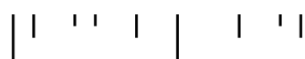


A discussão de dilemas morais e o desenvolvimento de competências sociais em alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Mafalda Limão

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

2021



A discussão de dilemas morais e o desenvolvimento de competências sociais em alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Mafalda Limão

Relatório de Estágio desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientador: Professora Doutora Filomena Covas

2021

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

Com a finalização destes cinco anos de formação académica na Escola Superior de Educação de Lisboa, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que, de alguma forma, me acompanharam e encorajaram ao longo de todo este percurso.

Em primeiro lugar, e como não poderia deixar de ser, um agradecimento imensurável à minha mãe. É graças a si, à sua dedicação e apoio que faço por cumprir os meus objetivos e seguir os seus passos e, por isso, só tenho a agradecer.

À minha revisora oficial, que nunca me negou ajuda, sempre se disponibilizou para ler e corrigir documentos sem fim, independentemente do prazo de entrega, e me ouviu nos bons e nos maus momentos, muito obrigada 'vó.

Ao meu tio, que mesmo estando a um oceano de distância nunca esteve longe. Muito obrigada, pela preocupação, acompanhamento e motivação constante.

Aos meus amigos, em especial à Lua, pelo apoio, pelos conselhos e, acima de tudo, por todas as aventuras que me proporcionou. Às amigadas que construí ao longo deste caminho, às minhas Limonetes, que espero levar comigo por muitos mais anos, obrigada por tudo.

Às minhas companheiras de Mestrado, mais conhecidas como Sayonara Socorro, à Alexandra, à Sofia e à Vera um agradecimento especial por me aturarem diariamente, por me encorajarem e por tornarem este percurso possível e muito melhor do que poderia ter sequer imaginado.

Por fim, devo também um agradecimento a todos os docentes da Escola Superior da Educação de Lisboa, a todos os professores orientadores-cooperantes e a todos os alunos que constituíram as práticas pedagógicas que vivenciei, que me acompanharam e contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Em particular, gostaria de agradecer à Professora Doutora Filomena Covas, pela disponibilidade, pela partilha de conhecimento indispensável para a concretização deste Relatório Final e pela simpatia e entusiasmo ao longo de todo o trabalho realizado como minha orientadora.

A todos estes e a todos aqueles que passaram, passam e poderão vir a passar pela minha vida e que, de alguma forma, fazem a diferença, o meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

| | ' ' | | ' |

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

Numa primeira parte do relatório será apresentada a descrição e análise reflexiva do período de observação, intervenção e avaliação pedagógica desenvolvida nos contextos do 1.º e do 2.º CEB. A PES vivenciada no 1.º CEB desenvolveu-se numa turma de 4.º ano de escolaridade, pertencente a uma Instituição Particular de Solidariedade Social, e a PES experienciada no 2.º CEB decorreu em duas turmas de 6.º ano de escolaridade, numa instituição pública.

Numa segunda parte, o presente relatório contempla o estudo empírico realizado no contexto da PES II, intitulado *A discussão de dilemas morais e o desenvolvimento de competências sociais em alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico*, que teve como finalidade estudar a possível relação existente entre a promoção do desenvolvimento das competências sociais, morais e comunicativas em alunos do 2.º CEB, através da discussão de dilemas morais. Em conformidade com o objetivo do estudo, foram selecionados como objetivos específicos: (i) Caracterizar as competências sociais dos alunos e a sua evolução; (ii) Caracterizar o desenvolvimento sociomoral dos estudantes e a sua evolução; (iii) Caracterizar o discurso transitivo dos alunos e a sua evolução. Para o efeito, recorreu-se a uma metodologia de natureza qualitativa, próxima da investigação-ação, e foram utilizadas como técnicas de recolha de dados o questionário de tipo autorrelato misto, a observação direta e reativa e o *focus group*. Os dados recolhidos foram tratados segundo os pressupostos da análise de conteúdo.

Os resultados do estudo indicaram um desenvolvimento positivo das competências sociais e do discurso transitivo dos participantes, não tendo sido observadas quaisquer tipos de alterações no desenvolvimento sociomoral.

Palavras-chave: Competências sociais; Desenvolvimento sociomoral; Discurso transitivo; Dilemas morais.

ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

This report is developed within the course of the Supervised Teaching Practice II, part of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education.

The first part of this report presents the description and reflective analysis of the observation, intervention and pedagogical evaluation developed in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education. The STP experienced in the 1st CBE took place in a 4th grade class, of a Private Social Solidarity Institution, and the STP experienced in the 2nd CBE took place in two 6th grade classes, in a public institution.

On the second part, this report includes the empirical study carried out in the context of the STP II course, entitled *The discussion of moral dilemmas and the development of social competencies in 2nd Cycle of Basic Education students*, which aimed at studying the possible relationship between the promotion of the development of social, moral and communicative competencies of 2nd CBE students through the discussion of moral dilemmas. In accordance with the objective of the study, the following specific objectives were selected: (i) to characterize students' social skills and their evolution; (ii) to characterize students' sociomoral development and their evolution; (iii) to characterize students' transitive speech and its evolution. For this purpose, a qualitative methodology, close to action research, was used, and the techniques used for data collection were the mixed self-report questionnaire, direct and reactive observation, and the focus group. The data collected were treated according to the assumptions of content analysis.

The results of the study indicated a positive development of the participants' social skills and transitive speech, and no changes were observed in their sociomoral development.

Keywords: Social Skills; Sociomoral Development; Transitive Speech; Moral Dilemmas.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
Parte I: Prática de ensino supervisionada no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico	4
1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo	6
1.1.1. Principais finalidades educativas da instituição cooperante	6
1.1.2. Princípios orientadores da ação educativa do orientador-cooperante do 1.º Ciclo do Ensino Básico	7
1.1.3. A turma.....	7
1.1.4. Processos de regulação e avaliação	8
1.2. Problematização dos dados recolhidos do contexto e identificação da problemática de intervenção	8
1.2.1. Objetivos gerais.....	8
1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	9
1.2.3. Atividades implementadas	10
1.2.4. Processos de avaliação e regulação	10
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º Ciclo do Ensino Básico	11
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	12
2.1.1. Principais finalidades educativas da instituição cooperante	12
2.1.2. Princípios orientadores da ação educativa do orientador-cooperante do 2.º Ciclo do Ensino Básico	12
2.1.3. As turmas.....	13
2.1.4. Processos de regulação e avaliação	13
2.2. Problematização dos dados recolhidos do contexto e identificação da problemática de intervenção	14
2.2.1. Objetivos gerais.....	14
2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	15
2.2.3. Atividades implementadas	15

2.2.4. Processos de avaliação e regulação	16
3. Análise crítica e reflexiva da prática desenvolvida no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico	17
3.1. Desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos	18
3.2. Métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo	19
3.3. Relação pedagógica	20
3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.....	22
Parte II: O estudo	23
1. Apresentação do estudo	24
2. Revisão de literatura	27
2.1. Competências pessoais e sociais	28
2.2. Desenvolvimento sociomoral e o papel da escola	29
2.3. Dilemas morais	32
2.4. Discurso transitivo	33
2.5. Estado da Arte.....	34
3. Metodologia.....	36
3.1. Caracterização do contexto e da amostra.....	37
3.2. Opções metodológicas	37
3.2.1. Natureza do estudo	38
3.2.2. Estratégias, técnicas e instrumentos de recolha de dados	38
3.2.3. Técnicas/procedimentos de análise de dados e respetivos instrumentos	40
3.3. Princípios éticos do processo de investigação	41
4. Apresentação dos resultados.....	42
4.1. Desenvolvimento das competências sociais e morais.....	43
4.2. Desenvolvimento do discurso transitivo.....	49
5. Conclusões.....	54

5.1. Apresentação das conclusões do estudo	55
5.1.1. Caracterizar as competências sociais dos alunos e a sua evolução	55
5.1.2. Caracterizar o desenvolvimento sociomoral dos estudantes e a sua evolução	56
5.1.3. Caracterizar o discurso transitivo dos alunos e a sua evolução.....	57
5.2. Constrangimentos no desenvolvimento do estudo e recomendações para investigações futuras.....	57
Reflexão final	59
Referências	63
Anexos.....	70
Anexo A. Planta da sala de aula durante a primeira semana de observação	71
Anexo B. Caracterização dos alunos	73
Anexo C. Potencialidades e fragilidades identificadas na turma do 4.º ano do 1.º CEB	76
Anexo D. Estratégias de intervenção e integração curricular definidas, na ótica da consecução dos objetivos gerais de intervenção selecionados	78
Anexo E. Avaliação dos objetivos gerais do PI.....	80
Anexo F. Avaliação das aprendizagens dos alunos.....	83
Anexo G. Descritores relacionados com o 1.º objetivo geral do Plano de Intervenção que foram trabalhados e/ou adquiridos pelos alunos.....	85
Anexo H. Descritores relacionados com o 2.º objetivo geral do Plano de Intervenção que foram trabalhados e/ou adquiridos pelos alunos.....	89
Anexo I. Calendarização dos conteúdos a desenvolver na área curricular de Matemática	92
Anexo J. Calendarização dos conteúdos a desenvolver na área curricular de Ciências Naturais.....	95
Anexo K. Caracterização dos alunos da turma do 6.º3.º	97
Anexo L. Caracterização dos alunos da turma do 6.º6.º.....	99
Anexo M. Tabela relativa ao número de vezes que os alunos da turma do 6.º3.º participaram nas aulas	101
Anexo N. Tabela relativa ao número de vezes que os alunos da turma do 6.º6.º participaram nas aulas	103
Anexo O. Tabela relativa ao respeito pelo outro dos alunos da turma do 6.º3.º	105

