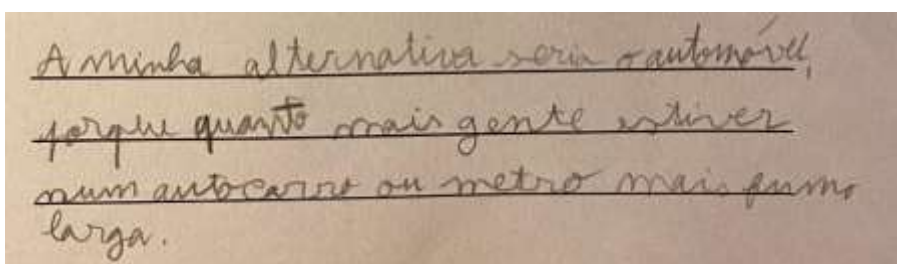
Resposta do aluno LV



O aluno LV mobiliza o processo cognitivo *recordar*, quando identifica uma das consequências do uso de automóvel, porque apesar de ter essa informação no texto, tem também a informação contrária, pelo que o aluno recorre à memória para seleccionar aquela com a qual se identifica. Pela mesma razão, faz uso, também, do compreender, uma vez que distingue as duas opiniões, tomando também uma das opiniões apresentadas.

Figura 40

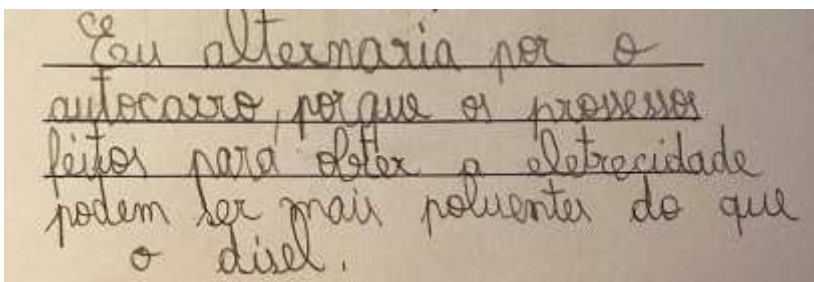
Resposta da aluna MS



A aluna MS mobiliza o processo cognitivo *recordar*, ao associar a sua opinião a uma opinião pré concebida, quando define que o autocarro gera fumo consoante o número de pessoas que o utilizem.

Figura 41

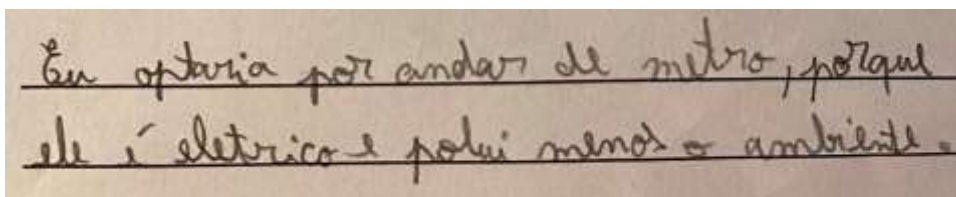
Resposta do aluno OM



O aluno OM mobiliza o processo cognitivo *recordar*, ao referir que o metro, enquanto veículo elétrico, pode ser mais poluente do que o autocarro, movível a combustível (diesel, como o próprio dá de exemplo). Faz uso, ainda, do *avaliar*, ao apresentar os prós e contras de cada uma das opções apresentadas e o *criar*, ao desenvolver argumentos que sustentem o seu ponto de vista.

Figura 42

Resposta da aluna CC



A aluna CC mobiliza o processo cognitivo *compreender*, uma vez que resume a informação apresentada no texto.

5.ª e 6.ª Tarefas

A **quinta e sexta tarefas** tiveram como tema os direitos das crianças. Em conversa com o professor cooperante, e por ser semana em que se celebrou o Dia Mundial da Criança, consideramos ser pertinente elaborar propostas que permitissem que os alunos refletissem sobre alguns aspetos relativos a esse tema, de forma que se consciencializassem da importância da celebração deste dia e do tanto que ainda tem de ser feito a nível mundial para que estes direitos sejam comuns a todas as crianças.

Deste modo foram propostas duas tarefas.

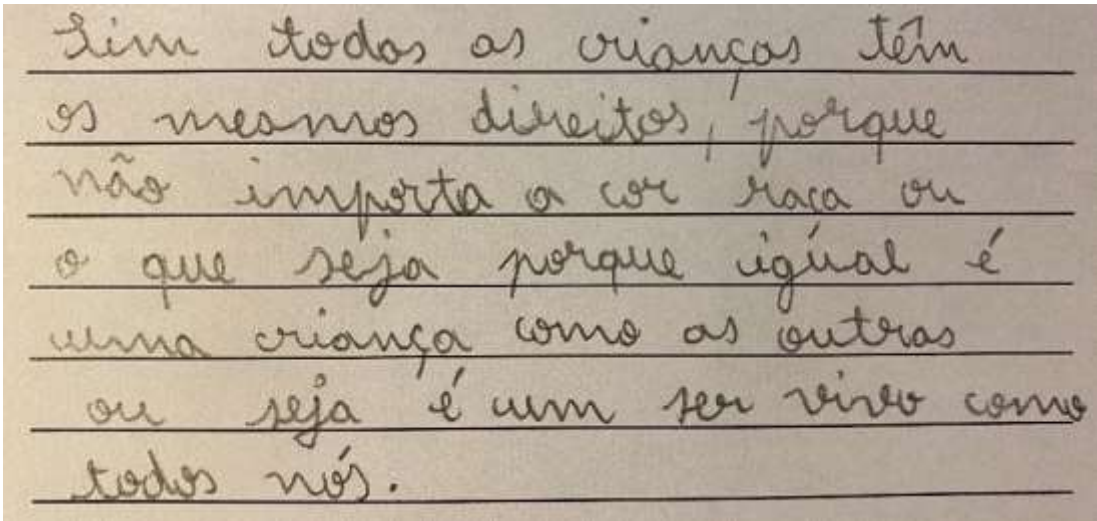
A primeira consistia num comentário elaborado por cada aluno de forma individual sobre um direito apresentado.

Questão 1. Dá a tua opinião relativamente ao seguinte direito:
“Todas as crianças são iguais e têm os mesmos direitos, não importa a sua cor, raça, religião, origem social ou nacionalidade.”

A esta questão, todos os alunos desenvolveram um comentário sobre o direito apresentado, apresentando argumentos que sustentassem as suas opiniões, como apresentado nas figuras 43, 44, 45 e 46:

Figura 43

Resposta do aluno LV



Sim todas as crianças têm os mesmos direitos, porque não importa a cor raça ou o que seja porque igual é uma criança como as outras ou seja é um ser vivo como todos nós.

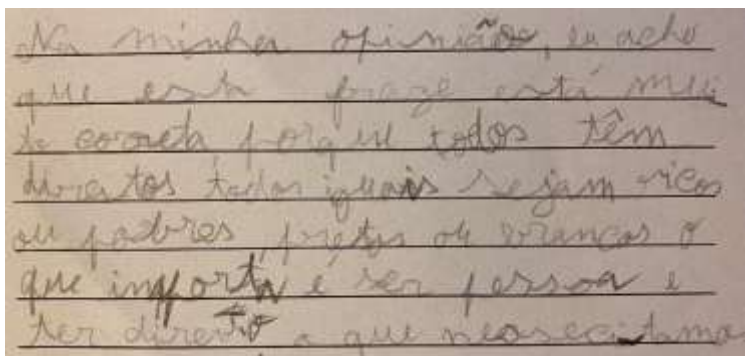
O aluno LV mobiliza o processo cognitivo *recordar*, uma vez que associa a frase que lhe é apresentada ao conceito *ser vivo* sobre o qual já tem conhecimento prévio. Recorre à memória para aplicar o que já sabe ao contexto.

Faz uso, ainda, do *compreender*, quando manifesta a capacidade de análise da frase que lhe é apresentada, concordando com a mesma e explicando porquê.

Usa, também, o processo cognitivo *criar*, quando acrescenta informação que já conhece à sua opinião de modo a enriquecer a sua justificação.

Figura 44

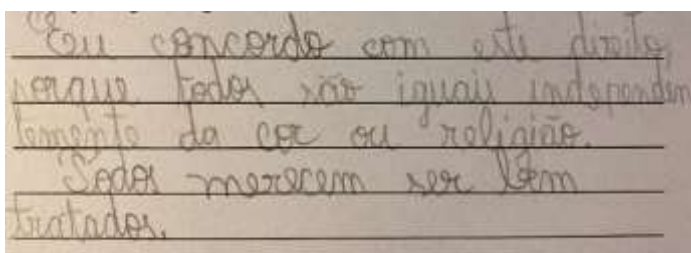
Resposta da aluna MS



A aluna MS faz uso do processo cognitivo *recordar*, ao associar a frase apresentada às características que já conhece sobre o ser humano. A aluna nomeia ainda algumas das diferenças visíveis entre culturas, quando se refere a “ricos e pobres, pretos ou brancos”. Mobiliza, também, o *compreender*, ao concordar com a frase e ao juntar argumentos que a fundamentem. Usa o processo cognitivo *criar*, ao especificar características que não estavam apresentadas, mas subentendidas.

Figura 45

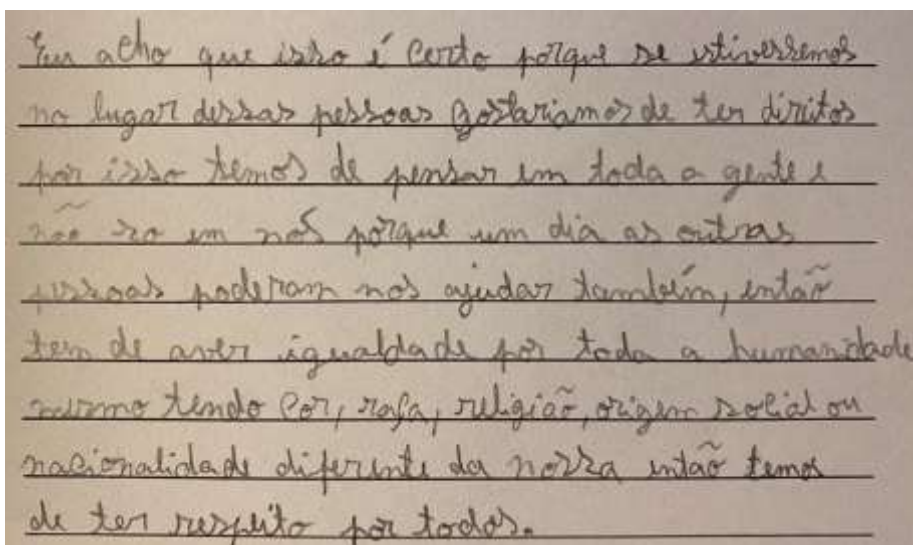
Resposta do aluno OM



O aluno OM faz uso do processo cognitivo *compreender*, ao entender e resumir a informação apresentada na frase, quando explica por palavras suas o que apreendeu.

Figura 46

Resposta da aluna CC



Eu acho que isso é certo porque se estivermos
no lugar dessas pessoas gostaríamos de ter direitos
por isso temos de pensar em toda a gente e
não só em nós porque um dia as outras
pessoas poderão nos ajudar também, então
tem de haver igualdade por toda a humanidade
mesmo tendo cor, raça, religião, origem social ou
nacionalidade diferente da nossa então temos
de ter respeito por todos.

A aluna CC mobiliza o processo cognitivo *recordar*, quando seleciona alguns exemplos que já conhece para fundamentar a própria frase, expondo assim a sua opinião pessoal. A aluna fornece alguns exemplos bastante bem estruturados, quando afirma que “um dia as outras pessoas poderão ajudar-nos.”

Faz uso, ainda, o processo cognitivo *compreender*, ao demonstrar claramente que entendeu a informação presente na frase.

Recorre ao *aplicar*, ao aplicar o que compreendeu, implementando novas informações.

Usa também o processo cognitivo *avaliar*, quando julga a informação, ou seja, quando concorda e defende a sua opinião.

A segunda parte consistiu na visualização e posterior análise de um vídeo na UNICEF (Anexo 7) e no preenchimento de uma ficha, em grande grupo. As questões formuladas durante a análise foram as seguintes:

1 – Quais são as personagens?

R (RA): As personagens são a Rita e o João.

2 – Qual é o tema abordado no vídeo?

R (MM): O Dia Mundial da Criança e os direitos das crianças.

3 – Em que planeta o menino diz que aterrou?

R (PB): Marte.

4 - O que pretende o João fazer à Rita?

R (CC): Ele queria encolher a Rita.

5 - Como reage a menina?

R (AR): Ela disse que o irmão não lhe podia fazer isso porque era contra os direitos das crianças.

6 – Que argumento utiliza a menina para discordar do João? Como é que a Rita define Direitos?

R: Ela define como cada um tem de ter os mesmos direitos que os outros.

7 – Existe água potável disponível para todas as crianças do planeta?

R (unísono): Não!

8 – O local onde as crianças nascem influencia os seus direitos? Porquê?

R (CV): Sim, têm os mesmos direitos, mas só que diferentes. Como ainda agora o meu colega disse, em África há um rio que está sujo, e eles têm direito a beber a água em África, mas é a água suja. Em Portugal também temos direito a beber água, mas só que é água limpa.

9 - Concordas com esta situação? Porquê?

R (em unísono): Sim!

10 - "Todas as crianças no mundo têm direito a uma vida segura e saudável, não importa quem são, onde cresceram, aquilo em que acreditam, nem nada disso".

Concordas com a Rita. Porquê?

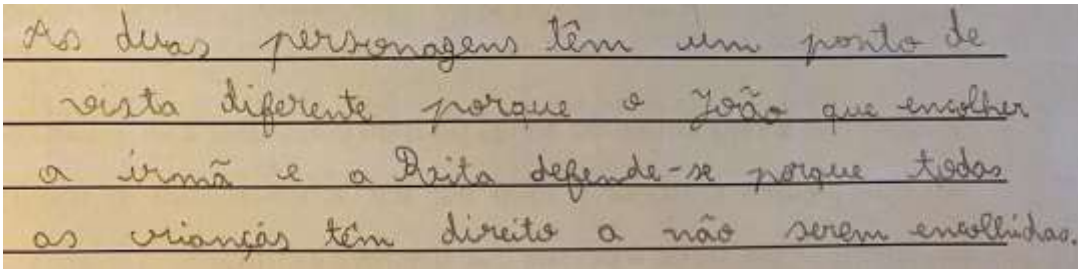
R (RA): Porque o importante é não serem desrespeitadas.

Questão 1. As duas personagens têm um ponto de vista diferente. Relembra o que defende cada uma e escreve em que discordam.

Na primeira questão escrita, os alunos analisam as opiniões apresentadas e referem as opiniões de cada um, como pode ser observado nas quatro figuras seguintes:

Figura 47

Resposta do aluno LV

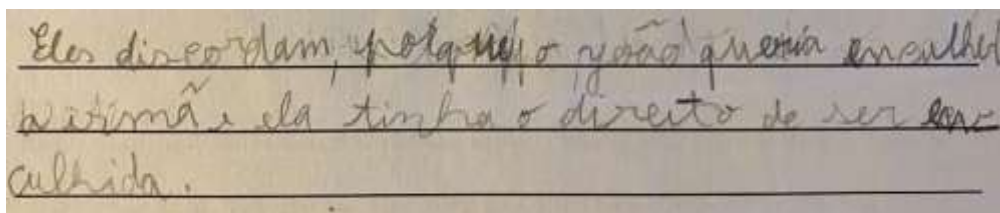


As duas personagens têm um ponto de vista diferente porque o João que escolheu a irmã e a Rita defende-se porque todas as crianças têm direito a não serem encolhidas.

O aluno LV mobiliza o processo cognitivo *recordar*, uma vez que visualizou o vídeo e posteriormente, recorreu à memória para responder à questão. Recorre ainda ao processo cognitivo *compreender*, quando distingue claramente as opiniões dos dois irmãos. Explica, por palavras próprias, o ponto de vista de cada um. Faz uso do processo cognitivo *avaliar*, quando defende a posição da Rita.

Figura 48

Resposta da aluna MS

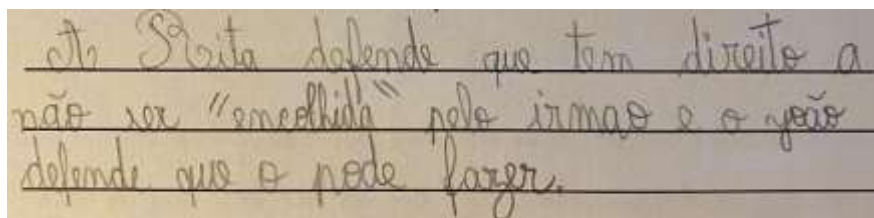


Eles discordam, porque o João queria encobrir a irmã e ela tinha o direito de ser encobrida.

A aluna MS mobiliza o processo cognitivo *recordar* quando, tal como o aluno LV recorre à memória daquilo que visualizou anteriormente para responder à questão.

Figura 49

Resposta do aluno OM

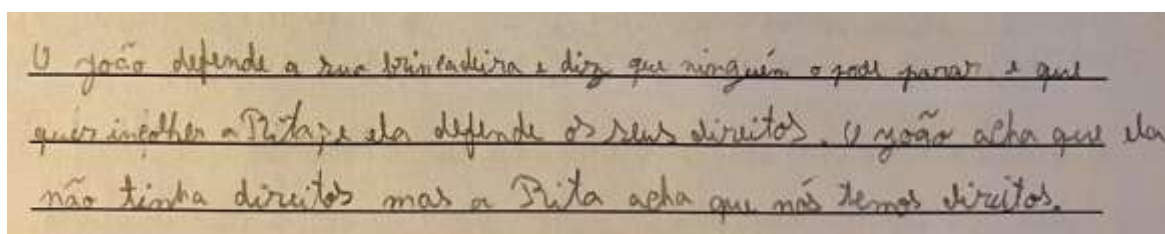


A Rita defende que tem direito a não ser "encobrida" pela irmã e o João defende que o pode fazer.

À semelhança dos alunos anteriores, o aluno OM mobiliza também o processo cognitivo *recordar*, uma vez que recorre à memória para responder à questão. Destaca-se ainda o processo cognitivo *compreender*, quando distingue o posicionamento dos dois irmãos.

Figura 50

Resposta da aluna CC



O João defende a sua irmãzinha e diz que ninguém o pode parar e que quer ajudar a Rita e ela defende os seus direitos. O João acha que ela não tinha direitos mas a Rita acha que nós temos direitos.

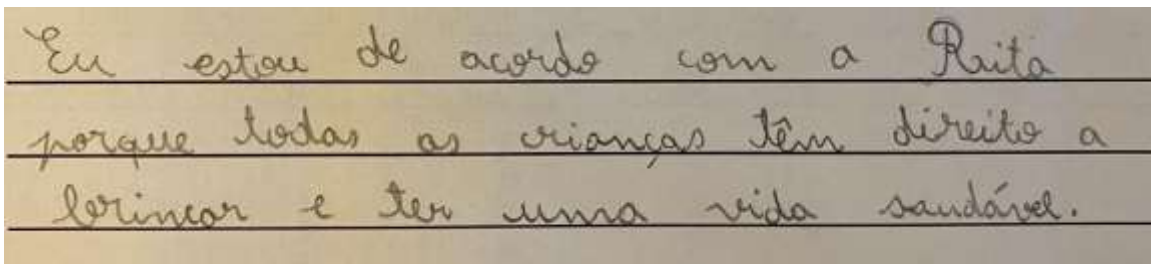
Assim como os colegas, a aluna CC mobiliza também o processo cognitivo *recordar*, ao relembrar a informação prévia para escrever a sua resposta. Evidencia também o processo cognitivo *compreender*, ao contrastar as duas opiniões, dando exemplos concretos.

Questão 2. Com qual das duas personagens estás de acordo? Justifica o teu ponto de vista.

Os alunos apresentam os seus pontos de vista, concordando com uma das personagens e discordando com a outra, como pode ser observado da figura 51 à 54:

Figura 51

Resposta do aluno LV

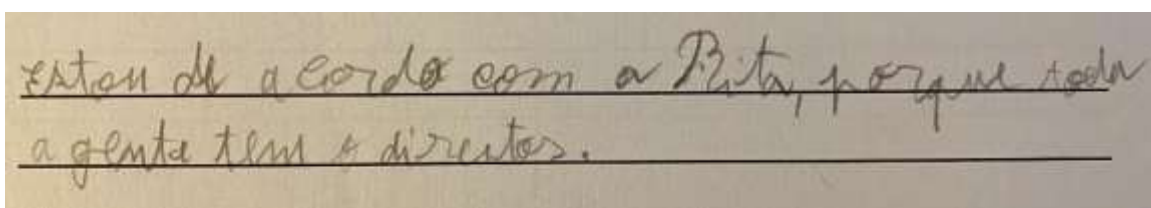


Eu estou de acordo com a Rita porque todas as crianças têm direito a brincar e ter uma vida saudável.

O aluno LV mobiliza o processo cognitivo *recordar*, ao selecionar e recorrer exatamente às mesmas palavras utilizadas no vídeo para elaborar a sua resposta. Revela também o processo cognitivo *compreender*, quando resume a ideia geral do vídeo apresentado. Faz uso, ainda, do processo cognitivo *aplicar*, quando se apropria da informação que retirou do vídeo e a implementa na sua resposta. Por fim, também usa o processo cognitivo *avaliar*, quando seleciona qual a perspetiva com que se identifica.

Figura 52

Resposta da aluna MS

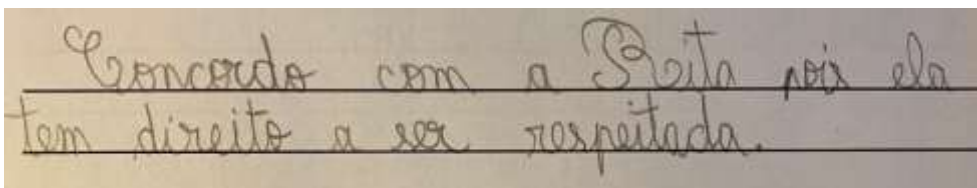


estou de acordo com a Rita, porque toda a gente tem o direito.

A aluna MS mobiliza o processo cognitivo *recordar*, ao procurar recorrer aos argumentos de que se recorda para justificar a sua resposta. Faz uso, ainda, do *compreender*, ao resumir a informação que recolheu.

Figura 53

Resposta do aluno OM

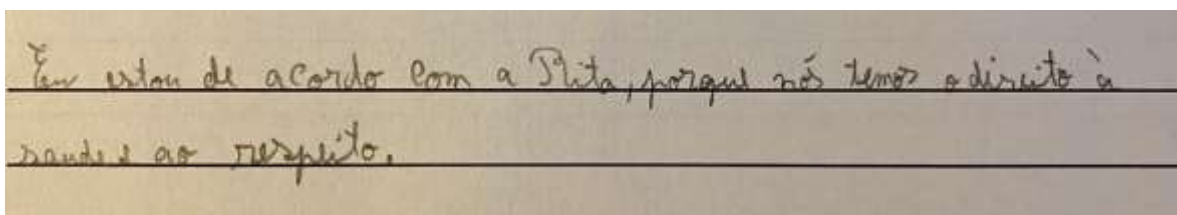


Concordo com a Dita pois ela tem direito a ser respeitada.

O aluno OM mobiliza o processo cognitivo *recordar*, quando seleciona uma ideia prévia para utilizar na sua resposta. Evidencia o processo cognitivo *compreender*, uma vez que relaciona a informação que recolheu com a questão, utilizando alguns dos argumentos apresentados.

Figura 54

Resposta da aluna CC



Eu estou de acordo com a Dita, porque nós temos o direito à saúde e ao respeito.

A aluna CC mobiliza o processo cognitivo *recordar*, quando seleciona informação que já conhece e aplica-a na sua resposta. Recorre ao processo cognitivo *compreender*, ao relacionar a informação que adquiriu, com a sua resposta, resumindo-a.

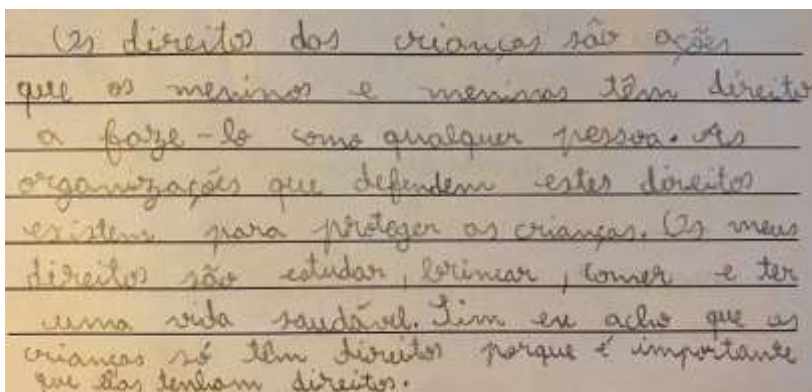
Questão 3. Escreve um ou dois parágrafos, onde expliques:

- O que são os direitos das crianças.
- Porque é que existem organizações que defendem estes direitos?
- Quais são os teus direitos
- Será que as crianças só têm direitos? Justifica o teu ponto de vista.

Nesta questão, os alunos elaboraram um texto de opinião, onde responderam aos pontos apresentados, como pode ser comprovado nas duas figuras que se seguem:

Figura 55

Resposta do aluno LV



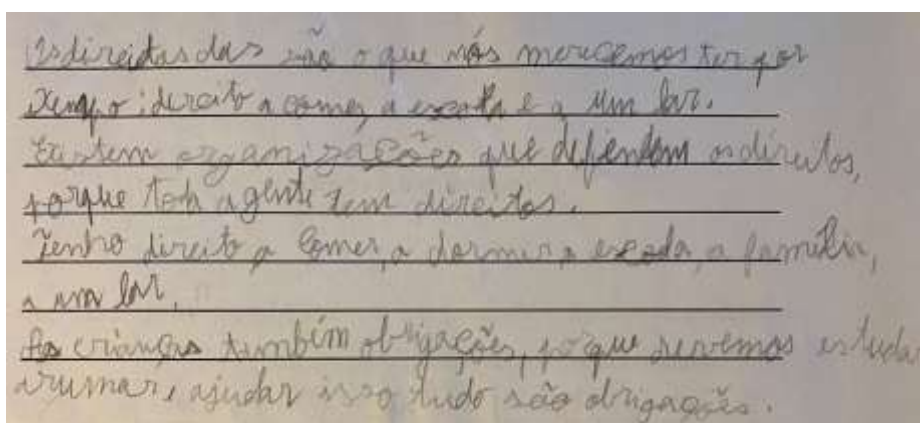
(2) direitos das crianças são ações que os meninos e meninas têm direito a fazer - lo como qualquer pessoa. As organizações que defendem estes direitos existem para proteger as crianças. Os meus direitos são estudar, brincar, comer e ter uma vida saudável. Sim eu acho que as crianças só têm direitos porque é importante que elas tenham direitos.

O aluno LV mobiliza o processo cognitivo *recordar*, uma vez que associa informação que já tem com os pontos solicitados na questão. Recorre a informações que já conhece para fundamentar toda a sua resposta. Evidencia, também, o processo cognitivo *compreender*, quando entende a informação que é pedida e esquematiza a sua resposta com base nessa informação. faz uso do processo cognitivo *aplicar*, ao utilizar a informação que adquiriu, aplicando-a ao contexto da questão. Recorre ao processo cognitivo *avaliar*, quando concorda com a informação apresentada e defende a sua opinião.

Como se pode observar na figura 65, os alunos MS, OM e CC deram respostas bastante idênticas:

Figura 56

Respostas dadas pelos alunos MS, OM e CC



Os direitos das são o que nós merecemos ter por tempo: direito a comer, a escola e a um lar.
Existem organizações que defendem os direitos, porque toda a gente tem direitos.
Tenho direito a comer, a dormir, a escola, a família, a um lar.
As crianças também têm obrigações, porque devemos estudar, ajudar, ajudar isso tudo são obrigações.

Os direitos das crianças são coisas a que as crianças têm direito.
Existem organizações que defendem os direitos, porque as crianças não devem ser mal tratadas.
Os meus direitos são direito à saúde, direito à educação, direito à proteção, direito à alimentação...
As crianças têm deveres, pois se têm direitos também têm deveres.

Os direitos das crianças são a saúde, a segurança, o respeito, a alimentação, a educação, a ter tempo e muitos outros, eles não é que podemos ter ou fazer e todos as crianças têm direitos.
Existem organizações por exemplo as Nações Unidas que defendem estes direitos porque assim como nós, os países também tem direitos então a organização vai ajudar, vai dar tempo, comida, segurança... As crianças não têm só direitos também têm deveres não só de escola, por exemplo se não tivermos deveres as crianças tinha o direito de fazer o que quisessem, roubar, dizer palavras ofensivas e é por isso que existem direitos e deveres.