Anexo P. Tabela relativa ao respeito pelo outro dos alunos da turma do 6.º ano do 2.º CEB	107
Anexo Q. Tabela relativa à submissão da fotografia do caderno diário com a aula passada na plataforma <i>Google Classroom</i> da turma do 6.º ano do 2.º CEB	109
Anexo R. Tabela relativa à submissão da fotografia do caderno diário com a aula passada na plataforma <i>Google Classroom</i> da turma do 6.º ano do 2.º CEB	111
Anexo S. Tabela relativa à submissão da fotografia do TPC na plataforma <i>Google Classroom</i> da turma do 6.º ano do 2.º CEB	113
Anexo T. Tabela relativa à submissão da fotografia do TPC na plataforma <i>Google Classroom</i> da turma do 6.º ano do 2.º CEB	115
Anexo U. Potencialidades e fragilidades identificadas nas turmas do 6.º ano do 2.º CEB	117
Anexo V. Classificação dos tipos de “transações” dos comportamentos no discurso transitivo de Berkowitz & Gibbs (1983)	119
Anexo W. Pré-teste aplicado aos participantes	122
Anexo X. Pós-teste aplicado aos participantes	126
Anexo Y. Consentimentos informados preenchidos e assinados pelos Encarregados de Educação dos participantes	130
Anexo Z. Consentimento informado	141
Anexo AA. Respostas dadas pelos participantes no pré-teste, às questões de escolha múltipla	143
Anexo AB. Respostas dadas pelos participantes no pós-teste, às questões de escolha múltipla	145
Anexo AC. Respostas dos alunos às questões de escolha múltipla, no pré-teste e no pós-teste	147
Anexo AD. Dilema do Alex	157
Anexo AE. Dilema da Cristina	159
Anexo AF. Guião de discussão da primeira sessão	161
Anexo AG. Guião de discussão da segunda sessão	163
Anexo AH. Guião de discussão da terceira sessão	165
Anexo AI. Guião de discussão da quarta sessão	167
Anexo AJ. Guião de discussão da quinta sessão	169

Anexo AK. Notas de campo da primeira sessão de discussão de dilemas morais	171
Anexo AL. Notas de campo da segunda sessão de discussão de dilemas morais	177
Anexo AM. Notas de campo da terceira sessão de discussão de dilemas morais	181
Anexo AN. Notas de campo da quarta sessão de discussão de dilemas morais.....	186
Anexo AO. Notas de campo da quinta sessão de discussão de dilemas morais.....	191
Anexo AP. Análise de conteúdo da primeira sessão de discussão de dilemas morais .	195
Anexo AQ. Análise de conteúdo da segunda sessão de discussão de dilemas morais .	202
Anexo AR. Análise de conteúdo da terceira sessão de discussão de dilemas morais ..	208
Anexo AS. Análise de conteúdo da quarta sessão de discussão de dilemas morais.....	215
Anexo AT. Análise de conteúdo da quinta sessão de discussão de dilemas morais	224

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados obtidos na pergunta 4 do pré-teste e do pós-teste.....	44
Figura 2. Resultados obtidos na pergunta 8 do pré-teste e do pós-teste.....	45
Figura 3. Resultados obtidos na pergunta 17 do pré-teste e do pós-teste.....	46
Figura 4. Níveis de desenvolvimento sociomoral dos participantes.....	49
Figura 5. Percentagem das categorias do discurso transitivo identificadas na primeira sessão de discussão de dilemas morais.....	50
Figura 6. Percentagem das categorias do discurso transitivo identificadas na última sessão de discussão de dilemas morais.....	51
Figura 7. Percentagem das categorias do discurso transitivo identificadas ao longo das sessões de discussão de dilemas morais.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS

CCE	Conselho de Cooperação Educativa
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DT	Diário de Turma
E@D	Ensino a Distância
GC	<i>Google Classroom</i>
MEM	Movimento da Escola Moderna
OC	Orientadora-Cooperante
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PE	Projeto Educativo
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PIT	Plano Individual de Trabalho
RF	Relatório Final
TPC	Trabalho Para Casa
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' '

O presente Relatório Final (RF) insere-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrada pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa.

A PES II configura-se como um período essencial para a aquisição e desenvolvimento das competências que devem ser inerentes a um profissional da área da Educação. Assim, serão no presente RF apresentadas, descritas, analisadas e avaliadas as intervenções realizadas tanto no 1.º como no 2.º CEB.

É também nesta UC que é desenvolvida uma investigação empírica, com base nas intervenções realizadas. Desta forma, será igualmente retratado neste RF todo o processo vivido para a concretização do estudo sobre *A discussão de dilemas morais e o desenvolvimento de competências sociais em alunos do 2.º CEB*.

O presente RF encontra-se dividido em duas partes primordiais, respetivamente: a descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas em ambos os CEB; e a apresentação do estudo empírico realizado.

Relativamente à primeira parte do RF, esta abrange três subcapítulos. No primeiro subcapítulo será evidenciada a *Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB*, onde estará presente uma caracterização sucinta do contexto socioeducativo, incluindo as finalidades educativas da instituição escolar, os princípios orientadores da Orientadora-Cooperante (OC), a turma e os processos de regulação e avaliação. Ainda neste subcapítulo será exposta a problemática de intervenção identificada, nomeadamente os objetivos gerais, as estratégias de ação e atividades implementadas e os processos de regulação e avaliação.

No segundo subcapítulo desta primeira parte do RF serão contemplados os mesmos tópicos enunciados no subcapítulo anterior, referentes à prática realizada no 2.º CEB.

No terceiro e último subcapítulo da primeira parte do RF será apresentada uma *Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos*, onde será evidenciada a comparação crítica, reflexiva e fundamentada entre as práticas e serão referidos os seguintes aspetos: as competências dos alunos e os desenvolvimentos esperados dos mesmos; os métodos de ensino e aprendizagem vividos em cada contexto de estágio; as

relações pedagógicas evidenciadas; e os processos de regulação e avaliação, tanto das aprendizagens como dos comportamentos e atitudes dos discentes.

No que respeita à segunda parte do RF, onde será apresentado o estudo elaborado sobre o desenvolvimento das competências sociais, morais e discursivas dos alunos, através da discussão de dilemas morais, a mesma encontra-se dividida em cinco subcapítulos. O primeiro subcapítulo, *Apresentação do estudo*, refere-se à descrição da contextualização do estudo, das motivações e critérios orientadores para a escolha do mesmo, da questão de investigação e dos objetivos gerais e específicos.

No segundo subcapítulo, será apresentada a *Revisão de literatura*, ou seja, o enquadramento teórico, onde serão explicitados os conceitos fundamentais e o Estado da Arte.

De seguida, encontrar-se-á o terceiro subcapítulo desta segunda parte do RF, onde será explicada a *Metodologia* utilizada para a concretização do estudo, nomeadamente, a caracterização do contexto e da amostra selecionada, as opções metodológicas selecionadas – natureza do estudo; estratégias, técnicas e instrumentos de recolha de dados; técnicas/procedimentos de análise de dados e respetivos instrumentos – e os princípios éticos condutores do processo de investigação.

No quarto subcapítulo serão apresentados os *Resultados* do estudo, obtidos a partir da análise dos dados recolhidos, assim como a sua discussão, com base na questão de investigação e nos objetivos selecionados.

No quinto e último subcapítulo da segunda parte do RF, serão mencionadas as *Conclusões* do estudo, onde serão enumeradas possíveis recomendações para estudos futuros e as limitações sentidas ao longo de todo o processo de investigação vivido.

Por fim, será apresentada a *Reflexão final* onde serão contemplados os contributos da Prática de Ensino Supervisionada (PES), em ambos os CEB, e do estudo empírico concretizado, tanto para o desenvolvimento das competências profissionais como pessoais.

Por fim, apresentam-se ainda as *Referências bibliográficas* que se revelaram imprescindíveis para a fundamentação das opções realizadas e os *Anexos* que documentam e evidenciam todo o trabalho descrito.

PARTE I: PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO

| ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO

| | ' ' | | ' '

No presente capítulo serão apresentados os aspetos descritivos da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, respetivamente: (i) a caracterização do contexto socioeducativo; (ii) a problematização dos dados recolhidos do contexto e a identificação da problemática de intervenção.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

Neste subcapítulo será apresentada a caracterização do contexto educativo em que foi realizada a PES no 1.º CEB, nomeadamente: (i) as principais finalidades educativas da instituição escolar; (ii) os princípios orientadores da ação educativa da OC; (iii) a turma; (iv) e os processos de regulação e avaliação.

1.1.1. Principais finalidades educativas da instituição cooperante

A PES realizada no 1.º CEB teve lugar numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, inserida numa Instituição Particular de Solidariedade Social, localizada no centro histórico de Lisboa e composta pelas quatro valências, desde a creche até ao 2.º CEB. Nesta zona da capital predominam o comércio, os serviços e a presença de monumentos de interesse histórico e arquitetónico, valorizando assim o local do ponto de vista histórico e tornando-o apelativo aos turistas, sendo notória a sua presença e a diversidade cultural envolvente.

A instituição cooperante orientava o seu trabalho pedagógico com base no Projeto Educativo (PE), elaborado com o apoio de toda a comunidade educativa através de um “processo de reflexão sobre as dinâmicas de aprendizagem e de construção do currículo” (PE, s.d., p. 3). É neste documento que se encontram os princípios orientadores da ação educativa e as propostas de operacionalização, tendo em conta os objetivos selecionados pela instituição. Assim, foi possível identificar que a ação pedagógica da instituição se apoia nos pilares do pensamento socio construtivista, sendo sustentada pelos princípios característicos da escola inclusiva, como: a diferenciação do processo de ensino e aprendizagem; a concretização do Conselho de Cooperação Educativa (CCE); e a gestão dos conteúdos, tempo, espaço e materiais compartilhada entre os docentes e os discentes (PE, s.d.).

1.1.2. Princípios orientadores da ação educativa do orientador-cooperante do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A prática pedagógica da OC ia ao encontro dos princípios do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), nomeadamente o desenvolvimento da formação democrática e das competências sociomorais dos alunos, a partir do seu envolvimento na gestão e organização dos tempos, materiais, currículo escolar e avaliação (MEM, s.d.). Neste sentido, a ação pedagógica da OC era desenvolvida tendo por base atividades de diferenciação pedagógica, tais como: o trabalho de aprendizagem curricular por projetos; os circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais; o trabalho participado pela turma; o trabalho autónomo e o acompanhamento individual; e a organização e gestão cooperada em CCE (MEM, s.d.), sendo que todas estas atividades se encontravam presentes no dia-a-dia desta turma de 4.º ano do 1.º CEB, onde foi realizada a prática.