Os alunos MS, OM e CC mobilizam o processo cognitivo *recordar*, ao utilizar informações que adquiram anteriormente para fundamentar as suas respostas. Evidenciam o processo cognitivo *compreender*, ao associar alguns conceitos às suas opiniões. Fazem uso, ainda, do *aplicar*, ao classificar os pontos apresentados, expondo justificações que se adequem. Também mobilizam o processo cognitivo *avaliar*, quando analisam todos os pontos e os analisam. Usam, ainda, o processo cognitivo *criar*, uma vez que utilizam argumentos para defender que as crianças têm direitos, mas também têm deveres.

Questão 4. Imagina que eras amigo ou amiga do João e assistias a uma discussão, em que alguém criticava o João por ele acreditar que os robots o protegem. O que dirias à pessoa que o estava a criticar?

Nesta questão, os alunos dão as suas opiniões sobre a discussão a que assistiram, dando exemplos de respostas que dariam, como pode ser observado na figura 57.

Figura 57

Resposta dos alunos LV, MS, OM, CC

Eu diria para não criticar o João por ele acreditar que os robots o protegem porque todos têm direito a acreditar no que querem e o João acredita em robots.

LV

Eu diria para parar de criticar o João pois isso é um direito dele.

MS

Eu diria que o João tem direito a acreditar no robots e a pessoa que o criticava não tinha direito a fazê-lo.

OM

Eu diria a pessoa que estava a criticar que o João podia acreditar no que quiser mesmo sendo um pouco falado.

CC

Nesta questão, todos os alunos responderam de forma semelhante. Desta forma, em todas as respostas é mobilizado o processo cognitivo *recordar*, ao recorrerem a informação que já conheciam para responder. Fazem também uso do processo cognitivo *compreender*, uma vez que todos os alunos resumiram a informação que recolheram nas suas respostas. Recorrem, também, o processo cognitivo *avaliar*, quando analisam a informação que lhes é dada e defendem que o João tem o direito de acreditar no que entender. Por último, usam o *criar*, quando propõem respostas para dar à pessoa que estivesse a criticar o João.

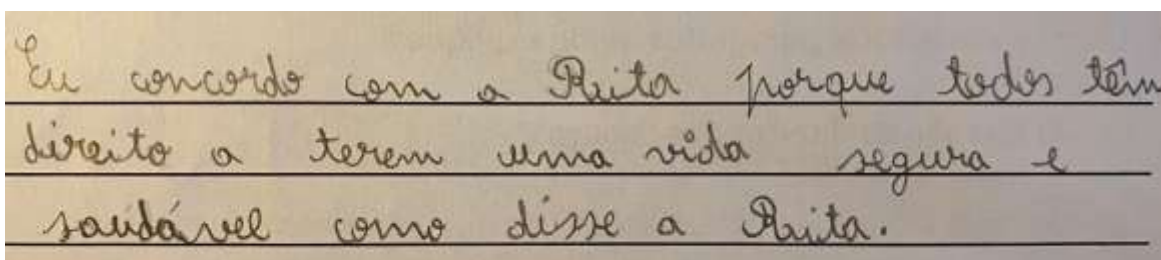
Questão 5. “Todas as crianças no mundo têm direito a uma vida segura e saudável, não importa quem são, onde cresceram, aquilo em que acreditam, nem nada disso.”

Concordas com a Rita? Porquê?

Relativamente a esta questão, todos os alunos concordam com a opinião da Rita, e explicam porquê, como pode ser observado nas figuras 58, 59, 60 e 61.

Figura 58

Resposta do aluno LV

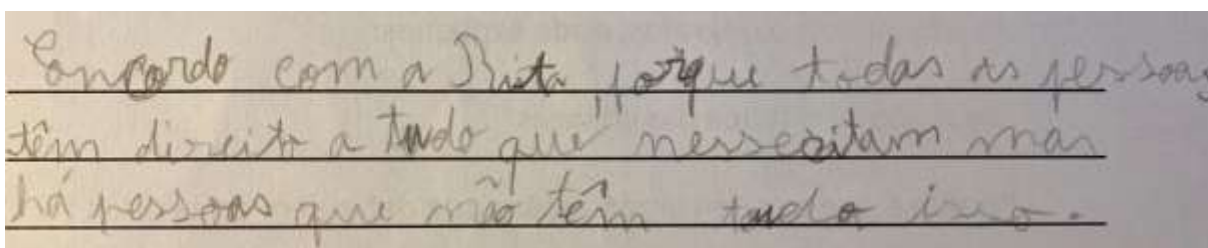


Eu concordo com a Rita porque todos têm direito a terem uma vida segura e saudável como disse a Rita.

O aluno LV mobiliza o processo cognitivo *compreender*, quando resume a frase apresentada na sua resposta.

Figura 59

Resposta da aluna MS

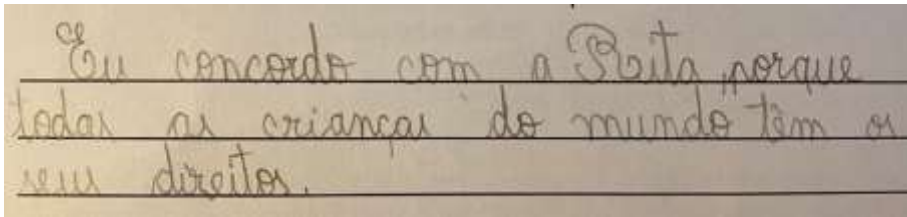


Concordo com a Rita, porque todas as pessoas têm direito a tudo que necessitam mas há pessoas que não têm tudo isso.

A aluna MS evidencia o processo cognitivo *recordar*, quando se refere ao facto de apesar de todas as crianças terem os mesmos direitos, estes não são assegurados em todos. Faz uso também do *compreender*, ao associar a informação que lhe é dada, acrescentando o que considerou pertinente. Usa, ainda, o processo cognitivo *avaliar*, quando defende que nem todas as pessoas veem os seus direitos assegurados.

Figura 60

Resposta do aluno OM

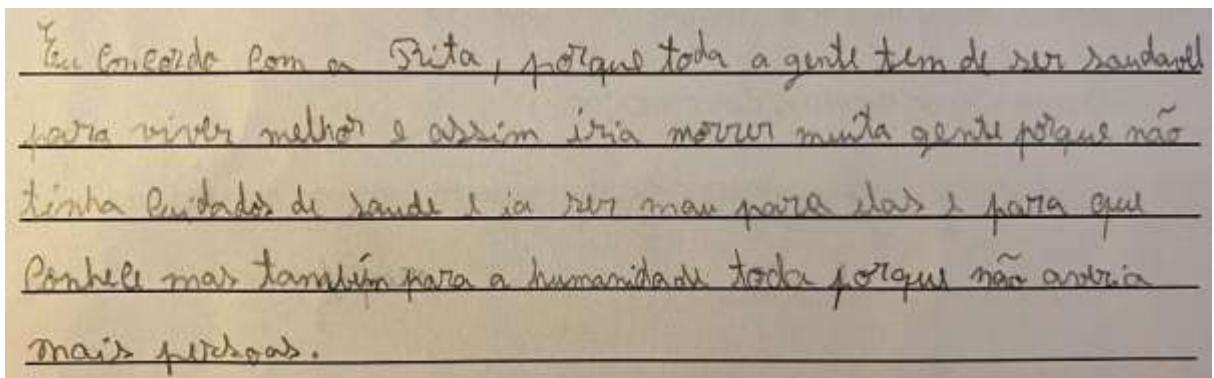


Eu concordo com a Dita, porque todas as crianças do mundo têm os seus direitos.

O aluno OM recorre ao processo cognitivo *compreender*, ao resumir a frase apresentada na sua resposta.

Figura 61

Resposta da aluna CC



Eu concordo com a Dita, porque toda a gente tem de ser saudável para viver melhor e assim iria morrer muita gente porque não tinha Cidades de Saúde e ia ser mau para eles e para que Pensei mas também para a humanidade toda porque não avança mais pessoas.

A aluna CC evidencia o processo cognitivo *recordar*, quando lista um conjunto de consequências que recorda acerca da informação apresentada anteriormente. Faz uso ainda o processo cognitivo *aplicar*, ao usar um conjunto de argumentos com o intuito de justificar a importância que considera que tem a defesa dos direitos na vida das pessoas. Recorre, também, o processo cognitivo *avaliar*, defendendo o seu ponto de vista com base nos valores que considera acertados. Por último, usa também o processo cognitivo *criar*, quando encontra argumentos que sustentem a sua opinião.

No seguimento da análise de vídeo e da resolução da ficha, os alunos efetuaram a próxima atividade. Para isso, colocaram-se em grupos de cinco e apresentaram um conjunto de direitos e deveres que, na sua perspetiva, são pertinentes.

Enquanto o grupo 1 e o grupo 3 ficaram responsáveis por elaborar uma lista de direitos que considerassem importantes, os grupos 2 e 4 ficaram responsáveis por legendar, da forma que lhes fizesse mais sentido, um conjunto de seis imagens que lhes foram disponibilizadas.

Na tabela 19 são apresentadas as repostas que os alunos deram no que diz respeito aos direitos das crianças.

Tabela 20

Respostas dos alunos à questão sobre os direitos das crianças

| Alunos | Direitos |
|----------------|---|
| Grupo 1 | |
| OM | <ol style="list-style-type: none">1. Direito à alimentação2. Direito à habitação3. Direito à Educação4. Direito à família |
| AR | <ol style="list-style-type: none">5. Direito a vestuário6. Direito à Escola7. Direito a ter amigos8. Direito a amor9. Direto a água potável |
| MP | <ol style="list-style-type: none">10. Direito a condições económicas |

Tabela 21*Respostas em grupo sobre os Direitos das crianças*

| Alunos | Direitos |
|----------------|--|
| Grupo 2 | |
| IM | 1. Direito à habitação porque os meninos estão felizes por ter uma casa. |
| PM | 2. Direito a brincar e a ter amigos, porque os meninos estão a brincar com amigos. |
| LV | 3. Direito a ser ajudado, porque as crianças precisam de ajuda. |
| MSS | 4. Direito à alimentação, porque a criança está feliz, por não passar fome. |
| PB | 5. Direito à saúde, porque cada criança tem o direito de ser saudável e segura. |

À semelhança da anterior, a tabela 21 apresenta também, as respostas dadas pelos elementos do grupo 3 à questão apresentada.

Tabela 22*Resposta por cada elemento sobre os Direitos das crianças*

| Alunos | Direitos |
|----------------|--|
| Grupo 3 | |
| TF | 1. Direito a alimentação saudável, vestuário bom. |
| RP | 2. Direito à educação, ir à escola, ter segurança e proteger o ambiente. |
| MM | 3. Saúde, não ser gozado ou magoado, respeito pela nacionalidade |
| CV | 4. A brincar, água limpa, ter materiais, e liberdade |
| HG | 5. Amizade, amor e direto a pensar e ter opinião |
| CC | 6. Ter direito a ser feliz. |

Seguidamente, é apresentada a tabela referente aos elementos do grupo 4.

Tabela 23

Questões sobre quais os Direitos das crianças

| Alunos | Direitos |
|--------|--------------------------------|
| | Grupo 4 |
| LD | 1. Direito a uma casa. |
| IC | 2. Direito a brincar. |
| GC | 3. Direito a ser ajudado. |
| MR | 4. Direito à saúde. |
| MS | 5. Direito à alimentação. |
| RA | 6. Direito a cuidados médicos. |

Nas suas respostas, os alunos OM, LV, CC e MS, recorrem ao processo cognitivo *recordar*, quando são capazes de recorrer à memória para selecionar a informação que pretenderam transmitir. Mostram que conseguiram *compreender*, uma vez que argumentam positivamente, dando resposta ao que lhes foi solicitado.

7.ª e 8.ª Tarefas

As **sétima e oitava tarefas** tiveram como tema a multiculturalidade. Ambas as propostas visaram explorar de forma mais aprofundada o pensamento crítico dos alunos sem esquecer o domínio do Português.

Assim, a sétima tarefa (Anexo 8), de carácter individual, consistiu na apresentação de um exemplar de um texto incompleto a cada aluno da turma. De forma a introduzir e apresentar a tarefa, foram selecionados aleatoriamente alguns alunos para ler em voz alta o texto apresentado e seguidamente foi explicado que cada um deveria concluí-lo sem esquecer a estrutura de um texto narrativo: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Questão 1: No texto acima, falta terminar o desenvolvimento e escrever a conclusão. Vamos terminá-lo? É importante que refiras a importância da diversidade entre culturas, da mais-valia de conhecer países novos, entre outras coisas que aches importantes.

Esta tratou-se de uma questão de desenvolvimento, em que os alunos deram continuidade a um texto que se encontrava inacabado. O contributo de cada aluno é visível na seguinte figura:

Figura 62

Resposta dos alunos LV, MS, OM e CC

Quando o Carlos acabou de contar a sua história chegou um novo menino chamado Luis que nasceu na Venezuela e queria contar como vivia lá. Começou a contar a que ele fazia na Venezuela. Quando estava sozinho procurava forma de se distrair as vezes corria fora de casa outras vezes jogava no futebol ou na PlayStation. Depois contou como brincava ele fazia corridas com os seus amigos também jogava as apostas e as escondidinhas e as escondidinhas. E por último contou como era a escola. A sua escola era grande bonita e com um campo de futebol onde jogava futebol tinha de acordar muito cedo por isso ia embora ao mesmo dia. Esta foi a história do Luis ele tem muitas saudades do seu país.

LV

Depois disso o Carlos acabou de contar a história que a África fez. O Carlos contou por dizer que lá havia várias tipos de animais como elefantes, girafas, macacos, galinhas do campo e assim como que ele adorava como fazenda à noite jogava, mas não, mas não, lá vive e muitos mais. Ele brincava apostas e as escondidinhas mas gostava de correr. Ele jogava na rua à frente da sua casa com os amigos. A sua escola não tinha mesas nem cadeiras, tinha uma sala mas era muito feia. Por isso que ele viveu em África por quatro anos a sua família foi para lá porque os melhores contos são os de lá e falar sobre amigos que fez. Depois de ouvir tudo aquilo a professora mostrou o jogo dizendo que ele fez o que falou mais sobre África.

MS

O Carlos não queria dizer mais o caligam e o professor começou a falar - no
Ele contou que lá era divertido mas eram todos um pouco feios. O Carlos
começou por dizer que queria ir para lá. Ele disse que ia para lá para ver se
os amigos estavam lá para jogar à bola e quando não estavam de
brincar com o irmão. Depois de dizer isso ele foi a uma escola. A escola
dele era parecida mas era mais escura e com menos vida, a escola
não tinha recreio, mas as crianças tinham de ir para brincar, como
se fosse um recreio, a cantina tinha pouco espaço e muitas
pessoas e as salas de aula tinham apenas quinze mesas e quinze cadeiras
uma mesa e um cadeira para o professor e um quadro.
Todos os alunos diziam que queriam ir a África e conhecer
melhor, e o Carlos ficou feliz por eles queriam conhecer o seu
país melhor.

OM

Carlos e Carlos começaram a falar
de África e Carlos interrompeu e disse
que quando estava a passar férias
na América com os pais e lembrava-se
de estar a correr com a mãe enquanto
chamavam a polícia pois o terrorista
tinha matado o seu pai com uma pistola.
Os amigos e logo começaram mas
ninguém falou na América.
O Carlos admitiu que as culturas
eram interessantes por isso a
logo começaram de uma hora depois
de prontos.
Por fim o Carlos compreendeu
que o ditador é uma coisa feia
e é assim como aquela a nova
história.

CC

Nesta questão, todos os alunos LV, MS, OM e CC evidenciam o processo cognitivo *recordar*, quando recorrem a conhecimentos prévios, no âmbito do português, para concluir o texto apresentado. Fazem uso ainda do processo cognitivo *aplicar*, ao usar um conjunto de argumentos para continuar a história que imaginaram. Recorrem, também, o processo cognitivo *avaliar*. Por fim, usam também o processo cognitivo *criar*, quando elaboram argumentos que sustentam os seus pontos de vista.

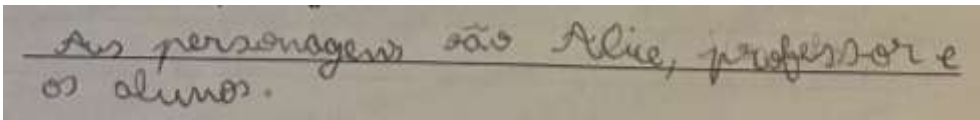
Questão 1: Relembra o texto que completaste e responde às seguintes questões:

a) Quem são as personagens?

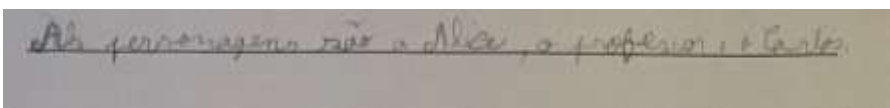
No seguimento da questão anterior foi proposta um conjunto de questões. A elas, todos os alunos responderam de forma idêntica, como é possível observar na figura 63.

Figura 63

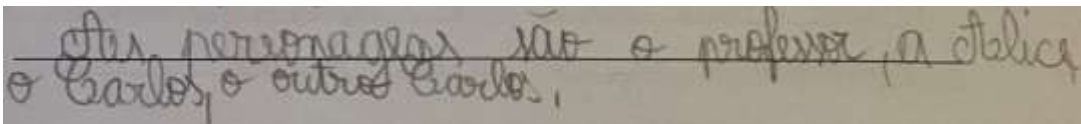
Respostas dos alunos LV, MS, OM e CC



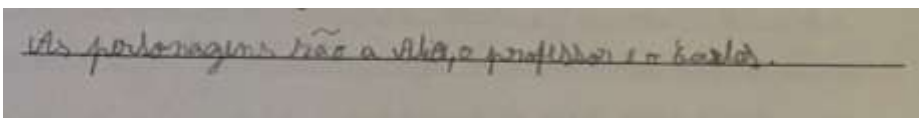
LV



MS



OM



CC

Na questão acima, todos os alunos manifestam o processo cognitivo *recordar*, quando recorrem a conceitos da disciplina de Português para responder à questão.

b) O narrador é participante ou não participante? Justifica a tua resposta.

Todos os alunos responderam que o narrador era não participante, justificando, como se pode verificar na figura 74:

Figura 64

Resposta dos alunos LV, MS, OM e CC

O narrador é não participante, porque ele só conta a história.

LV

O narrador não é participante porque não é uma personagem que conta história.

MS

O narrador não é participante, porque ele não entra.

OM

O narrador não é participante, porque na primeira frase diz a Alice se fosse narrador participante diria eu.

CC

Na alínea b, todos os alunos manifestam o processo cognitivo *recordar*, quando recorrem a conceitos da disciplina de Português para responder e justificar as suas respostas à questão.

c) Qual é o tema abordado no texto?

A esta questão, todos os alunos voltam a responder com notáveis semelhanças, como é perceptível na figura 65:

Figura 65

Resposta dos alunos LV, MS, OM, CC

O tema abordado no texto é a ideia da Alice e a ideia do professor.

LV

O tema abordado no texto é conhecer novos países.

MS

O tema abordado no texto é a diversidade de culturas.

OM

O tema abordado no texto é a diversidade das nacionalidades.

CC

Nesta alínea, o aluno LV demonstra o processo cognitivo *criar*, ao desenvolver uma resposta com base na sua interpretação do texto.

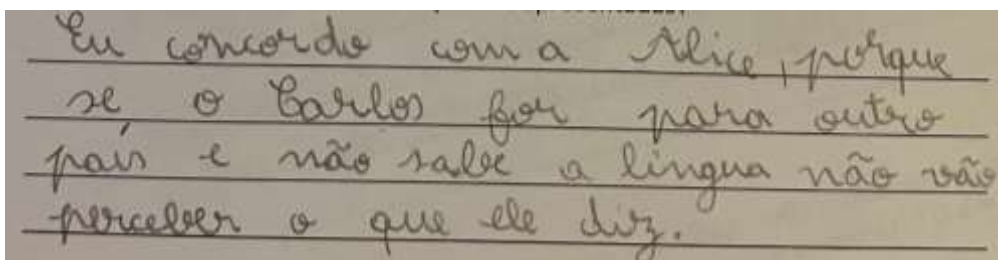
Os alunos MS, OM e CC mobilizam o processo cognitivo *compreender*, uma vez que são capazes de demonstrar o tema abordado no texto, descrevendo e justificando de forma pertinente e com recurso a informações do texto, as suas opiniões.

d) Qual a tua opinião acerca das opiniões apresentadas?

As figuras 66, 67, 68 e 69 apresentam os comentários de cada um dos alunos.

Figura 66

Resposta do aluno LV

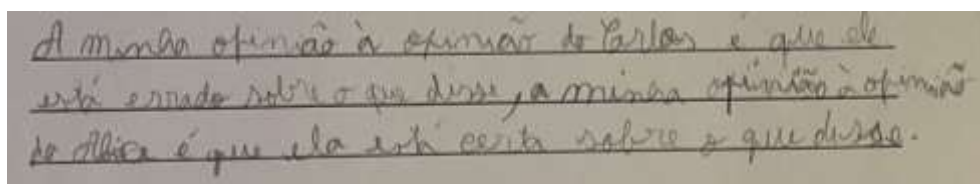


Eu concordo com a Alice, porque se o Carlos for para outro país e não sabe a língua não vão perceber o que ele diz.

Nesta alínea, o aluno LV manifesta o processo cognitivo *compreender*, quando recorre ao texto que leu para responder e justificar a sua opinião. Recorre ainda ao processo cognitivo *aplicar* e *criar* quando apresenta um motivo válido que justifica a ideia que defende.

Figura 67

Resposta da aluna MS

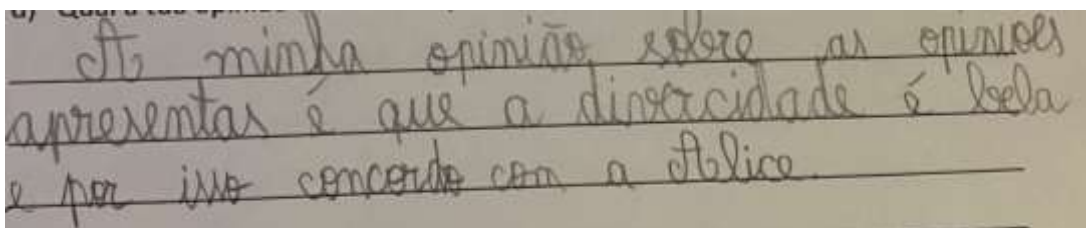


A minha opinião é opinião do Carlos e que ele está errado sobre o que disse, a minha opinião é opinião da Alice e que ela está certa sobre o que disse.

A aluna CC mobiliza o processo cognitivo *compreender*, quando demonstra que interpreta as opiniões opostas. Dá ainda a sua opinião sobre o apresentado, e recorre, por isso ao processo cognitivo *aplicar*.

Figura 68

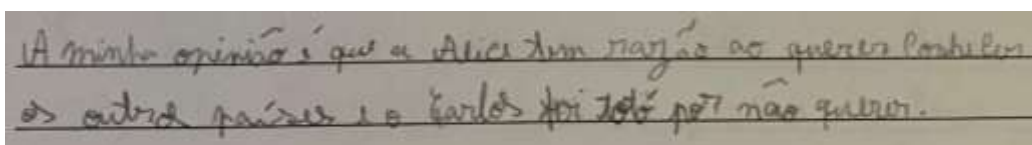
Resposta do aluno OM



O aluno OM recorre ao processo cognitivo *recordar* quando aplica conceitos adquiridos anteriormente à questão atual. Mobiliza, ainda, o processo cognitivo *compreender*, uma vez que seleciona a opinião com a qual se identifica mais, excluindo a outra. Finalmente, mobiliza, também, o processo cognitivo *criar*, ao demonstrar que a diversidade é bela, mostrando, assim, a sua opinião.

Figura 69

Resposta da aluna CC



A aluna CC mobiliza o processo cognitivo *compreender*, ao demonstrar que as opiniões são contrárias. Mobiliza, ainda, o processo cognitivo *avaliar*, quando tece juízos de valor às duas opiniões, acabando por concordar com uma delas.

- e) **Imagina que o Carlos se recusava a conhecer outras culturas, porque dizia que não achava nem importante, nem interessante. Concordas? O que lhe dirias?**

Na resposta a esta questão, verifica-se o mesmo tipo de resposta entre os alunos, como se pode constatar na figura 85:

Figura 70

Resposta dos alunos LV, MS, OM, CC

Eu respeitava a sua opinião mas não concordo, porque as culturas são interessantes e as vezes poder aprender com elas.

LV

Eu não concordo com o que o Carlos disse e eu diria a ele que é muito interessante, importante e divertido conhecer outros países e culturas.

MS

Eu não concordaria com o Carlos e diria-lhe que cultura é especial há uma maneira.

OM

Eu acho que todos têm a sua opinião, mas ele devia achar importante e interessante, e diria-lhe que conhecer as diferentes culturas e nacionalidades é ótimo e muito mais divertido.

CC

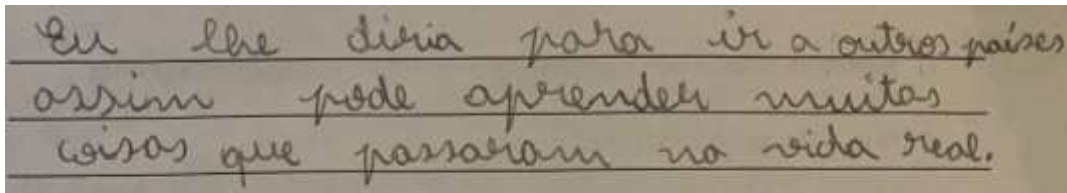
Nesta questão, todos os alunos recorrem ao processo cognitivo *recordar* quando aplicam conceitos relacionados com o respeito e com as diferenças de opinião à questão atual. Mobilizam, ainda, o processo cognitivo *compreender*, uma vez que demonstram que entenderam a opinião do Carlos, mas não concordam. Recorrem, também, ao processo cognitivo *criar*, ao demonstrar que as culturas são interessantes, divertidas e que se pode aprender com elas.

f) Se se fosse autorizado preparar uma atividade para o Carlos descobrir novas culturas, o que farias?

Nas figuras 71 e 72, os alunos propõem atividades para descobrir novas culturas.

Figura 71

Resposta do aluno LV



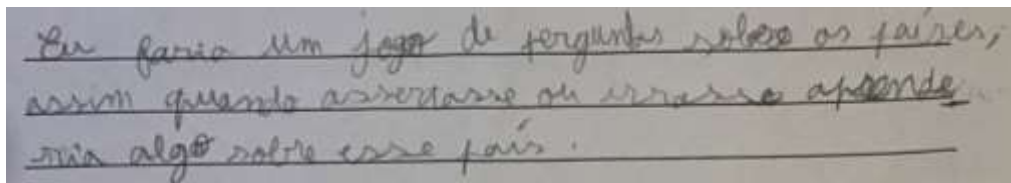
Eu lhe diria para ir a outros países assim pode aprender muitas coisas que passaram na vida real.

LV

O aluno LV mobiliza o processo cognitivo *criar*, quando sugere uma proposta para que o Carlos compreendesse a importância das diferentes culturas.

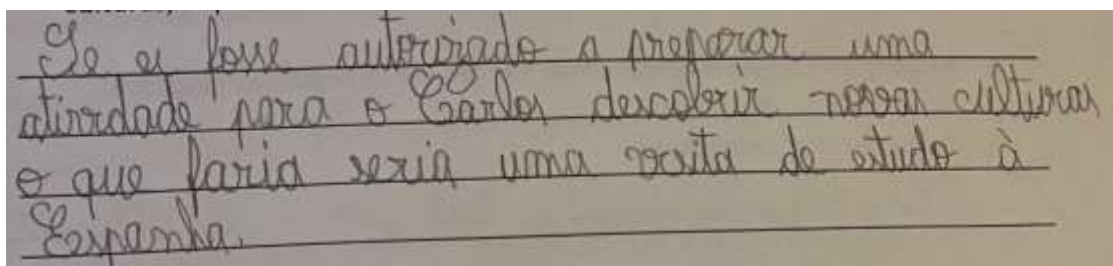
Figura 72

Resposta dos alunos MS, OM e CC



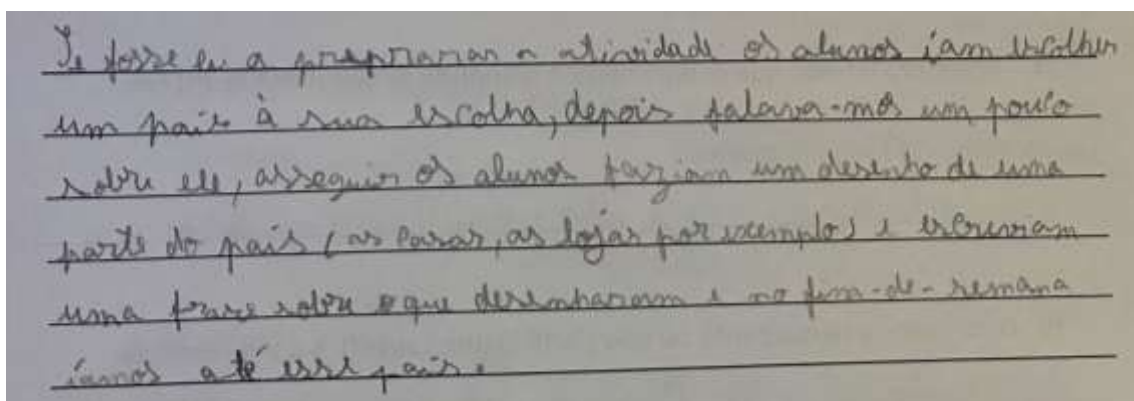
Eu faria um jogo de perguntas sobre os países, assim quando acertasse ou errasse aprende mais algo sobre esse país.