No que respeita à organização espacial (Anexo A), as mesas encontravam-se dispostas em quatro grupos e existiam diversos espaços destinados aos materiais e recursos didáticos disponíveis, sendo que todos se encontravam ao alcance dos alunos. A sala de aula contava ainda com uma biblioteca, alguns cartazes informativos afixados nas paredes, sobre os conteúdos trabalhados, e instrumentos reguladores como: o mapa de presenças, o mapa de tarefas, o Diário de Turma (DT) e a avaliação e balanço do Plano Individual de Trabalho (PIT). “Todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (Folque, 1999, p. 9).

Relativamente à gestão do tempo e dos conteúdos de aprendizagem, esta era realizada em função da Agenda Semanal, construída e partilhada com os discentes todas as segundas-feiras. A Agenda Semanal era elaborada em função das necessidades dos alunos e sempre em conformidade com as rotinas oficializadas pela instituição cooperante.

1.1.3. A turma

A turma do 4.º ano do 1.º CEB onde foi realizada a prática era constituída por vinte e seis alunos, sendo oito do sexo masculino e dezoito do sexo feminino, com idades

compreendidas entre os nove e os onze anos de idade, sendo que um dos alunos se encontrava referenciado com Perturbação do Espectro de Autismo (Anexo B).

Este grupo evidenciou ser composto, maioritariamente, por alunos interessados e participativos, que partilhavam os seus interesses, curiosidades e gostos com facilidade. A turma demonstrou deter um grau significativo de autonomia e cooperação. De um modo geral, a turma apresentava níveis de desenvolvimento cognitivos elevados e um bom ritmo de trabalho. Ao nível das aprendizagens nas diferentes áreas curriculares, com base na análise dos dados de diagnose, foi possível construir uma tabela (Anexo C) com a identificação das potencialidades e fragilidades que caracterizavam este grupo de alunos.

1.1.4. Processos de regulação e avaliação

No que se refere ao processo de regulação e avaliação, este era de carácter formativo, de forma a valorizar todo o percurso e processo de aprendizagem individual de cada aluno. Para tal, fatores como as produções dos alunos, as suas atitudes e participação eram utilizados como instrumentos de avaliação imprescindíveis, tendo em conta que, com base na sua análise, era possível tomar decisões e definir as estratégias mais adequadas para cada discente e o seu processo de aprendizagem.

Também os alunos contavam com um papel ativo e de extrema importância no seu processo de avaliação, uma vez que refletiam semanalmente, de forma escrita – no PIT – e oral – no CCE –, sobre o trabalho que tinham desenvolvido, com base no que tinham inicialmente planeado e no que conseguiam efetivamente concretizar ou não, justificando o porquê da sua performance. Desta forma, os alunos apropriavam-se dos instrumentos de avaliação construídos, participando na sua elaboração e processo de melhoramento.

1.2. Problematização dos dados recolhidos do contexto e identificação da problemática de intervenção

Uma vez descrita a caracterização do contexto socioeducativo, importa agora identificar a problematização dos dados recolhidos nesta PES e a respetiva problemática.

1.2.1. Objetivos gerais

Foi então com base na observação direta e participante, nas conversas informais com a OC e com os alunos e na análise documental das produções dos discentes e de outros documentos caracterizadores da turma que foi possível identificar algumas das potencialidades e fragilidades do grupo (cf. Anexo C).

A análise, problematização e sistematização dos dados de diagnose recolhidos permitiu a elaboração de duas questões-problema, nomeadamente: (i) Como promover a competência argumentativa?; (ii) Como promover as capacidades intrínsecas aos processos científicos?.

Com base nas questões-problema identificadas, foram selecionados os seguintes objetivos gerais de intervenção: (i) Desenvolver a competência argumentativa (em situações orais e escritas); (ii) Desenvolver as capacidades inerentes aos processos científicos.

1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Primeiramente, é indispensável salvaguardar que a ação pedagógica decorreu dando continuidade aos princípios orientadores da ação educativa da OC e ao Plano de Turma já implementado. O mesmo aconteceu com a gestão e organização das rotinas semanais, já familiares dos alunos, como a realização do CCE e os momentos específicos dos domínios das diferentes áreas curriculares.

No sentido da consecução dos objetivos gerais de intervenção selecionados, foram então definidas e implementadas diversas estratégias de intervenção e integração curricular (Anexo D).

De modo a *Desenvolver a competência argumentativa (em situações orais e escritas)* nos alunos foram implementadas estratégias como tertúlias dialógicas e debates baseados em temas controversos e também o reforço da utilização do discurso argumentativo em momentos de sistematização de conteúdos e de discussão coletiva.

Com o intuito de *Desenvolver as capacidades inerentes aos processos científicos*, através de atividades práticas, nos discentes, foram implementadas estratégias como a realização: de atividades experimentais; de visitas de estudo; de guiões de exploração; de manipulação de recursos para a construção de conhecimento, com maior incidência nas áreas curriculares de Matemática e de Ciências Naturais.

1.2.3. Atividades implementadas

Ao longo da intervenção foram implementadas diversas atividades, destacando-se as atividades de caráter exploratório, com recurso a materiais manipuláveis, na aprendizagem de conteúdos na área curricular de Matemática e Ciências Naturais. Na área curricular de Português mantiveram-se as atividades já rotineiras, que contavam com momentos de: escrita; leitura; compreensão; gramática; e ortografia.

1.2.4. Processos de avaliação e regulação

No que se refere aos processos de avaliação e regulação, ainda durante o período de elaboração do Plano de Intervenção foi planificado o processo de avaliação tanto das estratégias como das atividades implementadas, com o intuito de verificar se os objetivos gerais de intervenção selecionados (Anexo E) tinham sido de facto atingidos e se tinham contribuído para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos (Anexo F). Desta forma, a análise dos resultados obtidos permitiu verificar que, de um modo geral, os objetivos gerais foram trabalhados e desenvolvidos, tendo sido visível o impacto dos mesmos no desenvolvimento das aprendizagens realizadas pelos alunos, ao longo da prática. Não obstante, é indispensável referir que ambos os objetivos gerais se podiam caracterizar como algo impossíveis de atingir na íntegra, uma vez que abrangiam competências que devem ser trabalhadas pelos alunos não só durante todo o percurso formativo como também ao longo de toda a vida em sociedade.

Relativamente ao objetivo geral *Desenvolver a competência argumentativa (em situações orais e escritas)*, o seu sucesso pode ser justificado com base nas atividades e estratégias implementadas, uma vez que o discurso e texto argumentativo foi constantemente trabalhado, ao longo das sete semanas de intervenção, e, portanto, esta competência foi de facto desenvolvida nos alunos (Anexo G), ainda que não na totalidade.

No que se refere ao objetivo geral *Desenvolver as capacidades inerentes aos processos científicos*, através de atividades práticas, também este se pode caracterizar como cumprido, tendo em conta que as atividades e estratégias propostas permitiram que os discentes desenvolvessem as suas competências, no que diz respeito aos processos científicos, através da realização de atividades experimentais e de visitas de estudo. Desta forma, esta competência foi também desenvolvida pelos alunos (Anexo H).

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO

| | ' ' | | ' ' |

Uma vez terminada a descrição da prática pedagógica realizada no 1.º CEB, torna-se indispensável repetir o processo para a experiência vivenciada no 2.º CEB.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

Neste subcapítulo será então apresentada a caracterização do contexto educativo em que foi realizada a PES no 2.º CEB.

2.1.1. Principais finalidades educativas da instituição cooperante

A PES realizada no 2.º CEB teve lugar em duas turmas do 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, inseridas numa instituição escolar de caráter público, constituída por 24 turmas, pertencentes ao 2.º e ao 3.º CEB.

A instituição cooperante regia-se pelo seu PE, sendo este o documento orientador de gestão do agrupamento em que se inseria. Este documento apresenta os objetivos, princípios, estratégias e metas, de acordo com as quais o agrupamento se propõe a cumprir a sua função educativa. Através da análise a este documento, foi possível identificar que as finalidades educativas em que a instituição cooperante se baseava passam, numa primeira instância, pela missão de formar cidadãos críticos e conscientes que valorizem o conhecimento como condição para a integração e exercício de uma cidadania ativa. Ainda de acordo com o PE (s.d.), “a Escola tem de afirmar-se como uma das instituições que mais contribui para o desenvolvimento estratégico da sociedade, nomeadamente, nas suas vertentes atitudinal, tecnológica e multicultural” (p. 7). Para que tal aconteça, o PE do agrupamento em questão apresenta medidas como: a adoção de medidas inclusivas; um modelo contínuo de respostas educativas a todos os discentes; e ainda outros recursos de apoio à aprendizagem e inclusão (PE, s.d.).

2.1.2. Princípios orientadores da ação educativa do orientador-cooperante do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Tendo em conta que a instituição escolar não se regia por um único modelo pedagógico, proporcionando liberdade aos seus docentes para selecionarem e adaptarem os modelos que considerassem mais adequados às suas turmas, com base no período de observação e nas conversas informais com a OC, foi possível aferir que a mesma implementava as suas aulas orientando-se pelo método de ensino tradicional. Este tipo de

ensino caracteriza-se por o docente ser responsável pela transmissão da informação, ocupando uma postura autoritária, e os alunos serem indivíduos passivos no seu processo de aprendizagem (Rodrigues et al., 2011). Neste sentido, a ação pedagógica da OC preconizava uma metodologia expositiva para a transmissão dos conteúdos, com recurso aos manuais escolares e a materiais disponíveis nas plataformas online das editoras dos manuais. Assim, a utilização da modalidade de trabalhos em pequenos grupos ou pares era nula e a participação dos alunos, de um modo geral, fraca.

Relativamente à organização do espaço, uma vez que esta PES foi totalmente realizada em contexto de Ensino a Distância (E@D), tal fator não foi passível de ser observado. Não obstante, todas as sessões foram realizadas de forma síncrona, via plataforma *Zoom*, em grande grupo.