MS



Se eu fosse autorizado a preparar uma atividade para o Carlos descobrir novas culturas o que faria seria uma visita de estudo à Espanha.

OM



Se fosse eu a preparar a atividade os alunos iam escolher um país à sua escolha, depois falavam-me um pouco sobre ele, depois os alunos faziam um desenho de uma parte do país (as casas, as lojas por exemplo) e descreviam uma frase sobre o que desenharam e no fim de semana iam até esse país.

CC

À semelhança do aluno LV, nesta questão, os alunos MS e OM e CC mobilizam também o processo cognitivo *criar*, quando sugerem um jogo/atividade para que o Carlos compreendesse a importância das diferentes culturas.

Já a oitava tarefa (Anexo 4) consistiu na elaboração de um comentário, individual, sobre uma imagem distribuída previamente a cada aluno.

Questão 1. Observa a seguinte imagem e faz um texto de opinião onde expliques o que pensas quando a observas. O teu texto pode conter a tua opinião acerca da existência das diferenças entre culturas e se consideras que isso é ou não importante.

Nesta figura 73 estão presentes os comentários elaborados por cada aluno.

Figura 73

Resposta dos alunos LV, MS, OM e CC

Esta imagem me faz lembrar os amigos e também a amizade de pessoas que vêm de outros países e que têm sua diferente língua diferente. É também acho que é importante, porque se estivessemos aqui sozinho numa cidade ou país não se pode brincar com ninguém e com nada.

LV

As várias culturas de cada país, porque cada país é diferente cada cultura é diferente e não seria divertido por exemplo em português e quem aprende coisas entre países como a china e se na china fosse todo igual era como se tudo fosse chato e por isso acho que é importante as culturas e línguas serem diferentes.

MS

O que esta imagem me lembrava é que todos somos iguais independentemente de onde sejam.

OM

Quando olho para esta imagem penso nas diferentes culturas, nacionalidade, língua, religião e muitas outras coisas.

Eu acho importante as diferenças entre as culturas e pessoas porque poderiam não existir sem alguns países, e foi Portugal que descobriu muitos outros países, por exemplo o Brasil.

CC

Na questão 8, todos os alunos manifestam todos os processos cognitivos. O processo cognitivo *recordar* é utilizado, quando identificam claramente argumentos com os quais já tinham sido confrontados. Mostram que há *compreensão*, uma vez que entendem perfeitamente a mensagem da imagem, associando as características desta com frases que a descrevem de alguma forma. Conseguem *aplicar*, ao interpretarem a mensagem subjacente à imagem, efetuando uma análise daquilo que esta lhes suscita. Evidenciam, também, o processo cognitivo *analisar*, quando explicam o que a imagem pretende transmitir, ainda que cada um o faça à sua maneira. Demonstram capacidade de *criar*, uma vez que através da visualização da imagem elaboram um conjunto de ideias que, no seu entendimento, estão relacionadas com esta.

Considerações finais

A área de Português sempre se revelou de interesse comparativamente com as restantes, talvez pelo gosto pela leitura e essencialmente pela escrita. Assim, a escolha do tema não poderia ter sido diferente. Desenvolver um estudo no âmbito da área curricular de Português em articulação com a Cidadania para o Desenvolvimento Global, foi, por essa razão, a junção de dois temas com os quais me identifico e considero muito pertinentes para serem abordados em qualquer nível de ensino.

Na presente secção, irão ser apresentadas as considerações finais do presente estudo, com o objetivo de se dar resposta às questões de investigação formuladas na parte inicial deste trabalho.

O objetivo deste estudo era, portanto, perceber de que forma o pensamento crítico pode ser desenvolvido no âmbito da área curricular Português, articulando algumas atividades inseridas no tema de Desenvolvimento para a Cidadania Global.

Iráo também ser especificadas as dificuldades e limitações do estudo, sempre com uma perspetiva de possibilidades para oportunidades futuras.

Tendo por base os resultados obtidos através da análise destes três alunos, resume-se o seguinte:

“Entretanto, para que isso aconteça o planeamento é essencial e precisa ser estruturado de forma coerente, seja em torno de objetivos bem definidos (gerais e específicos), da delimitação dos conteúdos, da escolha de estratégias e instrumentos de avaliação, ou seja, para (medir) o que foi aprendido e direcionar, de forma corretiva e formativa, todo processo educacional.” (Ferraz, 2010, p.431)

Dentro dos processos cognitivos em análise: *Recordar, Compreender, Aplicar, Analisar, Avaliar e Criar*, é possível perceber que uns são mais frequentemente mobilizados do que outros.

Neste estudo, observou-se com mais frequência a utilização do processo cognitivo *recordar*, mas reconhece-se que se deve ao facto de existirem bastantes questões que requerem que os alunos mobilizem conhecimentos construídos anteriormente.

Assim, estão reunidas as condições para dar resposta às questões de investigação.

1. Que processos cognitivos manifestam os alunos na realização das tarefas propostas?

De acordo com Anderson et al. (2001), referido por Ferraz e Belhot (2010), “o Processo cognitivo pode ser entendido como o meio pelo qual o conhecimento é adquirido ou construído e usado para resolver problemas diários e eventuais.” (p.425)

Após a análise de todas as tarefas propostas, foram recolhidas informações que permitem analisar de forma mais criteriosa a mobilização dos processos cognitivos por parte dos alunos.

Os processos cognitivos em análise, são seis e “O princípio da progressão da complexidade foi mantido: do simples para o complexo; do concreto para o abstrato,...” (Ferraz & Belhot, 2010, p.427): recordar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar.

O primeiro processo cognitivo, *recordar*, verifica-se neste estudo quando o aluno demonstra competências relacionadas com a capacidade de recordar informação adquirida anteriormente, ou seja, mobilizar de alguma forma a informação prévia que considera necessária e aplicá-la a contextos concretos. O aluno demonstra que conhece definições várias e aprende sobretudo através da memória. Os resultados apresentados apontam precisamente nesse sentido.

Já o segundo processo cognitivo, *compreender*, é evidenciado pelo aluno ao mobilizar competências relativas à compreensão de informação, ou seja, quando o aluno compreende a mensagem que lhe é transmitida, independentemente do modo como esta lhe é transmitida. Este processo cognitivo pressupõe a interpretação de atos

concretos e a explicação e descrição de processos e conceitos necessários para dar resposta à questão/problema.

O processo cognitivo *aplicar* é manifestado pelo aluno na resolução das propostas quando utiliza a informação e resolve questões/problemas. Quando aplica o que aprendeu e entendeu a um processo ou a uma situação específica. Ao utilizar argumentos que justifiquem e que defendam as suas intenções ou opiniões.

O quarto processo cognitivo, *analisar*, é revelado quando o aluno organiza e decompõe partes da tarefa e quando deteta significados e traduções. Assim, sempre que o aluno é capaz de analisar uma tarefa, propondo estratégias diferentes ou resolve um problema de alguma forma, está a analisá-la. Tal acontece quando o aluno prevê e debate sobre o assunto.

O processo cognitivo *avaliar* está presente quando o aluno demonstra ser capaz de efetuar a comparação e seleção de ideias, quando verifica os valores de uma determinada tarefa, comprovando-os de alguma forma ou quando julga uma hipotética situação, segundo alguns critérios. Por exemplo, este processo cognitivo é mobilizado quando o aluno é capaz de avaliar se um determinado livro tem interesse, consoante um tema abordado anteriormente.

O último processo cognitivo *criar* é manifestado ao longo da resolução das tarefas quando o aluno une os elementos de uma determinada tarefa de modo a formar um todo. Isto ocorre quando gera ou modifica um processo, ou seja, quando sente necessidade de acrescentar informação que não se encontrava disponível. Por exemplo, quando o aluno aponta soluções para um problema em análise ou quando formula hipóteses a partir de um problema em sala de aula.

Posto isto, e procurando responder à questão, considera-se que o tipo e quantidade de processos que são utilizados pelos alunos dependem, em grande parte, do tipo de questões que são formuladas. Enquanto nas questões de resposta aberta, nas quais os alunos têm mais liberdade para se exprimirem, darem a sua opinião, argumentarem e darem exemplos ou sugestões, verifica-se que é mobilizado um maior número de processos do que nas questões de carácter de resposta fechada.

2. *Que dificuldades manifestam os alunos no desenvolvimento das competências de Pensamento Crítico associadas à aprendizagem da língua, envolvendo temáticas da Educação para a Cidadania e Desenvolvimento Global?*

O PC constitui uma ferramenta que, nos dias de hoje, precisa de ser desenvolvida cada vez mais.

“As competências na área de Pensamento crítico requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis.” (Martins et al., 2017, p.24) Deste modo, e numa sociedade em que a informação abunda, oriunda de diversas fontes e locais, é necessário que os alunos possuam recursos que lhes permitam filtrar de alguma forma tudo o que lhes chega, de modo que sejam cidadãos responsáveis, com capacidades de análise e poder de decisão. É esperado que os alunos se tornem cidadãos autónomos e com capacidade de agir e viver em sociedade.

No mundo em que vivemos, a escola desempenha um papel fundamental na aquisição deste tipo de ferramenta, uma vez que tem a possibilidade de a articular com outras áreas curriculares, e desta forma, o aluno assimila este tipo de pensamento sem que seja algo imposto. Esta forma de pensar criteriosamente sobre algo, desenvolve também competências no âmbito de outras vertentes. Por exemplo, a nível emocional e sócio emocional.

No seguimento da informação anteriormente apresentada, é de ressaltar uma das principais dificuldades demonstradas por parte dos alunos que participaram no presente estudo.

Esta dificuldade prendeu-se com o facto de os alunos não estarem à vontade para responder. Ou seja, a grande maioria dos alunos não estava habituado a responder de forma livre, consoante a sua forma de pensar. Por isso, vários foram os casos em que os alunos questionavam se a sua opinião estava certa, principalmente nas primeiras propostas apresentadas. A questão de recorrerem à imaginação para responderem também era motivo de insegurança para grande parte do grupo, que considerava que ou sabia ou não sabia responder, não devendo de forma alguma imaginar ou descrever como achariam que poderia fazer sentido para eles.

O facto de não estarem à vontade para elaborar este tipo de respostas, reflete-se no modo como organizam as suas ideias e a dificuldade que demonstram em expressar as suas opiniões e pontos de vista sobre assuntos variados.

Esta é uma das dificuldades que deveria ser tida mais em consideração e deveriam ser feitos esforços no sentido de a evitar.

Apesar de os alunos demonstrarem uma aparente estranheza na parte escrita, o mesmo não acontecia no mesmo tipo de questões de forma oral. Oralmente, a maioria dos alunos demonstrava muito menos dificuldade em verbalizar ideias, mesmo que considerassem ser opiniões diferentes das habituais.

Quando se alia esse tipo de dificuldade com as temáticas da Educação para a Cidadania e Desenvolvimento Global, os alunos demonstram também dificuldades em colocar-se no lugar do outro, quando não sabem ou sentem incerteza no que toca a adotar uma perspetiva de hipótese. Os alunos não estavam habituados a sair das suas zonas de conforto e a pensar noutras realidades. Esta foi outra das dificuldades observadas.

3. Em que medida as propostas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de Português, envolvendo temáticas de Educação para a Cidadania e Desenvolvimento Global, promovem o Pensamento Crítico do aluno?

Após a elaboração deste trabalho, considera-se que as mais valias acerca do desenvolvimento deste tipo de propostas do processo de ensino-aprendizagem são muitas.

Primeiro, porque se notou uma diferença enorme da primeira atividade para a última. A evolução que os alunos tiveram ao colocar-se no lugar do outro, em divulgar a sua opinião sem estar preocupado com o certo ou o errado, foi muito mais notória nas últimas propostas. O mesmo não se verificou nas primeiras tarefas.

Quando se propõe tarefas desenvolvidas no âmbito da Educação para a Cidadania e Desenvolvimento Global, os alunos acabam por compreender melhor a mensagem passada, quando se identificam nas diversas situações. Quando já passaram por situações semelhantes, ou conhecem alguém que já tenha passado, torna-se mais fácil que opinem e se expressem em relação a esses assuntos.

Isto ocorre na grande maioria das vezes quando se refere a área da Cidadania e Desenvolvimento Global.

Depois, porque esta é uma área que desperta muita curiosidade nos alunos, e sobretudo preocupação, sobre a qual, no geral, os alunos investigam de forma autónoma e procuram sempre saber mais, referindo exemplos de que tenham conhecimento. Sem se aperceberem, estão a desenvolver competências em diversas vertentes.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, refere que, relativamente à área curricular de Português, “Os alunos usam linguagens verbais e não-verbais para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens. Usam-nas para construir conhecimento, partilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e exprimir mundividências.” (Martins et al.,2017, p.21)

Neste seguimento, o PC é uma ferramenta útil para os alunos desenvolverem ainda mais valências relativas à leitura e escrita, quando trabalham este tipo de domínio de forma implícita.

Ao serem desafiados a justificar as questões, e a interpretá-las, é perceptível se os alunos as compreenderam ou não o que lhes é pedido. Atividades orais com recurso a questionamento ou diálogo, por exemplo, fomentam a comunicação e a capacidade de argumentação. No domínio do pensamento crítico, o processo cognitivo compreender, acaba por ser mobilizado e aplicado nos restantes processos, como é o caso do analisar, quando os alunos resolvem ou categorizam uma determinada situação ou o avaliar, quando defendem e justificam as suas opiniões. As questões mais abertas dão também mais liberdade ao aluno para criar, sustentar, opinar e ir mais além.

No que diz respeito às questões de Cidadania, estas são importantíssimas de ser faladas e trabalhadas a partir da educação pré-escolar. As sensibilizações dos alunos por parte dos professores para as problemáticas atuais devem, desde cedo, ser consideradas pelos alunos, e ser motivo de preocupação por parte deles. Só promovendo tarefas que lhes permitam pensar sobre estas questões, os alunos se tornam progressivamente mais capazes de ter uma voz ativa na sociedade onde estão inseridos, como defendem Lopes et al. (2019).