No que diz respeito à organização das atividades, a OC realizava a calendarização semanal dos conteúdos a trabalhar em ambas as áreas (Anexos I e J) e os alunos eram informados através dos sumários das sessões, não participando no processo.

2.1.3. As turmas

Em relação à caracterização de ambas as turmas, a turma do 6.º3.º era constituída por vinte alunos, sendo onze do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os onze e os quinze anos. Três destes alunos eram repetentes e outros quatro estavam assinalados com dificuldades de aprendizagem. A turma do 6.º6.º contava com vinte e sete alunos, sendo onze do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os onze e os doze anos. Dois destes alunos eram repetentes e outro encontrava-se sinalizado com dificuldades de aprendizagem (Anexos K e L).

A nível das áreas disciplinares de Matemática e Ciências Naturais, ambas as turmas apresentavam um maior número de alunos com dificuldades a Matemática do que a Ciências Naturais. Contudo, e tendo em conta o regime de E@D em que a PES foi realizada, não foi possível identificar potencialidades e fragilidades específicas, tanto a nível académico como pessoal e social.

2.1.4. Processos de regulação e avaliação

No que se refere ao processo de avaliação, este era de carácter formativo e sumativo. A OC orientava o processo de regulação das aprendizagens dos alunos com

base na recolha de informação e recorria a instrumentos como a observação direta dos comportamentos, das atitudes, da assiduidade e da participação dos alunos e a realização de fichas de avaliação sumativas e questões de aula para o fazer. Porém, no regime de E@D a avaliação sumativa não acontecia, uma vez que não eram aplicadas fichas de avaliação nem questões de aula, ou seja, o processo de avaliação durante o período da PES baseou-se na avaliação formativa.

2.2. Problematização dos dados recolhidos do contexto e identificação da problemática de intervenção

Tendo sido descrita a caracterização do contexto socioeducativo, importa agora identificar a problematização dos dados recolhidos nesta PES e a respetiva problemática.

2.2.1. Objetivos gerais

Através da observação direta não participante, das conversas informais com a OC e da análise às grelhas construídas incidentes na participação (Anexos M e N), no respeito pelo outro (Anexos O e P), na submissão das fotografias do caderno diário com a aula passada para o mesmo (Anexos Q e R) e dos Trabalhos Para Casa (TPC) (Anexos S e T), dentro do prazo estipulado, na plataforma *Google Classroom* (GC), foi possível identificar algumas das potencialidades e fragilidades do grupo de alunos. Não obstante, e como já foi referido anteriormente, é necessário ter em atenção que o facto de esta PES ter sido inteiramente vivida em regime de E@D tornou o processo de diagnose mais desafiante. Assim, foi possível identificar as potencialidades e fragilidades de ambas as turmas relativamente às competências transversais dos alunos (Anexo U). Com base na análise à tabela presente no Anexo U, foi possível inferir que existia uma relação de contradição entre as duas turmas, o que levou a que a problemática criada se focasse nesse mesmo contraste e na preocupação evidenciada pelos alunos na avaliação em regime de E@D – *Adaptação e desenvolvimento de estratégias de avaliação contínua, no regime de E@D, que promovam a autorregulação, por parte dos alunos*. A problemática foi então operacionalizada nas seguintes questões-problema: (i) Como promover a autorregulação da avaliação, por parte dos alunos, no regime de E@D?; (ii) Que estratégias se deverão implementar para a promoção da participação na avaliação

contínua, no regime de E@D?. Com base nas questões-problema, foram então selecionados os seguintes objetivos gerais: (i) Desenvolver competências de participação nos processos de autorregulação da aprendizagem na modalidade de E@D; (ii) Adotar instrumentos para a participação na avaliação contínua na modalidade de E@D.

2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Em primeira instância, é indispensável ressaltar que a ação pedagógica decorreu dando continuidade aos princípios orientadores da ação educativa da OC. Não obstante, foram implementadas estratégias mais dinâmicas e interativas, promotoras do trabalho colaborativo e do desenvolvimento das competências nos alunos.

De modo a desenvolver a participação dos alunos nos processos de autorregulação da avaliação, foi adotada a aplicação *Classdojo*, onde eram registadas as pontuações. Ou seja, era adicionado um ponto a cada aluno de cada vez que este: participasse de forma pertinente e ordeira; submetesse a fotografia do caderno diário com a aula passada para o mesmo e do TPC realizado; respondesse de forma correta às questões dos *Quizizzs* concretizados. Por outro lado, se o aluno desrespeitasse outro, seria-lhe retirado um ponto. De forma a incentivar o envolvimento dos discentes na sua avaliação foi-lhes facultado um código pessoal para que consultassem a sua pontuação. No final da primeira sessão semanal, era também disponibilizado um momento para que os alunos consultassem a sua pontuação em conjunto com as estagiárias e recebessem feedback sobre a mesma. Para que os discentes analisassem e refletissem sobre a sua avaliação, foram implementados três formulários de autoavaliação semanal na plataforma *Google Forms*.

Uma outra estratégia implementada, com o propósito de adaptar o processo de avaliação ao regime de E@D, foi a concretização de questões de aula, em formato de *Quizizz*, relativamente aos conteúdos trabalhados ao longo da PES. Os alunos revelaram um elevado interesse e motivação em realizar os *Quizizzs*, questionando em todas as sessões se iriam concretizar um *Quizizz* e, quando tal acontecia, pedindo que este fosse disponibilizado na plataforma GC, para que pudessem praticar a matéria trabalhada.

2.2.3. Atividades implementadas

Relativamente à área disciplinar de Matemática foram implementadas tarefas de carácter exploratório, através de aplicações como *The Math Learning Center*. A adoção

destes recursos digitais permitiu que os alunos manipulassem e criassem representações relacionadas com os conteúdos trabalhados, originando um notório envolvimento e participação na realização deste tipo de atividades.

Nas áreas disciplinares de Ciências Naturais e de Matemática foram ainda implementadas atividades de carácter colaborativo, em pequenos grupos de trabalho. Através da implementação destas atividades foi possível observar a evolução pela qual os discentes passaram, começando com uma atitude algo individualista e terminando com comportamentos de interação e realização de trabalhos únicos, construídos em conjunto.

2.2.4. Processos de avaliação e regulação

As estratégias e atividades implementadas foram avaliadas de modo a verificar se os objetivos gerais seleccionados tinham sido atingidos e tinham contribuído para as aprendizagens dos alunos. Assim, a análise dos resultados permitiu aferir que, de um modo geral, os objetivos gerais foram alcançados e tiveram impacto no desenvolvimento das aprendizagens realizadas pelos discentes, ao longo de todo o período da PES.

No que se refere ao objetivo geral *Desenvolver competências de participação nos processos de autorregulação da aprendizagem na modalidade de E@D*, o seu sucesso pode ser justificado com base: na notória adesão, por parte de todos os alunos, à realização das questões de aula, em formato de *Quizizz*; à evolução observada nos alunos com maiores dificuldades, uma vez fornecido o feedback e o reforço positivo; e ao envolvimento dos alunos na adoção da aplicação *Classdojo*, como reguladora do seu processo de avaliação.

Relativamente ao objetivo geral *Adotar instrumentos para a participação na avaliação contínua na modalidade de E@D*, também este se pode caracterizar como cumprido, uma vez que as técnicas e instrumentos adotados, nomeadamente a observação direta e as grelhas (de participação, de respeito pelo outro, de submissão das fotografias do caderno diário e dos TPC e dos resultados das questões de aula, em formato de *Quizizz*), permitiram que a avaliação formativa se adequasse ao regime de E@D que estava a ser vivido, com base nos parâmetros que eram passíveis de ser observados, analisados e avaliados.

3. ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DA
PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º E 2.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO

| ' ' | | ' ' |

Tendo sido apresentada a descrição das práticas pedagógicas vividas, tanto em contexto de 1.º CEB como de 2.º CEB, evidencia-se agora como imperativo realizar a comparação crítica, reflexiva e fundamentada dessas mesmas práticas. Assim, a presente reflexão incidirá nos seguintes aspetos: (i) o desenvolvimento e as competências dos alunos; (ii) os métodos de ensino e aprendizagem das instituições cooperantes; (iii) as relações pedagógicas; (iv) e os processos de regulação e avaliação adotados pelas instituições onde se realizaram as práticas.

3.1. Desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos

Piaget identificou quatro estádios que compõem o desenvolvimento mental das crianças, sendo que cada nível evidencia “um período onde o pensamento e comportamento infantil é caracterizado por uma forma específica de conhecimento e raciocínio” (Dias, 2011, p. 111). Assim, de acordo com a teoria de Piaget, existem quatro estádios, sendo eles: (i) o sensório-motor; (ii) o pré-operatório; (iii) o operatório concreto; (iv) e o operatório formal.

Como já foi referido, as PES realizadas nesta UC tiveram lugar em dois anos de escolaridade distintos, nomeadamente: no 4.º ano do 1.º CEB e no 6.º ano do 2.º CEB. Por consequência, os estádios de desenvolvimento dos grupos de alunos não eram iguais.

No que se refere aos alunos que constituíam a turma do 4.º ano do 1.º CEB, tendo em conta o intervalo de idades entre os nove e os onze anos de idade, estes encontravam-se, na sua maioria, no terceiro estádio de desenvolvimento – o operatório concreto. Neste período, a capacidade de abstração ainda não se encontra totalmente desenvolvida, o que leva a que o pensamento se baseie sempre em algo lógico e concreto, ou seja, em algo que é perceptível (Souza & Wechsler, 2014).

Relativamente aos alunos que compunham as duas turmas do 6.º ano do 2.º CEB, e mais uma vez tendo em atenção o intervalo de idades entre os onze e os quinze anos de idade, a grande maioria destes já se encontrava no último estádio de desenvolvimento mental, de acordo com a teoria de Piaget, – o operatório formal. Este “período operatório formal ocorre (...) quando o pensamento já está formado para as abstrações” (Souza &

Wechsler, 2014, p. 141). Quer isto dizer que a criança já tem desenvolvida a capacidade de alcançar e adquirir maiores conhecimentos matemáticos, como por exemplo a razão e a proporção, conteúdos matemáticos que foram abordados aquando da intervenção.

Importa ainda ressaltar que, apesar de os alunos das duas práticas se encontrarem em estádios diferentes, e o mesmo se considerar adequado tendo em conta as idades e os níveis de desenvolvimento, o facto de o contexto onde os alunos do 1.º CEB se encontravam ser mais rico, no sentido de promover uma maior estimulação cultural, política, económica e linguística, leva a que a sua maturação – passagem de um estágio para o seguinte – se possa caracterizar como mais acelerada e evidente. Por outro lado, o facto de os alunos presentes no contexto de estágio do 2.º CEB estarem inseridos num meio envolvente menos rico e estimulante, torna este processo de maturação e desenvolvimento do pensamento mais demorado e menos evidente.

3.2. Métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo

Ambas as práticas apresentavam diferenças acentuadas relativamente aos métodos de ensino e aprendizagem adotados. De um modo geral, no contexto de intervenção do 1.º CEB, a ação pedagógica da instituição apoiava-se nos princípios do pensamento socio construtivista e da escola inclusiva. Em contrapartida, no contexto de 2.º CEB onde foi realizada a intervenção, predominava um modelo pedagógico mais expositivo, com o foco no professor como transmissor de conhecimentos. É ainda importante lembrar que, em ambas as PES, se deu continuidade ao trabalho, estratégias e rotinas já implementadas pelas professoras OC.

Uma das características que maior distinção apresentava, no que diz respeito aos métodos de ensino-aprendizagem das instituições cooperantes, era o modelo pedagógico adotado pelas OC. Na prática realizada no 1.º CEB, a professora OC regia-se pelos princípios do modelo pedagógico MEM, ou seja, predominavam as atividades de diferenciação pedagógica, como o trabalho por projetos, a gestão compartilhada por toda a turma, a realização do PIT, do DT e do CCE (MEM, s.d.). Desta forma, era desenvolvida a formação democrática dos alunos, assim como as suas competências sociomorais, com

base no papel ativo que os discentes tinham no seu processo de aprendizagem e de avaliação e na gestão partilhada do currículo. Por outro lado, no contexto onde teve lugar a prática do 2.º CEB, a professora OC implementava as suas aulas seguindo o método de ensino tradicional, optando por uma metodologia, maioritariamente, expositiva e individualista, com recurso aos manuais escolares adotados pelo agrupamento. Quer isto dizer que as suas aulas se caracterizavam por ser a OC a responsável pela transmissão do conhecimento, com uma posição autoritária, face aos alunos, e estes eram indivíduos passivos, sem um papel ativo no seu processo de aprendizagem (Rodrigues et al., 2011).

Terminadas as intervenções, e tendo passado algum tempo que permita o distanciamento e reflexão sobre o que foi vivido nas mesmas, é possível afirmar que o facto de os alunos se encontrarem num meio envolvente onde é estimulado o desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais e onde o seu papel é importante e tem um peso considerável para a sua evolução escolar, leva a que capacidades indispensáveis para a vida em sociedade sejam adquiridas, como por exemplo as capacidades: de análise crítica, do ponto de vista auto e hétero; de cooperação; de responsabilidade; e de autonomia. Neste sentido, a perspetiva do ensino tradicional “desvaloriza os aspetos ligados à autonomia e responsabilização do aluno no processo de aprendizagem e (...) o papel dos meios e instrumentos que suportam a sua construção das representações do conhecimento e (...) o ambiente de aprendizagem” (Pereira, 2018, p. 12).

Desta forma, segundo a evolução do ensino e das conceções do mesmo, deveria observar-se uma redefinição dos papéis do professor e do aluno na sala de aula, que se deveriam passar a identificar como uma responsabilidade conjunta (Pereira, 2018).

3.3. Relação pedagógica

É importante compreender que todo o tipo de trabalho pedagógico se baseia em atividades relacionais, ou seja, assenta no conjunto de interações pessoais existentes entre o docente e os discentes e também entre os discentes. Existem até autores que definem a “profissão docente como a de um profissional de relações humanas: o professor chega a ser considerado, em alguns casos, como uma espécie de gerente do conjunto de relações humanas que se efetivam na e em função da sala de aula” (Cordeiro, 2011, p. 66).

Assim, a relação pedagógica pode ser definida como uma relação que “se trava tendo em vista uma finalidade determinada, ligada à transmissão ou aquisição de conhecimento e que engloba (...) todo o conjunto de interações entre o professor, os alunos e o conhecimento” (Cordeiro, 2011, p. 66).

Tal como aconteceu nos níveis de desenvolvimento e competência dos alunos e nos métodos de ensino e aprendizagem dos contextos de estágio, também as relações pedagógicas observadas na prática do 1.º CEB e na prática do 2.º CEB se podem classificar como distintas, quando comparadas. Não obstante, existem fatores que devem ser tidos em conta quando apontamos estas diferenças. Em primeira instância, o facto de a prática no 2.º CEB ter sido inteiramente realizada na modalidade de E@D, o que dificultou a observação das possíveis relações pedagógicas existentes nas turmas, tanto a nível de professor-aluno como aluno-aluno.

Um outro fator a considerar é a monodocência, característica da organização pedagógica do 1.º CEB, que indica que o docente titular de turma tem a seu cargo a responsabilidade de todo o processo educativo dos discentes que compõem a sua turma. No que respeita às relações pedagógicas, este tipo de organização pedagógica permite “que se estabeleça uma relação pessoal de grande proximidade afetiva entre professor e alunos” (Antunes, 2015, p. 9), o que leva a que haja um conhecimento mais pormenorizado, por parte do docente, de cada discente, a nível afetivo, emocional, social e moral, contribuindo assim para uma maior adequação do processo de ensino e aprendizagem. Assim, nesta prática do 1.º CEB foi possível verificar a existência de uma relação professor-aluno muito positiva, com base: na criação de um ambiente envolvente e seguro; na envolvência dos alunos em toda a gestão curricular; e na abordagem dos conteúdos curriculares através da adoção de estratégias dinâmicas e motivadoras. Também neste contexto foi possível observar as relações existentes entre os alunos e concluir que os discentes se ofereciam para auxiliar os colegas, preocupando-se com estes e apostando na interajuda para a realização dos trabalhos e atividades.

Contrariamente, a organização pedagógica no 2.º CEB rege-se pelo modelo da pluridocência, onde os professores são distribuídos por áreas curriculares, de acordo com a sua especialização académica, e acompanham diversas turmas. Neste tipo de regime, os docentes “assumem-se como professores de uma “disciplina escolar” [em] que o que

interessa é que a sua disciplina seja aprendida, sendo o principal foco a disciplina escolar e não o aluno” (Antunes, 2015, p. 10). Não obstante, através do pouco que foi possível aferir, com base no período de observação e intervenção realizado neste CEB, foi possível verificar que existia uma relação estável entre a OC e os alunos, apesar de não ter sido possível observar qual o tipo de relações existentes entre os discentes, uma vez que as sessões eram do tipo expositivo e o trabalho era realizado de forma individual.

3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais

A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, “não podemos dissociar a conceção de avaliação da conceção de educação. A primeira nasce da segunda, isto é, os objetivos da educação informam todo o processo educativo” (Leitão, 2014, p. 3). É então com base na avaliação que se concretiza, que se estimam os resultados das aprendizagens dos discentes, assim como os níveis em que se encontram.

No que diz respeito aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais dos alunos, foi possível verificar que no contexto do 1.º CEB era dado um maior peso à avaliação formativa. Este tipo de avaliação abrange “a relação pedagógica com o aluno, isto é, acompanha o seu percurso e adequa constantemente os métodos que o aluno precisa para melhorar e progredir” (Leitão, 2014, p. 12). Assim, eram fornecidas, aos discentes, ferramentas e feedback que tinham como intuito a orientação do seu processo de aprendizagem, permitindo que assumissem um papel ativo como aprendizes capazes, responsáveis e autónomos.

Em oposição, no 2.º CEB era adotada uma avaliação sumativa. Este tipo de avaliação é classificativa e não reflete o percurso e evolução do discente, sendo que “a sua função é claramente a de (...) verificar e qualificar aquilo que os alunos retiveram” (Leitão, 2014, p. 13). Desta forma, a OC realizava o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos com base no que os alunos eram capazes de produzir. Contudo, durante o regime de E@D, a avaliação sumativa não aconteceu, o que levou a que o processo de avaliação se baseasse na avaliação formativa.

PARTE II: 0 ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

A escola desempenha um papel de enorme importância no que se refere a providenciar aos seus alunos oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de competências que lhes permitam ultrapassar os obstáculos e as exigências inerentes à sociedade em que se inserem, que se pode caracterizar como imprevisível e em constante mutação (Monteiro et al., 2017). Desta forma, e de acordo com o documento orientador Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória ([PASEO], Martins et al., 2017), no final da escolaridade obrigatória, pretende-se que os estudantes, como cidadãos que são, sejam capazes de: “analisar e questionar criticamente a realidade” (p. 15); ser responsáveis e conscientes de si mesmos e do mundo; “pensar crítica e autonomamente” (p. 15); conhecer e respeitar “os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta” (p. 15); valorizar o “exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (p. 15).

Assim, em conformidade com as intervenções pedagógicas realizadas, a motivação e pertinência em estudar a possível relação existente entre a discussão de dilemas morais, o desenvolvimento dos alunos como cidadãos inseridos na sociedade envolvente e a evolução do seu discurso transitivo advém do estágio realizado no 2.º CEB, e também, ainda que com menor incidência, dos estágios vivenciados no âmbito do plano de estudos da formação académica realizada. Foi então no contexto de estágio de 2.º CEB que foi possível averiguar os obstáculos que se impunham ao desenvolvimento das competências relacionais e comunicativas dos alunos, devido ao regime de E@D em que se encontravam, surgindo assim a oportunidade de estudar o tema em questão.