Limitações do estudo e recomendações para intervenções futuras

O presente estudo foi desenvolvido num ano particularmente atípico. Foram surgindo algumas limitações antes e durante o percurso interventivo e investigativo. Os aspetos descritos abaixo serão importantes ter em consideração para futuras investigações.

O facto de todo o percurso interventivo ter sido desenvolvido em contexto de pandemia, COVID-19, alterou toda a dinâmica. A questão das máscaras no decorrer de todo o tempo letivo veio dificultar a comunicação e acima de tudo, a apresentação do par pedagógico aos alunos, que não conhecendo, estranhavam inicialmente algumas expressões/reações. Este fator veio influenciar negativamente a interação professoras-estagiárias - alunos, uma vez que tornou o processo interativo e de relacionamento mais lento.

Ainda neste seguimento, o facto de alguns alunos terem ficado em isolamento profilático, também interferiu na aplicação de algumas tarefas. Não impediu nenhum aluno de participar em todas as atividades, porque o professor cooperante fazia questão de as enviar via e-mail, ou a atividade era proposta noutra ocasião, em que o aluno estivesse presente. Sem dúvida que se tornou numa situação bastante exigente.

Relativamente ao processo de recolha de dados, uma das principais limitações consistiu no tempo disponível exclusivamente para este tipo de tarefas. Por vezes, tornou-se muito complicado conciliar as atividades das diferentes áreas curriculares com o material de investigação. A gestão do tempo nem sempre foi fácil, e a consequência disso foi que algumas vezes a tarefa proposta para o dia em questão teve de ser adiada, por falta de tempo útil. Considero que seria benéfico este tipo de pesquisa ser efetuado num maior período de tempo para que se torne em algo mais concreto e consistente.

CAPÍTULO III – Reflexão Global sobre a Prática de Ensino Supervisionada

Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada

O desenvolvimento de propostas com crianças pressupõe uma reflexão constante. Isto porque as propostas que se adequam a um determinado grupo de crianças/alunos pode não se adequar a outro. As crianças têm ritmos próprios e é fundamental que as respeitemos, adequando a nossa prática às necessidades de cada turma. Por essa razão, é extremamente importante ir percebendo e analisando semanalmente, as situações mais positivas e as menos positivas.

Este ato de reflexão acaba por nos ajudar, enquanto profissionais da área da Educação, a perceber de que forma podemos responder às necessidades de cada grupo de crianças. Desta perspetiva, compreende-se que o processo reflexivo efetuado no final de cada semana de implementação é fundamental. Uma vez que é realizado numa altura em que a memória permite a análise e a melhoria (se for o caso) da semana finda, proporciona a possibilidade de aplicar as alterações necessárias nas semanas seguintes.

Quando falamos de reflexão, é impossível não refletir acerca da importância que as planificações semanais assumem. Sendo que esta experiência decorreu durante o primeiro semestre num jardim de infância (pré-escolar) e no segundo semestre numa Escola Básica (1.ºCiclo), a planificação constituiu uma ferramenta fundamental de auxílio em ambas as experiências.

Este recurso facilita o trabalho de qualquer educador/professor. No entanto, considero que apenas quando é aplicada aos contextos, é reconhecida a sua verdadeira utilidade. Este documento facilita a organização de aulas, ou outras atividades escolares que necessitem de alguma estrutura. Finalmente, quando é aplicada, compreende-se que, apesar de constituir um material de apoio importantíssimo, pode não existir a possibilidade de se concretizar tudo o que foi previamente pensado, uma vez que o trabalho em sala de aula pode exigir alterações ao que estava, numa primeira fase, programado. Questões, dúvidas e curiosidades dos alunos devem ser a prioridade e apenas nos deparamos com estas situações no momento em que as atividades são propostas. Estes imprevistos colocam-nos fora da zona de conforto, mas são necessários para que sejamos progressivamente mais capazes de agir em situações inesperadas.

É neste sentido que o pensamento reflexivo se torna numa ferramenta de crescimento pessoal e profissional, permitindo uma adequabilidade do profissional à prática docente.

Durante este percurso interventivo, é ainda fundamental referir o extraordinário papel dos educadores e professores cooperantes. Este percurso foi pautado pela colaboração de profissionais que se disponibilizam para receber da melhor forma possível os alunos de Mestrado, permitindo que contactem, pela primeira vez de forma autónoma, com uma turma. Com as suas turmas. Este contributo é sinónimo de muita aprendizagem. A possibilidade que nos concedem, de desenvolver atividades e trabalhos com as crianças, aprender com elas e com os professores, que rapidamente se traduzem em exemplos, pela demonstração de amor e cuidado diário, marcam esta caminhada de uma forma indescritível. Esta partilha da sala de aula é muito enriquecedora em todos os sentidos. A permuta de conhecimentos, e a forma como nos inspiram, apoiam e encorajam, é transformador. Neste aspeto, nos contextos onde a PES decorreu, os profissionais que nos receberam fizeram-no sempre de forma exímia.

Relativamente às experiências no âmbito da PES, ambas estavam organizadas de forma semelhante. A partir do momento em que tínhamos conhecimento do contexto onde iríamos desenvolver a PES, criava-se um ciclo composto por quatro momentos: observação, planificação, implementação e reflexão.

O primeiro momento, que correspondeu às semanas de observação, era realizado em sala de atividades/sala de aula. Nesta fase, era permitido que o par pedagógico observasse os Educadores e Professores cooperantes nas suas aulas, tivesse conhecimento acerca das rotinas dos grupos, os horários e comportamento, bem como as dificuldades, as atividades em que estavam mais confortáveis, e o método de trabalho adotado pelos profissionais que nos acompanharam.

A planificação das atividades propostas constituía o segundo momento, bem como a respetiva construção dos materiais associados. A recolha realizada nas semanas anteriores era aplicada nesta fase, de forma a construir atividades adequadas ao grupo com o qual estávamos a trabalhar, com a durabilidade necessária e tendo sempre em consideração a intencionalidade educativa.

O terceiro momento consistia na implementação das atividades planificadas. Este era o momento de aplicar as propostas pensadas previamente e perceber a adequabilidade, pertinência e a adesão das crianças às mesmas. A gestão de possíveis imprevistos e consequentemente, das inseguranças, foram nesta fase, postas à prova.

As semanas terminavam com um momento reflexivo, numa primeira fase escrito e numa segunda fase oral. Estes momentos visavam analisar a semana que tinha terminado e perceber os pontos fortes e fracos. Estas reflexões semanais pressupunham uma interligação entre elas, e, por isso, uma coerência de semana para semana. No final de cada semana, o par pedagógico reunia também com o professor supervisor responsável de modo a conversar sobre questões relacionadas com as atividades implementadas. Reconhece-se a este procedimento a enorme importância que este último capítulo tem vindo a descrever.

No contexto da Educação pré-escolar, durante todas as semanas interventivas, foram trabalhadas todas as áreas de conteúdo sempre de forma dinâmica e interativa, através de atividades que envolviam ativamente as crianças, para que pudessem ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Por se tratar de um grupo heterogéneo de crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, a prática pedagógica foi sempre adaptada para as diferentes idades, através da dinamização de atividades com diferentes graus de complexidade, ou propondo tarefas adequadas ao nível de cada criança que pudessem, no final, ser aglomeradas num só projeto. O produto final foi sempre muito positivo, e procurou-se sempre dar a oportunidade a todas as crianças de deixar o seu contributo. Esta é sem dúvida, uma das grandes mais valias da adoção da metodologia de projeto.

Para além dos pontos acima referidos, outra característica da metodologia de projeto prende-se com o facto de que a criança tem autonomia para decidir e escolher aquilo que pretende descobrir e, consequentemente, pesquisar e realizar pequenas tarefas que satisfaçam a curiosidade coletiva. Desta forma, o grupo começa a adquirir capacidades colaborativas e compreende que a votação é o processo mais justo para quando não existe um consenso.

A par com a importância deste tipo de atividade, está também a proeminente a necessidade que a criança tem de brincar. Neste contexto, as crianças tinham espaços definidos para a exploração livre. Assim, cada um tinha a possibilidade de escolher a zona e o tipo de brincadeira que pretendia, com a consciência de ir sempre para locais diferentes do anterior.

Pelas razões acima apresentadas, foram notáveis as aprendizagens realizadas neste ciclo, bem como o acompanhamento por parte da educadora cooperante em todas as fases do processo. Por se tratar de uma profissional exímia, que colocava amor em todas as atividades, apresentava um trabalho rigoroso e disciplinado, fazendo da sala de atividades um local mágico, onde a criança tinha papel ativo na construção do conhecimento.

Esta experiência contribuiu muito para o crescimento do par pedagógico.

No contexto do 1.º Ciclo de Ensino Básico, houve um receio inicial, que rapidamente se tornou em desafio. Não apenas por se tratar de um ciclo que envolve mais conhecimentos dos conteúdos programáticos, mas também pelas questões relacionadas com gestão de atitudes e comportamentos. Dinamizar atividades para alunos do terceiro ano, concretizá-las e perceber as potencialidades ou o inverso, é, sobretudo, um processo enriquecedor.

Os alunos destas idades caracterizam-se por serem sinceros e a forma como reagem às propostas colocadas, acabam por influenciar os resultados que podem advir dessas propostas. Por se tratar de uma turma muito participativa, interessada e culta a todos os níveis, este desafio foi ainda maior. Aqui, a questão era estar à altura para responder a todas as questões que pudessem surgir aquando da intervenção. Esta, foi uma turma que nos preparou para todas as eventualidades, intervindo sempre de forma imprevisível. Foi uma experiência incrível.

A constante necessidade de pesquisar formas e estratégias de ensino que permitissem passar a informação e os conteúdos da forma mais clara e objetiva possível, constituiu uma preocupação ao longo de todo o percurso. Era importante que os alunos entendessem os conteúdos programados, e para isso, era igualmente necessário que o par pedagógico estivesse à vontade e dominasse os conteúdos que viriam a abordar.

O professor cooperante confiou sempre muito no par de estágio, o que fez com que fosse tirado o máximo partido desta experiência. Ainda antes das semanas interventivas, e por força da pandemia que atravessamos atualmente – COVID-19, o professor cooperante teve de dar apoio a quatro alunos que se encontravam em casa em isolamento profilático, através de aulas online. Assim, questionou as mestrandas acerca da possibilidade de, à vez, darem o apoio necessário aos alunos em sala de aula, para que o professor conseguisse também, acompanhar os alunos que não se encontravam presentes em sala de aula. Foi nesta altura que começou a intervenção das professoras estagiárias. Antes do início programado, já haviam participado ativamente nestas intervenções, sempre supervisionadas e apoiadas pelo professor cooperante. Esta primeira interação proposta pelo professor foi muito importante, porque veio a diminuir a ansiedade e o nervosismo para as semanas que se seguiram.

A par com esta iniciativa, o professor cooperante desafiou o grupo de estágio a desenvolver fichas de revisão em todas as áreas de conteúdo. Esta proposta foi, sem dúvida, uma mais-valia no que diz respeito ao percurso e à formação de ambas, porque pela primeira vez, tivemos consciência do processo que envolve desenvolver uma ficha de revisão com base nos testes formativos, que incluía todos os conteúdos programáticos e adequada à turma em questão.

Em suma, este ano foi sem dúvida um ano de aprendizagem. Num percurso atípico, repleto de desafios, foi importante que esta capacidade de agir sob pressão e solucionar imprevistos fosse colocada à prova. Sem dúvida que o ato de ensinar envolve muita responsabilidade. O facto de ficarmos, nem que seja momentaneamente, responsáveis por um conjunto de alunos, faz com que tenhamos de estar à altura do desafio que isso representa. O trabalho prévio desempenha, por isso, um papel muito importante neste sentido, uma vez que é fundamental ter preparação para estes momentos.

Descrevendo este percurso, foi muito especial, e acima de tudo enriquecedor. As aprendizagens que partilhamos com os alunos e professores cooperantes fazem com que nos tornemos cada vez mais atentas e queiramos ser sempre melhores.

Referências Bibliográficas

Abelheira, agrupamento. (2019). *Projeto Educativo agrupamento de escolas da abelheira Viana do Castelo*.

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%281ª edição_atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%281ª%20edição_atualizada%29.pdf)

Bogdan, R. C., & Biklen S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto Editora.

Boni, A., Miquel, S., Calabuig, C. (2020). *Educación para la ciudadanía global crítica*. Editorial Síntesis.

Brito, L. H.; Lima, L. M. P.; Silva, S. V. (2017). *Formação de professores e prática docente: uma reflexão à luz do pensamento crítico marxista*. Revista Dialectus, Fortaleza, 4(10), 150-168.

Câmara Municipal Viana do Castelo. (s.d.) Apresentação. <http://www.cm-viana-castelo.pt/pt/apresentação>. Consultado em: 5 de fevereiro de 2021.

Câmara Municipal Viana do Castelo. (2021) Dados e Números. <http://www.cm-viana-castelo.pt/pt/dados-em-numeros>. Consultado em: 5 de fevereiro de 2021.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Almedina.

Direção Geral da Educação – Educação para a Cidadania (2012) <https://cidadania.dge.mec.pt/documentos-referencia>

Dominguez, C., Morais, E., Morais, F., Cruz, G., Lopes, J., Silva, M., Monteiro, M., Nascimento, N., Catarino, P., Carreira, R. & Vieira, R. (2015). *Pensamento crítico na*

educação – desafios atuais. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
https://www.researchgate.net/publication/279940330_Pensamento_Critico_na_Educacao_Desafios_Atuais

Escolar, D. (2000). *Expressão e Educação Físico-Motora*. Retirado de
https://elearning.ipvc.pt/ipvc2019/pluginfile.php/114106/mod_resource/content/1/Programa%20de%20EFM%20ilustrado.pdf

Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. *Noesis* (18), 64-66.

Ferraz, A. & Belhot, R. (2010). *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais*. *Gestão & Produção*, 17(2), 421-431. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>

Gonçalves, S., Gonçalves, J. P., Rebolo, A., Rodrigues, A. I., Costa, A. P., Barcellos Fontanella, B. J., Damásio, C. P., Silva, C. G. da, Brandão, C., Formoso, C., Escalante Gómez, E., Castro, H. R. de, Ribeiro, J., Caís, J., Revez, J., Magalhães, J., Folguera, L., Corujo, L., Pereira, M. M., Xavier, S., Alzás, T., Paul, V. (2021). *Manual de investigação qualitativa : conceção, análise e aplicações* (S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G. Marques, Coord.). Pactor.