Quando falamos em selecionar um tema de investigação, devemos ter em atenção três critérios, nomeadamente: o critério da familiaridade, que diz respeito a possíveis experiências anteriores que o investigador possa ter vivido, neste caso, os estágios realizados ao longo do percurso académico; o critério da afetividade, relacionado com a motivação pessoal que move o investigador, no meu caso a área da Psicologia é uma área que me fascina e, portanto, a procura por mais conhecimentos e a possibilidade de realizar um trabalho investigativo neste campo evidenciou-se como algo indeclinável e, de certa forma, prazeroso; e o critério dos recursos, que coloca em consideração a “antevisão de facilidades na captura de meios necessários à investigação imaginada” (Sousa & Batista,

2014, p. 19). Desta forma, é possível afirmar que os critérios mobilizados para a escolha do tema de investigação se evidenciam como de natureza intrínseca, uma vez que são decorrentes das PES anteriores, e de natureza extrínseca, tendo em conta que a prática realizada no contexto de 2.º CEB forneceu a problemática utilizada como ponto de partida para a presente investigação.

Atendendo às observações apresentadas anteriormente, surgiu então a seguinte questão de investigação: De que forma a discussão de dilemas morais está associada ao desenvolvimento das competências sociais e do discurso transitivo – intervenções que apresentam raciocínios construídos com base no raciocínio do outro – dos alunos?. Tendo em conta a questão identificada, foram então delineados os seguintes objetivos gerais:

1. Estudar o desenvolvimento das competências sociais e morais dos alunos, através da discussão de dilemas morais;
2. Estudar o desenvolvimento do discurso transitivo dos alunos, através da discussão de dilemas morais.

Com base na problemática e nos objetivos gerais da presente investigação, foram então definidos três objetivos específicos, tendo os mesmos sido desenvolvidos em função da discussão de dilemas morais, nomeadamente:

- Caracterizar as competências sociais dos alunos e a sua evolução;
- Caracterizar o desenvolvimento sociomoral dos estudantes e a sua evolução;
- Caracterizar o discurso transitivo dos alunos e a sua evolução.

2. REVISÃO DE LITERATURA

| ' ' | | ' ' |

Uma vez identificada a problemática e os objetivos deste estudo, é fundamental justificar a sua pertinência, enquadrando conceptualmente o tema, com base na revisão de literatura. Tendo em conta que um dos “propósitos de uma investigação é gerar informação que possa contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno social em estudo” (Coutinho, 2020, p. 59), para que tal aconteça evidencia-se como necessário identificar a informação já existente e relevante relacionada com esse mesmo fenómeno.

Em conformidade, será então apresentado, no presente capítulo, o quadro conceptual de referência que assenta nos seguintes tópicos: (i) competências pessoais e sociais; (ii) desenvolvimento sociomoral e o papel da escola; (iii) dilemas morais; (iv) discurso transitivo; (v) Estado da Arte.

2.1. Competências pessoais e sociais

O conceito de competências refere-se à combinação das atitudes, das capacidades e dos conhecimentos que devemos adquirir, desenvolver e colocar em prática no nosso quotidiano (Martins et al., 2017).

Quando falamos em **competências pessoais**, no contexto educativo, devemos ter em atenção as áreas de competência referidas no documento orientador PASEO. Desta forma, e no sentido do presente RF, evidenciam-se como competências pessoais, com influência no desenvolvimento das competências sociais, a ser desenvolvidas, as seguintes: a interpretação e expressão de conhecimento em várias áreas do saber; a capacidade de avaliar e validar a credibilidade da informação adquirida, transformando-a em conhecimento; “dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis (...) abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas” (Martins et al., 2017, p. 24) e tomando posições fundamentadas, com base no pensamento crítico; e a manifestação de responsabilidade social, através do trabalho colaborativo para atingir o bem comum.

Por outro lado, quando falamos do conceito de **competência social**, este não apresenta uma definição única, sendo discutido e mantendo-se como não consensual, até à data. Desta forma, serão apresentados alguns pontos de vista relativos a possíveis definições atribuídas a este conceito, de acordo com os autores que as assumem.

Uma das perspectivas sobre este conceito, defendida por Remédios (2010), afirma que as competências sociais se relacionam com as competências de “adaptação aos diversos contextos e ambientes do sujeito, pertencentes ao seu repertório das competências pessoais” (p. 27). Silva (2001) defende que as competências sociais constituem o meio necessário para a satisfação dos objetivos do ser humano, indispensáveis à vida em sociedade. De acordo com Caballo (2009) e Gresham (1981), citados por Loureiro (2011), a competência social pode-se apresentar como um “atributo avaliativo [multidimensional e interativo] de um comportamento ou conjunto de comportamentos bem-sucedidos em interação social que obedece a determinados critérios de funcionalidade” (p. 11). Por outro lado, o documento orientador PASEO refere a competência do relacionamento interpessoal como a capacidade de construir relações e responder a necessidades, tanto pessoais como sociais, com base no desenvolvimento de variadas competências (Martins et al., 2017).

Independentemente das possíveis definições propostas para o conceito de competência social, são vários os estudos que sublinham a correlação positiva existente entre o desenvolvimento destas competências e indicadores como o sucesso escolar, a cooperação, a responsabilidade e a independência (Del Prette & Del Prette, 2005).

2.2. Desenvolvimento sociomoral e o papel da escola

No que se refere ao papel da escola, este “representa (...) a descoberta da vida social e a descoberta do universo realista que a criança tem curiosidade em empreender” (Mucchielli, 1963, p. 105). Quando a criança entra para a escola, o número e diversidade de indivíduos com quem socializa aumenta tanto quanto as oportunidades para ampliar e desenvolver os seus comportamentos sociais (Del Prette & Del Prette, 2010). Esta **socialização** auxilia a integração da criança na vida em sociedade (Rideau, 1977). É então com a **entrada na escola** que a criança fica a conhecer um novo meio, “regido por leis e por disciplinas especiais, (...) [onde] desenvolverá novas relações de camaradagem e fará a aprendizagem da sociabilidade” (Bidault et al., 1984, p. 486). Assim, através do percurso escolar que as crianças vivem, passam a reconhecer a importância do mundo social e do(s) outro(s) e a conhecer algumas estratégias de interação social, desenvolvendo as suas competências sociais, intelectuais e físicas (Tavares et al., 2020).

No final do período da escolaridade obrigatória, todos os alunos deverão poder ser caracterizados como um cidadão que “respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta; que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural” (Martins et al., 2017, p. 15). Para que tal aconteça, torna-se necessário que a escola seja um local onde são defendidos e partilhados certos valores, como: a responsabilidade, a integridade, a cidadania e a participação. No que se refere a competências sociais que devem ser trabalhadas no contexto escolar, de acordo com Del Prette & Del Prette (2005) e em concordância com os documentos orientadores PASEO (2017) e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017), estas devem passar pela: cooperação; responsabilidade; e empatia.

Assim, a promoção e transmissão de valores e competências características de cidadãos pertencentes a uma sociedade democrática deve ser considerada como uma prioridade pelo meio escolar, através da promoção do desenvolvimento sociomoral dos alunos (Martins, 2010). Desta forma, torna-se indispensável compreender o processo do desenvolvimento sociomoral do ser humano, para que este seja estimulado através das melhores estratégias pedagógicas para a construção e partilha de valores (Martins, 2013).

Tal como no caso das competências sociais, também no caso do conceito de **moral** não existe ainda uma definição consensual, havendo diversas propostas apresentadas por diferentes autores. Oladipo (2009), considera que a moral corresponde à conduta correta, apesar de também este conceito ser relativo, uma vez que varia consoante fatores como a sociedade e a cultura. “É a moral que estabelece a diferença entre o bem e o mal, (...) a noção de moralidade começa na infância” (Vale, 2002, p. 302). Assim, ainda de acordo com Vale (2002), o **desenvolvimento sociomoral** refere-se à maneira como pensamos, o raciocínio que construímos e o julgamento que fazemos em relação ao certo e errado. Foi Piaget quem inicialmente “se interessou pelo caminho que as crianças percorriam para chegar às suas respostas” (Kawashima et al., 2015, p. 215), tentando compreender os seus raciocínios e dando um maior peso às justificações do que às respostas propriamente ditas.

Os principais modelos explicativos do desenvolvimento moral propostos, numa primeira instância, pelo psicólogo Jean Piaget e, posteriormente, ampliados pelo também psicólogo Lawrence Kohlberg, enfatizam o papel do raciocínio sobre condutas morais e

dos aspetos cognitivos, tais como: a capacidade de compreender e debater/argumentar sobre conflitos interpessoais, perspectivas e valores subjacentes; a capacidade de hierarquizar e equilibrar os valores em situações de dilemas morais e/ou situações de conflito; a capacidade de compreender o ponto de vista do outro; a realização de operações de justiça que coloquem em vista as várias perspectivas de um conflito moral; e a responsabilidade a assumir perante escolhas realizadas (Martins, 2013). Os estudos e consequentes conclusões apresentadas por Kohlberg têm como base a inferência de que o desenvolvimento moral se constrói de forma gradual e prevê “transformações básicas das estruturas cognitivas, enquanto totalidades organizadas em um sistema de relações” (Bataglia et al., 2010, p. 26). Assim, Kohlberg apresenta a teoria da evolução dos estádios de raciocínio moral, com base no julgamento moral de um indivíduo, ou seja, na sua justificação e não na decisão que tomou, quando confrontado com dilemas morais (Fini, 1991). Tanto Kohlberg como Piaget defendem que a evolução dos estádios é invariante e universal, ou seja, todas as pessoas seguem a mesma sequência, pela mesma ordem, apesar de nem todos atingirem os estádios mais elevados (Biaggio et al., 1999).

A teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg apresenta uma sequência universal de seis estádios de raciocínio moral, agrupados em três níveis (Bataglia et al, 2010), designadamente: **Pré-convencional** (estádios 1 e 2) – o ser humano é capaz de julgar o certo e o errado, sustentando-se, enquanto no 1.º estágio, somente nas possíveis consequências/punições e, já no 2.º estágio, nos seus interesses e desejo de recompensa; **Convencional** (estádios 3 e 4) – aqueles que são vistos como autoridade, como a família ou os grupos de relação próxima, “ditam” as regras e convenções sociais, que são tomadas como referência aquando da formulação de juízos morais; **Pós-convencional** (estádios 5 e 6) – o cidadão tem consciência dos princípios morais e éticos universais e o seu pensamento rege-se por estes. No estágio 5, as ações são julgadas com base no acordo social democrático e, no estágio 6, nos princípios universais alcançados através da consciência individual (Lins & Camino, 1993).

Estes estádios encontram-se integrados de forma hierárquica e diferenciada, ou seja, o ser humano compreende os raciocínios subjacentes aos estádios anteriores àquele em que se encontra, no entanto evidencia preferência pelos raciocínios referentes aos estádios superiores (Fini, 1991). Através de um processo que envolva o **conflito**

cognitivo, o sujeito pode construir um raciocínio moral que o coloque num estágio de desenvolvimento moral mais elevado. Este processo pode ser trabalhado com recurso a “técnicas de dinâmica de grupo através das quais a maturidade de julgamento moral pode ser estimulada” (Biaggio et al., 1999, p. 222). Estas técnicas baseiam-se, por exemplo, na discussão de dilemas morais entre indivíduos que se encontrem em diferentes estádios de desenvolvimento moral, onde o coordenador dirige a discussão com base na contra-argumentação para estimular e desenvolver o pensamento moral (Biaggio et al., 1999).

2.3. Dilemas morais

Os **dilemas morais** são relatos de situações, por norma hipotéticas, que expõem um conflito de valores e a necessidade de tomar uma decisão fundamentada e justificada, optando por um valor, sendo que não são facilitadas possíveis soluções (Navas, 2009).

A utilização dos dilemas morais como instrumento evidencia-se como adequada quando pensamos na origem do senso moral, uma vez que as crianças “já estão aptas para resolver dilemas morais e iniciar reflexões sobre a moralidade humana” (La Taille (2006), citado por Kawashima et al, 2015, p. 226) e que ao serem colocadas diante cenários hipotéticos, se encontram afastadas da realidade e, portanto, evidenciam uma maior facilidade em realizar o julgamento, sem experienciarem o receio de punição ou de recompensa. Também Navas (2009) defende que a estratégia de discussão de dilemas morais se apresenta como vantajosa para a educação moral dos alunos, conseqüente desenvolvimento sociomoral, e exercício da cidadania na sociedade envolvente, uma vez que perante a discussão de situações problemáticas, desenvolvida num clima de participação entre iguais, onde os sujeitos podem expressar livremente os seus argumentos morais, torna-se favorável a compreensão do ponto de vista do outro, o desenvolvimento do julgamento moral e da dimensão comunicativa.

A discussão de dilemas morais é uma estratégia que pode ser adotada para diagnosticar e promover o desenvolvimento sociomoral dos alunos, assim como o pensamento crítico, uma que vez, ao serem interrogados, os mesmos irão escolher uma determinada opção, seguindo um certo valor e apresentando argumentos a seu favor, em conformidade com o nível de desenvolvimento moral em que se encontrarem (Kawashima et al., 2015). Os participantes que se encontrarem num nível menos elevado

de raciocínio moral, quando colocados perante uma posição de desconforto ao serem confrontados com outras opiniões, mais evoluídas, passarão pelo processo de amadurecimento – conflito cognitivo – em direção a um estágio mais elevado de raciocínio sociomoral (Biaggio et al., 1999).

Existem alguns critérios que devem ser tidos em conta quando falamos em discutir dilemas morais com crianças, nomeadamente: apresentar o dilema com clareza; sublinhar o protagonista do dilema, quem deve tomar uma decisão; questionar qual a atitude pela qual o protagonista deve optar, justificando a mesma; colocar o problema sob diferentes perspetivas, levando a criança a refletir sobre alternativas e consequências; e não assumir qualquer resposta como correta ou errada, avaliando apenas a argumentação e o raciocínio (Kawashima et al., 2015).

2.4. Discurso transitivo

Apesar de já se encontrar, de certa forma, estabelecido o papel da discussão de dilemas morais na promoção do raciocínio sociomoral, o processo pelo qual tal acontece tem sido algo negligenciado. Neste sentido, o termo **discussão transitiva** consiste na “*cognitive operation upon another's reasoning in the context of an attempt to resolve, explain or comprehend differences in reasoning about (...) moral issues*” (Berkowitz, 1980, p. 17). Por outras palavras, o conceito de discussão transitiva diz respeito à construção de um raciocínio que opera com base no raciocínio de outro(s). É importante ter em conta que, tal como nos estudos realizados por Kohlberg sobre o desenvolvimento sociomoral, também nos estudos realizados sobre a discussão transitiva apenas se “contabiliza” a justificação/raciocínio apresentados para a escolha feita, pelos participantes, nas discussões de dilemas morais (Berkowitz, 1980). A discussão transitiva é um modelo de discussão que possibilita a interpretação categorizada do raciocínio dos participantes e que se evidencia como eficaz em termos de desenvolvimento, tanto comunicativos como morais, uma vez que permite prever o conflito cognitivo. De acordo com Rest (1980) e Turiel (1974), este processo de conflito cognitivo, no que se refere ao aspeto comunicativo, relaciona-se com o facto de serem identificadas falhas no discurso dos outros participantes e, com base nessas discórdias, se avançar no raciocínio moral para um estágio superior (Berkowitz & Gibbs, 1983).

Os tipos de intervenções no discurso transitivo – transações – podem ser divididos em três categorias (Berkowitz & Gibbs, 1983), nomeadamente: **representacional**, de nível inferior por consistir na repetição de afirmações e na reapresentação do raciocínio de outro(s) (Berkowitz, 1980); **operacional**, que representa a intervenção transitiva propriamente dita, e acontece quando o raciocínio de um indivíduo é confrontado com o raciocínio de outro que o contraria, numa dinâmica de diálogo contínuo; e **híbrido**, a fronteira entre os níveis representativo e operacional. Assim, no presente estudo pretende-se estudar a evolução do discurso transitivo, ao longo das sessões de discussão de dilemas morais, através da realização da análise de conteúdo das mesmas e tomando como categorias, *a priori*, a própria classificação de Berkowitz & Gibbs (1983) dos 18 tipos de “transações” que se dividem entre as categorias: representacional (R), operacional (O) e híbrido (H) (cf. Anexo V).

2.5. Estado da Arte

O Estado da Arte diz respeito ao que já foi descoberto sobre o tema em estudo. Desta forma, serão de seguida apresentados alguns estudos, assim como os seus objetivos e principais resultados, que de alguma forma se relacionam com a problemática trabalhada nesta investigação.

Oladipo (2009) realizou um estudo intitulado *Moral Education of the Child: Whose Responsibility?*, em que o principal objetivo era aferir quem é responsável pela educação moral das crianças, através da exploração dos fatores que influenciam o desenvolvimento sociomoral das mesmas. Através do estudo que concretizou, Oladipo (2009) assumiu que ensinar educação moral diz respeito ao reforço dos valores transmitidos em casa e pela sociedade envolvente, ou seja, para que as crianças se desenvolvam e se tornem futuros cidadãos com elevados padrões morais, é necessário que o ambiente que os rodeia seja favorável e que os adultos, que com elas convivem, se comportem de acordo com o que esperam moralmente delas. Este autor defende também que as escolas são instituições sociais ricas em normas, costumes e formas de pensar e que o professor, como modelo que é, as transmite para os alunos. Assim, deve ensiná-los a: respeitar o outro; assumir a culpa das suas ações; importância da honestidade, dedicação e bons comportamentos. Não obstante, este deve ser um trabalho praticado em

conjunto pelos diferentes agentes e instituições sociais intervenientes, nomeadamente os pais, as escolas e outras instituições culturais presentes na vida das crianças.

Lins & Camino (1993) realizaram o estudo “*Uma estratégia eficiente de Educação Moral*”, com o principal objetivo de investigar a “eficiência de duas estratégias de educação moral: uma baseada na transmissão direta de valores morais, outra, na discussão de dilemas morais conforme a proposta de Blatt e Kohlberg (1976)” (p. 507). Os resultados que o estudo apresenta evidenciam que os sujeitos que participaram na estratégia de discussão de dilemas morais avançaram mais nos estádios de desenvolvimento sociomoral do que os sujeitos que participaram na estratégia expositiva de transmissão direta de valores. Assim, este estudo encontra-se em conformidade com o conceito de conflito cognitivo anteriormente apresentado, demonstrando que o avanço do pensamento moral dos participantes é positivamente influenciado quando colocado em confronto com diferentes opiniões, em níveis de desenvolvimento moral mais elevados, ao invés da simples deposição de conteúdos. Dada a limitação temporal em que o estudo do presente RF se realizou, não é expectável que os participantes evidenciem uma transição de estágio no seu desenvolvimento moral, mas apenas que possam vir a apresentar uma evolução no tipo de discurso transitivo utilizado, podendo este evidenciar o desenvolvimento de novas competências sociais, sobretudo ao nível do raciocínio e da comunicação.

Quando Berkowitz & Gibbs (1983) se aperceberam da falta de estudos sobre o processo através do qual ocorre o conflito cognitivo, optaram por realizar o estudo *Measuring the Developmental Features of Moral Discussion*, cujo principal objetivo passava então pela verificação da veracidade da hipótese que relacionava a discussão transitiva com o diálogo moral e o conflito cognitivo. Os resultados apresentados evidenciaram que os participantes que apresentavam uma comunicação mais transitiva, nos diálogos morais, demonstravam um desenvolvimento significativo no raciocínio moral. Assim, os objetivos da investigação do presente RF baseiam-se nos mesmos pressupostos que o estudo de Berkowitz & Gibbs (1983) e, portanto, será expectável que, apesar do curto número de sessões realizadas, seja possível, através da análise categorial das intervenções de todos os participantes, evidenciar a evolução do discurso transitivo dos participantes através das sessões de discussão de dilemas morais.