Jesus, A. (2019). *A construção do pensamento crítico a partir do estudo do meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Final do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

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, A. (2021). *A importância da coesão textual na produção escrita: uma articulação possível com a educação para o desenvolvimento e cidadania global*. Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C., & Nascimento, M. (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula* (1a edição). Pactor - Edição de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

Maria, G., Moura, B., Gonçalves, D., & Frassinetti, E. S. E. D. P. (n.d.). *DO ENSINO BÁSICO*. 291–301.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação Direção Geral de Educação (DGE).

ME-DGE. (2004). *Organização Curricular e Programas*. Ministério da Educação Direção Geral de Educação (Vol. 4).

ME-DGE. (2012). *Programa e Metas Curriculares. Matemática*. Ensino Básico. Ministério da Educação e da Ciência.

ME-DGE. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e da Ciência.

Monserrate, agrupamento. (2015). *Projeto Educativo - Educar para a vida: diversidade formativa e inclusão educativa*.

- Moura, G., & Gonçalves, D. (2014). *Promoção do Pensamento Crítico no Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. In Vieira, R., Vieira, C., Chaves, I. & Machado, C (Org.). *Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional* (pp. 291-314). UA Editora.
- Pimentel, J. H. A. (2017). *A importância das histórias no Pré-Escolar*. Relatório Final em Mestrado de Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Tangerina, Educação e Ensino, 2010, 21–43.
- Ribeiro, A. (2018). *A Aprendizagem do português numa perspectiva de educação para o desenvolvimento: uma abordagem no 1.º Ciclo do EB*. Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Rodrigues, S. D. S. (2011). *A importância das rotinas matinais no desenvolvimento da criança no jardim de infância*. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada Em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Rosado, A., Mesquita, I., & Colaço, C. J. P. (2012). *Desporto e atividade física: métodos e técnicas de investigação qualitativa*. Faculdade Motricidade Humana.
- Rubinsztein, C. (2020). *Autonomia e Responsabilidade da Criança: Um Estudo em Jardim de Infância do MEM*. Dissertação em Temas de Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- 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).
- Silva, S., Lisboa, F. & Morais, T. (2019). *Promover o pensamento crítico: entrevista a Caroline Dominguez*. adolescência | Revista Júnior de Investigação, 6(1), 108-112.

Teixeira, M. (2013). *Atividades promotoras do pensamento crítico no 1.º CEB*. Relatório Final do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro.

Torres, A., Figueiredo, I., Cardoso, J., Pereira, L., Neves, M., & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação.

Vida, E. P. A. (2015). *EDUCAR PARA A VIDA diversidade formativa e inclusão educativa*.

Vale, I. (2004). *Algumas Notas sobre a Investigação Qualitativa em Educação Matemática, O Estudo de Caso*. In J. Subtil, J. Portela, & I. Vale (Eds.), *Revista da Escola Superior de Educação* (Vol. 5, pp. 171-202). Escola Superior de Educação.

Vieira, C. T., & Vieira, R. M. (2001). *Promover o Pensamento Crítico dos Alunos. Propostas Concretas para a Sala de Aula*. Porto Editora.

Anexos

Anexo 1

Consentimento Informado

Consentimento Informado

Ex.mo(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, será desenvolvido, na turma do(a) seu (sua) educando(a), um trabalho de investigação no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada.

Pretendo, assim, realizar uma investigação centrada na área curricular do Português, que visa articular a disciplina de Português com questões inseridas na área da Cidadania Global e perceber de que forma essas competências são mobilizadas pelos alunos em todas as áreas de conteúdo.

Para a concretização deste estudo, será necessário efetuar uma recolha de dados através de fotografias, áudios e vídeos para poder analisar os resultados. Estes registos são confidenciais e o anonimato das fontes será sempre assegurado. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito desta investigação.

Venho, por este meio, solicitar a sua autorização para que o(a) seu (sua) educando(a) participe neste projeto, consentindo a recolha de dados acima referidos. Encontro-me ao dispor para prestar quaisquer esclarecimentos que julgue necessários.

Desta forma, solicito o preenchimento e devolução do presente formulário. Agradeço, desde já, a disponibilidade e colaboração.

Viana do Castelo, 14 de abril de 2021

A Mestranda,

Mafalda Lopes

Eu, _____,
encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____,
da turma ___ do ___º ano, declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa)
a participação do meu educando na investigação acima mencionada e à consequente
recolha de dados necessária à concretização da mesma.

Data: ___/___/___

Assinatura: _____

Anexo 2

Poema “A nossa Terra” de Luísa Ducla Soares

A Nossa Terra

Que lindos peixes de prata
Nadam no azul do mar...
Não deixemos que os venenos
Nas águas os vão matar.

Que lindas areias de ouro
Nesta praia à minha beira.
Não deixemos que haja gente
Que faça delas uma lixeira.

Que lindos pinheiros bravos
Do verde, verde pinhal
Não deixemos que algum fogo
Os queime para nosso mal.

Que linda cidade branca
Com ruas para passear...
Não deixemos tantos carros
Impedir-nos de passar.

Que linda Terra rodando
Por entre o Sol e a Lua...
Ela é a nossa casa,
A vossa, a minha e a tua!

Luísa Ducla Soares,
O Planeta Azul, Porto, Civilização Editora, 2008.

Anexo 3

Planificação



Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico
PES | ano letivo 2020.21

| Escola: Escola Básica | | Data: 17 a 19 /5/ 2021 | | |
|--|--|--|---|--------------|
| Mestrandas: Mafalda Lopes Patrícia Santos | | Ano de escolaridade: 3.ºano (12 meninas e 11 meninos com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos) N.º alunos: 23 alunos | | |
| Áreas/ Domínios | Objetivos específicos | Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho | Materiais/rec ursos/ espaços físicos/ tempo | Avaliação |
| Matemática: - Números e Operações. | Sistema de numeração decimal 13. Representar números racionais por dízimas. 1. Identificar as frações | <u>Segunda-feira, 17 de maio de 2021</u> | | As crianças: |
| | | <p>Matemática 9h15 – 10h15</p> <p style="text-align: center;">Intervalo (10h15 – 10h45)</p> <p>Matemática 10h45 – 11h45</p> <p>Nota: Ao longo de toda a semana está implícita a leitura de números decimais.</p> <p>Para introduzir o tema desta semana, frações decimais e números decimais, vamos apresentar o seguinte problema (Anexo 1): A avó da Luisa fez um bolo para levar para o piquenique com os netos. Cortou o bolo em 12 fatias e distribuiu de igual forma pelos 8 netos. Que parte comeu cada neto? Com este enunciado é esperado que as crianças percebam que cada neto come 1 fatia e meia. Restam 4 fatias. Se dividirmos essas 4 fatias a meio, dão 8 metades. Cada neto come 1 fatia e meia. Para auxiliar a resolução deste problema, iremos levar 8 quadrados + 4. Colocaremos no quadro os 8, correspondentes a uma fatia por neto, e iremos dividir os restantes a</p> | | |

1

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| <p>Português: - Leitura e escrita</p> | <p>decimais como as frações com denominadores iguais a 10, 100, 1000, etc. 4. Representar por 0,1, 0,01 e 0,001 os números racionais $\frac{1}{10}$, $\frac{1}{100}$ e $\frac{1}{1000}$, respetivamente.</p> <p>19. Escrever textos diversos. 2. Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada.</p> | <p>meio de modo a comerem todos a mesma quantidade. Seguidamente, vamos distribuir e analisar um quadro com as duas representações e as respetivas leituras (Anexo 2).</p> <p>Português 11h45 – 12h15 De modo a introduzir o tema que vamos abordar esta semana, vamos projetar um PowerPoint (Anexo 3) que refere as partes constituintes de uma banda desenhada. Neste sentido, será explicado que a uma página preenchida na banda desenhada chamamos prancha, a cada quadradinho constituinte chamamos vinheta e a um conjunto de quadradinhos alinhadas lado a lado chamamos tira. Iremos ainda demonstrar que existem diversos tipos de balões – Como balões de fala, balões de pensamento, elementos sugestivos de sons (onomatopeias) e outros elementos. Podem ainda existir legendas, que indicam espaços, geralmente de forma retangular, utilizados para inserir texto do narrador. No final, vamos distribuir a cada criança um exemplo de banda desenhada, por preencher, para que os alunos escrevam, nos locais corretos os termos corretos que</p> | <p>s;</p> <p>- Quadro; - Projetor; - Computador;</p> | <p>- Leem e compreendem a informação presente no PowerPoint; - Analisam as partes constituintes da banda desenhada e referem os</p> |
|---|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>abordamos anteriormente. Se sobrar tempo, é esperado que cada criança crie a sua banda desenhada. (Anexo 4)</p> <p style="text-align: center;">Almoço (12h15 – 13h45)</p> <p>Português 13h45 – 14h45 – (com professora bibliotecária)</p> <p>Educação Artística 14h45 – 15h45 (com professora coadjuvante)</p> <p style="text-align: center;"><u>Terça-feira, 18 de maio de 2021</u></p> <p>Inglês 9h15 – 10h15 (com professora coadjuvante)</p> <p style="text-align: center;">Intervalo (10h15 – 10h45)</p> <p>Expressão Musical 10h45 – 11h45 (com professor coadjuvante)</p> | | <p>termos utilizados corretamente;</p> |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| <p>Estudo do Meio: - À Descoberta do Meio Natural</p> | <p>- Os seres vivos do seu ambiente: - Observar e identificar algumas plantas mais comuns existentes no ambiente próximo.</p> | <p>Oferta Complementar – Atividade exploração da Natureza 11h45 – 12h15 Para a oferta complementar desta semana e de modo a introduzir a temática que virá a ser trabalhada nas próximas semanas, será realizada uma proposta na Natureza, em que cada elemento da turma recebe um guião (Anexo 5) que deve transportar consigo, assim como um lápis. De seguida, viremos para o exterior e o objetivo é que, em grupos, a turma seja capaz de identificar as espécies retratadas no guião. Uma vez que as crianças não estão habituadas a explorar o espaço exterior da escola do 2º e 3º ciclo, faremos a atividade em conjunto. Assim que identificarem as espécies, devem desenhar a folha respetiva e verificar se se encontram alguma no chão. Se a resposta for afirmativa, cada elemento deve recolher um exemplar de cada folha e transportar consigo até regressarmos de novo à sala. Se não encontrarem, podem desenhar. No final terão um registo com recurso a colagem e desenho. Assim, com recurso ao lápis, devem rodear a árvore cujas características forem mencionadas e efetuar uma correta associação ao nome.</p> <p style="text-align: center;">Almoço (12h15 – 13h45)</p> <p>Português 13h45 – 14h45 De forma a analisarmos o poema <i>A nossa Terra</i> de Luísa Ducla Soares (Anexo 6), a PE irá começar por entregar um exemplar a cada aluno para que todos possam acompanhar a leitura. Depois de a PE realizar a primeira leitura, serão escolhidos, aleatoriamente, alguns alunos para reler o poema. Seguidamente, e de modo a facilitar a compreensão do poema, a PE vai colocar algumas questões:</p> | <p>- Guiões (x23); - Lápis;</p> <p>- Poemas (x23);</p> | <p>- Observam as espécies e identificam o nome inserido no guião com as características de cada árvore;</p> <p>- Analisam as estrofes do poema, relembram os termos adequados e utilizam-nos</p> |
|--|---|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>interlocutor. 2. Recontar, contar e descrever. 3. Informar, explicar.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de texto é este? RE: É um poema. • Quantas estrofes tem o poema? RE: O poema tem cinco estrofes. • E quantos versos? RE: O poema tem 20 versos. • Tem alguma quadra? RE: Sim, tem cinco quadras. • Quem é a autora do poema? RE: A autora do poema é Luísa Ducla Soares. • De onde foi retirado o poema? RE: O poema foi retirado do livro "O Planeta Azul". • E qual é a editora? RE: A editora é a Civilização Editora. • Muito bem, então e relativamente ao poema. O que nos diz a primeira estrofe? RE: A primeira estrofe diz: <i>Que lindos peixes de prata Nadam no azul do mar... Não deixemos que os venenos Nas águas os vão matar.</i> • Na primeira estrofe, existe algum contraste? Ou seja, alerta-nos para alguma coisa? O que quer dizer? RE: Sim, o azul do mar e os venenos são palavras que não têm muito em comum. | <p>corretamente; - Leem e interpretam o poema;</p> |
|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • O azul do mar é tão bonito. O que nos querará dizer a poetisa com a palavra “venenos”? • RE: A poetisa pretende alertar para poluição dos mares. • No quarto verso, podemos ler o seguinte: Nas águas os vão matar. A que se refere o pronome -os? RE: Refere-se aos peixes. Não deixem que os venenos os matem. • Então e quais são esses venenos que podem matar os peixes? RE: Por exemplo, quando deixamos lixo na praia, o plástico que vai parar aos oceanos faz mal aos peixes. • E o que se pode fazer para evitar que estes venenos cheguem às águas e matem os peixes? RE: Podemos ter cuidado e não deitar lixo para o chão, nem para o mar. • Na segunda estrofe qual é o local a que a poetisa se refere? • Já na segunda estrofe, o que quer dizer areias de ouro? Será que a areia em ouro? RE: Não, isso é uma forma de explicar que a areia, quando está limpa, até parece brilhante. • E quando a poetisa refere lixeira, está a referir-se a quê? Alguém consegue dar alguns exemplos? RE: Um sítio com muito lixo. Um local que tem um cheiro desagradável e está sempre repleto de lixo. • E o que podemos fazer para que a praia não se torne numa lixeira? RE: Podemos ter cuidado com o lixo, levar sempre um saco para recolher o lixo quando saímos da praia. • Na terceira estrofe, o que é que a poetisa pede que façamos em relação aos | | |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>pinheiros-bravos?</p> <p>RE: A poetisa pede para nós os defendermos e não deixarmos que lhes façam mal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • E como é que nós os podemos proteger? <p>RE: Temos de ter cuidado quando fazemos piqueniques, por exemplo. Para não queimar nada. Ou no verão, não devemos fazer queimadas nem churrascos em locais com muita vegetação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque é que devemos ter esse cuidado? Quais são as consequências dos incêndios? <p>RE: Por exemplo, uma das consequências é o desaparecimento das espécies. Se forem queimadas todas as árvores, podem desaparecer várias espécies, e isso não é bom.</p> <ul style="list-style-type: none"> • E relativamente à quarta estrofe, o que quererá a poetisa dizer com cidade branca? Será que é mesmo uma cidade toda branca? <p>RE: Não, não existem cidades brancas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Então será que o adjetivo “branco” pode querer dizer outra coisa? <p>RE: Sim. Pode querer dizer que a cidade é um local agradável, onde podemos passear. Isto se os carros nos deixarem. Se houver muitos carros nós não podemos passear à vontade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • E já que estamos a trabalhar o tema da poluição, o que acontece nas cidades a este respeito? <p>RE: Nas cidades também há muita poluição. E pode fazer com que os céus fiquem mais escuros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • E que sugestões vocês dão para contribuirmos para uma cidade sempre limpa e agradável? <p>RE: Nós podemos não deitar lixo para o chão, e as fábricas podiam diminuir. Já</p> | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| <p>Matemática: - Números e Operações</p> | <p>Sistema de numeração decimal 13. Representar números racionais por dízimas. 1. Identificar as frações decimais como</p> | <p>era uma ajuda. Após a leitura e análise do poema, e com o intuito de fazer com que a turma reflita sobre este assunto, será pedido que, em grupos de cinco elementos (aproximadamente), se juntem, escolham um dos quatro temas abordados no poema (mar, praia, pinhal ou cidade) e realizem uma espécie de cartaz, onde colocam sugestões e apresentam medidas para evitar a poluição em cada um dos sítios referidos. Este trabalho será, posteriormente, apresentado aos restantes colegas para que todos possam comentar o trabalho e as ideias uns dos outros, acrescentando sugestões novas, se se proporcionar. O objetivo é promover uma troca de ideias, de modo que todos os intervenientes participem e tenham uma opinião própria sobre cada tema. Se não sobrar tempo, esta atividade terá início no dia seguinte.</p> <p>Matemática 14h45 – 15h45 Quando regressarmos do intervalo, iremos apresentar um PowerPoint (Anexo 7) que dá continuidade do assunto abordado anteriormente. Assim, será demonstrado um quadrado dividido em 100 partes iguais, e entregue a cada criança um exemplar em tamanho A4 (Anexo 8). Será explicado que cada quadradinho representa um centésimo (1/100) da unidade, ou seja, uma centésima da unidade (0,01). Assim $1/100 = 0,01$; Fração decimal e número decimal respetivamente e neste seguimento, efetuaremos uma atividade em grande grupo em que os valores apresentados no quadro devem ser pintados, de cores diferentes, pelos alunos. Exemplo: Agora vamos pintar 5 centésimos de azul. É esperado que cada aluno pegue no lápis azul e preencha 5 quadradinhos dessa cor. E assim sucessivamente até preencher o quadrado todo.</p> | <p>- Quadrado dividido em 100 partes (x23); - Lápis de cor;</p> | <p>- Compreendem que a vírgula separa a parte inteira da parte decimal; - Relembrem as ordens existentes na classe das unidades; -</p> |
|--|--|---|---|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>as frações com denominadores iguais a 10, 100, 1000, etc.</p> <p>4. Representar por 0,1, 0,01 e 0,001 os números racionais $\frac{1}{10}$, $\frac{1}{100}$ e $\frac{1}{1000}$, respetivamente.</p> | <p>Seguidamente, faremos o mesmo, entregando a todos uma folha de papel milimétrico (Anexo 9), para que a turma compreenda a relação com a milésima.</p> <p>Após esta explicação, será entregue uma ficha de consolidação (Anexo 10) para que a turma resolva e iremos efetuar a posterior correção no quadro.</p> <p style="text-align: center;"><u>Quarta-feira, 19 de maio de 2021</u></p> <p style="text-align: center;">Teste de estudo do meio 9h15 – 10h15</p> <p style="text-align: center;">Intervalo (10h15 – 10h45)</p> | | <p>Compreendem a diferença entre décima, centésima e milésima;</p> <p>- Encontram o par;</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| <p>Português: - Educação Literária</p> | <p>22. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. 6. Propor alternativas distintas: alterar características das personagens e mudar as ações, inserindo episódios ou mudando o desenlace 9. Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os</p> | <p>Português 10h45 – 12h15 (Atividade de Relatório – Questão de desenvolvimento do pensamento crítico) Após o intervalo, iremos e uma vez que a turma se encontra ainda a terminar o teste de Estudo do Meio, será distribuída, à medida que vão terminando, uma banda desenhada (Anexo 11) com algumas questões associadas para que a turma relembre os termos aprendidos nos dias anteriores e explore o pensamento crítico. Neste seguimento, a banda desenhada será acompanhada de algumas questões associadas, cujas respostas devem ser dadas no local destinado para o efeito. A folha é composta pelas seguintes questões de investigação: - Quantas vinhetas tem? - Tem tiras? Se sim, quantas? - Trata-se de uma prancha? Justifica a tua resposta. - Tem legendas? Se sim, diz quantas e transcreve-as. - Quais são as opiniões presentes na banda desenhada? - As personagens estão de acordo? Porquê? E tu, por que alternativa optarias se visses um autocarro/metro cheio de pessoas? No final, todos os grupos devem apresentar os cartazes iniciados no dia anterior. Se sobrar tempo, vamos ler o texto da página 119 "A nova tecnologia". Antes de dar início à leitura, vamos lembrar que diferenças existem entre este tipo de texto e outros tipos de textos. Seguidamente, será questionado se as crianças costumam ler este tipo de textos e se sim, quais. Após esta breve introdução, iremos dar início à leitura integral da banda desenhada. Depois de uma leitura realizada pela PE, será pedido a alguns alunos que a leiam em</p> | <p>- Bandas desenhadas (x23) -</p> | <p>- Relembrem os termos associados à banda desenhada; Expressam as suas opiniões relativamente ao vídeo que visualizaram;</p> |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| <p>Matemática: - Números e Operações</p> | <p>textos.</p> <p>Sistema de numeração decimal:</p> <p>4. Descodificar o sistema de numeração decimal</p> <p>2. Representar qualquer número natural até 1.000.000, identificando o valor posicional dos algarismos que</p> | <p>voz alta.</p> <p>Seguidamente, será pedido que os alunos respondam à questão 1 do manual (Anexo 12).</p> <p>À medida que vão terminando, é esperado que cada criança conclua a sua banda desenhada, atividade proposta no dia anterior.</p> <p style="text-align: center;">Almoço (12h15 – 13h45)</p> <p>Matemática 13h45 – 15h00</p> <p>De forma a sistematizar a matéria dada ao longo da semana, vamos colocar no quadro um quadro de classes para posicionarmos números decimais corretamente.</p> <p>Os números serão: 0,1; 0,3; 1,10; 1,30; 0,06; 0,03; 0,004; 0,005</p> <p>Para isso, vamos entregar um cartão de bingo (Anexo 13) com alguns números fracionários e decimais (que diferem de cartão para cartão) em cada criança. O objetivo é que os alunos identifiquem os números fracionários e decimais em simultâneo. Assim, iremos recorrer à aplicação <i>ClassDojo</i> para sortear as crianças. À medida que vão saindo os nomes, a respetiva criança deve escolher uma fração ou número decimal e dizê-lo em voz alta. De seguida, é esperado que as crianças procurem no seu cartão se esse número está escrito. Se tiverem alguma das representações, devem levantar o braço e rodeá-lo, recorrendo a uma caneta de filtro. A criança que completar primeiro o cartão, recebe um lápis.</p> | <p>- Quadro;</p> <p>- Cartões bingo (x23);</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Computador;</p> | <p>- Relembrem as leituras de número inteiro, por ordens e por classes e conseguem introduzir a parte decimal;</p> |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|-------------------------------------|---|---|--|--|
| <p>Educação Física: - Jogos</p> | <p>o compõem e efetuar a leitura por classes e por ordens.</p> <p>- Cooperar com os companheiros, procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo. Tratar os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito, evitando ações</p> | <p>Educação Física 15h00 – 15h45 <u>Aquecimento 20'</u> Jogo do dragão 10' Para este jogo, as crianças deverão formar dois grupos (um de 12 elementos e um de 11 elementos). Seguidamente, devem colocar-se em fila agarrando-se aos elementos da frente pelos ombros. O objetivo é que o último elemento consiga alcançar o primeiro. Quando conseguirem, devem trocar de lugares.</p> <p><u>Jogo da cadeira com arcos 15'</u> No segundo posto, os alunos devem jogar ao jogo da cadeira recorrendo a arcos. Para isso, estarão dispostos pelo chão menos um arco do que o número de participantes. É esperado que, ao sinal, os alunos se movimentem livremente pelo espaço. Quando a música parar, devem colocar-se dentro de um arco. Quem não conseguir, deve aguardar.</p> <p><u>Jogo da rede 15'</u> Para este jogo, a turma é dividida em duas equipas com o mesmo número de elementos. Seguidamente, serão entregues vendas à equipa que vai fazer de rede, para que tapem os olhos. A equipa da rede forma uma barreira, com os braços estendidos, mas sem se chegarem a tocar uns nos outros. Os participantes que</p> | <p>- 22 arcos;</p> <p>- 12 vendas;</p> | <p>- Planeiam estratégias para atingir o objetivo;</p> <p>- Reagem rapidamente, procurando um arco livre;</p> <p>- Esquivam-se, passando por entre os colegas.</p> |
|-------------------------------------|---|---|--|--|

| | | | | |
|-----------------------|--|--|--|--|
| <p>- Relaxamento:</p> | <p>que ponham em risco, a sua integridade física.</p> <p>- Promover a concentração e respirar calmamente; - Relaxar o corpo através de alongamentos.</p> | <p>formam a rede colocam as vendas e, a partir desse momento, só podem mover os braços para apanhar os que tentarem atravessar.</p> <p>Quando um participante que está a tentar passar é tocado pela rede, fica imobilizado no sítio e é transformado em obstáculo para os colegas;</p> <p>Quando todos os jogadores tiverem sido apanhados, invertem-se os papéis, para que todos possam participar.</p> <p><u>Relaxamento (5')</u></p> <p>A turma realiza alguns exercícios de relaxamento e alongamento. Exemplo: Rodam os pulsos, a cabeça, os tornozelos.</p> | | <p>- Relaxam o corpo e alongam os membros.</p> |
|-----------------------|--|--|--|--|

Notas:

- A turma é acompanhada por professores coadjuvantes a Educação Artística e a Educação Musical.
- O tempo previsto para inglês, também é lecionado por outra professora, que não o professor cooperante
- A diferença entre os dois primeiros momentos e o inglês, é que no primeiro caso permanecemos na sala a acompanhar e auxiliar a turma no que for necessário e, por sua vez, na aula de Inglês, isso não ocorre.

Referências Bibliográficas

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

Educação, M. d. (2004). *Organização Curricular e Programas*. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf

Escolar, D. (2000). *Expressão e Educação Físico-Motora [PDF]*. Retirado de https://elearning.ipvc.pt/ipvc2019/pluginfile.php/114106/mod_resource/content/1/Programa%20de%20EFM%20ilustrado.pdf

Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N., & Rocha, V. D. (2020). *Alfa – Estudo do Meio 3 – 3.º ano*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N., & Rocha, V. D. (2020). *Alfa – Português 3 – 3.º ano*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N., & Santos, S. (2018). *Alfa – Matemática 3 – 3.º ano*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N., & Rocha, V. D. (2020). *Livro de Fichas – Alfa – Estudo do Meio 3 – 3.º ano*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N., & Rocha, V. D. (2020). *Livro de Fichas – Alfa – Português 3 – 3.º ano*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N., & Santos, S. (2020). *Livro de Fichas – Alfa – Matemática 3 – 3.º ano*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Anexo 4

Imagens sobre a poluição





Anexo 5

Exemplo de banda desenhada

Nome: _____ Data: _____

Observa a seguinte banda desenhada:



1. Quantas vinhetas tem?

2. Tem tiras? Se sim, quantas?

3. Trata-se de uma prancha? Justifica a tua resposta.

4. Tem legendas? Se sim, diz quantas e transcreve-as.

5. Quais são as opiniões presentes na banda desenhada?

6. As personagens estão de acordo? Porquê?

7. E tu, por que alternativa optarias se visses um autocarro ou metro cheio de pessoas?

0

Anexo 6

Imagem para comentário

Nome: _____ Data: _____

Observa a seguinte imagem e faz um texto de opinião onde explicas o que pensas quando a observas. O teu texto pode conter a tua opinião acerca da existência das diferenças entre culturas e se achas que isso é ou não importante.



Anexo 7

Vídeo UNICEF



Anexo 8

Texto para completar

Uma viagem na sala de aula

Num certo dia, a Alice decidiu ir mais cedo para a escola. Estava tão radiante com o sonho que tinha tido naquela noite, que não aguentou mais esperar em casa. Vestiu-se rapidamente e desceu para tomar o pequeno-almoço. Quando se sentou à mesa ao lado do irmão, comentou com ele que tinha tido uma ideia brilhante e estava desejosa de a partilhar com o professor e com os colegas de turma.

Quando chegou à sala de aula, sentou-se no seu lugar e aguardou pela chegada do professor e dos colegas que ainda não tinham chegado. Enquanto esperava, a Alice cantarolava, uma música que falava acerca das férias. Ao ouvi-la, os colegas começaram a perguntar porque é que ela estava a cantar. Estava feliz! Era essa a resposta que dava.

Mal o professor entrou na sala, todos o cumprimentaram. Apressado, o professor começou por introduzir o tema que viriam a trabalhar:

- Bom dia, meninos, espero que estejam bem dispostos. Hoje, vamos falar sobre as diferentes Nacionalidades. Para isso, trouxe-vos um jogo. Bem, na verdade é quase uma viagem à volta do mundo!

- Boa, boa, professor! – Exclamaram os alunos em coro. Adoramos essa ideia!

- Para isso, vamos falar dos diferentes Continentes e de alguns dos Países a que a eles pertencem. Para este jogo precisamos ainda de fazer um acordo. À medida que formos falando sobre eles, e indicando-os aqui o mapa, vamos referir uma *coisa* que adoramos nessa cultura. Podem ser alimentos, objetos, animais, enfim, tudo o que se lembrarem! Quem souber mais coisas ganha. Estão prontos? – perguntou o professor.

Todos responderam que sim, com exceção do Carlos que abanou com a cabeça negativamente.

- Então Carlos, o que se passa? Não estás entusiasmado com este jogo? – Perguntou o professor.

- Professor, ainda não compreendi a finalidade deste jogo. Parece uma perda de tempo. Se vivemos em Portugal, para que é que queremos conhecer os outros Países e Nacionalidades?

- Carlos, não achas que há beleza nas diferenças? Há locais do mundo que não conhecemos, mas eu acho que cada local tem o seu encanto, as suas pessoas e os seus costumes. – Disse a Alice. Eu gostava de conhecer mais um pouco de cada lugar. Tu não

tens curiosidade? Professor, eu também tive uma ideia! Posso partilhá-la? – Acrescentou.

- Sim Alice, claro que podes! – Respondeu o professor.

-

Relembra: Um texto narrativo é composto por introdução, desenvolvimento e conclusão.

No texto acima, falta terminar o desenvolvimento e escrever a conclusão.

Vamos terminá-lo?