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

Quando estudamos fenómenos sociais, como é o caso do presente estudo, devemos selecionar a metodologia adequada para o fazer. “A metodologia de investigação consiste num processo de seleção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir” (Sousa & Batista, 2014, p. 52).

Assim, neste capítulo dar-se-á a conhecer a metodologia em que se baseou o presente trabalho investigativo, nomeadamente a caracterização do contexto e da amostra, as opções metodológicas selecionadas e os princípios éticos que nortearam o estudo.

3.1. Caracterização do contexto e da amostra

A precisão dos resultados de qualquer estudo evidencia-se como superior quando é analisada toda a população, ao invés de apenas uma amostra. No entanto, esta oportunidade pode-se identificar como quase impraticável devido a fatores como o tempo e os custos (Sousa & Batista, 2014). Para o presente estudo foi selecionada uma amostra por conveniência, ou seja, “grupos intactos já constituídos, como uma ou duas turmas” (Coutinho, 2020, p. 95), de 10 alunos de uma das turmas do 6.º ano do 2.º CEB, inerente ao estágio realizado nesta valência, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos de idade. Relativamente ao procedimento de amostragem, os alunos foram apresentados ao estudo e convidados a participar, de forma voluntária. Assim, podemos considerar o procedimento como acidental, uma vez que a amostra foi “constituída por voluntários que se oferecem para participar” (Coutinho, 2020, p. 97), tendo em conta que todos os alunos que demonstraram interesse em participar no estudo foram selecionados.

3.2. Opções metodológicas

Uma vez definidas as questões de investigação, os objetivos gerais e específicos e selecionada a amostra, segue-se então o processo de investigação relacionado com a recolha e análise dos dados empíricos. “Trata-se de saber «o que» e «como» vão ser recolhidos os dados, que instrumentos vão ser utilizados, questões fundamentais das quais depende a qualidade científica dos resultados e das conclusões do estudo” (Coutinho, 2020, p. 105).

Desta forma, serão então neste subcapítulo apresentadas as opções metodológicas selecionadas para a concretização do presente estudo.

3.2.1. Natureza do estudo

Supondo que a ação humana é intencional, há que a analisar e compreender, num certo contexto social, procurando os significados das atitudes e comportamentos que constroem a interação humana. É nestes ideais que se baseia a metodologia de natureza qualitativa, defendendo que “investigador e investigado interagem e cada um por si molda e interpreta os comportamentos de acordo com os seus esquemas socioculturais, num processo de dupla busca de sentido” (Coutinho, 2020, p. 18).

Considerando os objetivos e finalidades do presente estudo, podemos então caracterizar o mesmo como de **natureza qualitativa**, uma vez que pretende analisar e estudar a “subjetividade inerente ao comportamento e à atividade das pessoas” (Sousa & Batista, 2014, p. 56). Ainda de acordo com Sousa & Batista (2014), o tipo de metodologia de investigação-ação apresenta um duplo objetivo, nomeadamente “para obter mudança numa comunidade (...); no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador (...) e da comunidade” (p. 65). Esta metodologia de investigação-ação utiliza um processo cíclico, onde podemos observar “um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização)” (Coutinho, 2020, p. 369). Assim, e tendo em conta que o presente estudo se desenvolveu numa situação concreta de contexto de sessões online, via plataforma *Zoom*, devido à modalidade de E@D, em que se pretendia o desenvolvimento das competências sociais, morais e comunicativas dos alunos através da discussão de dilemas morais, esta investigação identifica-se como próxima da metodologia de **investigação-ação**. Uma vez que, apesar de terem sido realizadas todas as fases que constituem o processo cíclico da investigação-ação, as mesmas não se repetiram, ou seja, o estudo restringiu-se à concretização de um único ciclo.

3.2.2. Estratégias, técnicas e instrumentos de recolha de dados

No que diz respeito às estratégias, técnicas e instrumentos selecionados para a recolha de dados, no presente estudo, foram privilegiados os seguintes: questionário de tipo autorrelato misto; observação direta e reativa; e *focus group*.

De forma a realizar o diagnóstico referente às competências sociais dos alunos, assim como ao seu desenvolvimento sociomoral, recorreu-se ao **questionário de tipo autorrelato misto**, isto é, um formulário administrado pelo inquirido a si próprio, onde os alunos responderam a questões de resposta fechada (escolha múltipla) e de resposta aberta (Sousa & Batista, 2014). Assim, foi construído, pela investigadora, um teste, adaptado de Torres (2010), em formato de questionário composto por duas partes: (i) a identificação e caracterização do desenvolvimento das competências sociais dos participantes; (ii) e a justificação de resolução de um dilema moral. Para responder ao primeiro objetivo geral de investigação, considerou-se a evolução das respostas do pré-teste (cf. Anexo W) para o pós-teste (cf. anexo X) em cada sujeito, ou seja, a caracterização das competências sociais e a avaliação do estágio moral feitas através da análise das respostas dadas às questões de escolha múltipla e aos dois dilemas morais – o “dilema do Alex”, no pré-teste, e o “dilema da Cristina”, no pós-teste –, no sentido de verificar se houve desenvolvimento moral. A avaliação das respostas foi realizada de acordo com os estádios morais de Kohlberg (Bataglia et al., 2010; Lins & Camino, 1993).

Relativamente à técnica de **observação**, esta consiste na documentação da recolha de dados que o investigador observa, estando presente no local em questão, como comportamentos, atividades e características físicas (Sousa & Batista, 2014). A categoria designada de observação reativa diz respeito ao tipo de observação em que “o investigador se identifica, explica aos participantes quais são as suas intenções, mas assume sempre o papel de investigador” (Coutinho, 2020, p. 138). Uma vez que, ao longo de toda a investigação, a investigadora não atuou como membro do grupo que observava, de modo a não alterar o curso dos acontecimentos, a observação realizada pode ser também identificada como reativa.

Por fim, a autora recorreu ainda à metodologia de recolha de dados **focus group**, que se refere ao “formato de uma «discussão guiada» pelo investigador a um grupo de 7-10 pessoas (...) em torno de discussões que são debatidas em sessões (...) apostando-se sobretudo nas «interações» que se geram no grupo durante a entrevista” (Coutinho, 2020, p. 107). Esta técnica de recolha de dados foi utilizada no presente estudo, tendo sido selecionados 10 estudantes que participaram nas sessões realizadas, semanalmente durante cerca de 50 minutos, onde se discutiram dilemas morais, tais como histórias

fictícias e temas identificados pelo grupo como problemáticos, atuais e controversos. Estas são situações que não afetam diretamente quem participa na discussão, mas podem causar um conflito entre os princípios morais dos participantes, uma vez que o objetivo é suscitar polémica e discussão entre os sujeitos, desencadeando emoções morais reais o suficiente para estimular o envolvimento e a aprendizagem. Esta técnica combina tanto a entrevista como a observação, uma vez que as interações que os participantes estabelecem entre si se evidenciam como informação imprescindível para a recolha de dados. Desta forma, o papel do investigador passa por registar tudo o que é discutido e acontece, de forma detalhada, sendo que “o ideal é fazer a gravação (em vídeo ou áudio)” (Coutinho, 2020. P. 143). Contudo, por razões de proteção de dados, não foi possível gravar as sessões, apesar de a autora ter recebido os consentimentos informados, preenchidos e assinados pelos Encarregados de Educação dos participantes (Anexo Y). Não obstante, o recurso à técnica de recolha de dados de notas de campo, durante as sessões de discussão dos dilemas morais, tornou possível o registo da (quase) totalidade das intervenções realizadas pelos sujeitos.

É ainda importante referir que, durante as sessões de discussão dos dilemas morais, foram implementadas condições de dinamização das mesmas, nomeadamente: na fase de apresentação foi dado tempo suficiente para o esclarecimento das diferentes perceções do dilema junto dos participantes; a investigadora absteve-se de dar a sua opinião e discutir o dilema; para manter a atenção e a motivação de aprendizagem, a autora utilizou expressões de suporte e contra-argumentos de desafio; na fase de discussão foi garantido que todos aqueles, que assim o quisessem, pudessem falar; e, na fase de avaliação da sessão, os sujeitos foram questionados relativamente à possibilidade de participarem nas sessões seguintes e a quais os temas que gostariam de discutir.

3.2.3. Técnicas/procedimentos de análise de dados e respetivos instrumentos

Uma vez que os dados resultantes da recolha se evidenciaram, na sua maioria, como dados qualitativos, a autora recorreu à **análise de conteúdo** para os analisar. Segundo Menezes et al. (2017), a análise de conteúdo consiste numa técnica que permite ao investigador realizar inferências com base nas declarações dos participantes e na exploração de possíveis documentos escritos, uma vez categorizados, de forma a serem

explicados e compreendidos. Esta técnica abrange algumas etapas, nomeadamente: numa primeira instância, são recolhidos e selecionados os documentos a analisar, definindo-se as regras para a exploração dos materiais; de seguida, realiza-se a exploração do material, recorrendo a operações de codificação, tendo em conta as regras previamente definidas; e, por fim, procede-se então ao tratamento categorial dos dados, concretizando-se as interpretações e inferências possíveis e adequadas (Menezes et al., 2017). Assim, no presente estudo, a técnica de análise de conteúdo foi utilizada, com o intuito de analisar os dados recolhidos através: da implementação dos questionários do tipo autorrelato misto, onde foram analisadas as respostas dadas à questão de resposta aberta; e da metodologia de recolha de dados de *focus group*, de onde resultaram as notas de campo.

Foi também necessário proceder à análise dos dados de natureza quantitativa, provenientes das respostas dadas às questões de resposta fechada presentes no pré-teste e no pós-teste aplicado aos participantes.

3.3. Princípios éticos do processo de investigação

Aquando da realização de uma investigação, torna-se indispensável considerar os princípios éticos que se devem encontrar presentes ao longo de todo o processo. Desta forma, a investigadora recorreu à Carta Ética (Baptista, 2014), apresentada no site da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, com o intuito de apreender as orientações essenciais que regulariam a investigação. Assim, a realização do presente estudo, teve em conta os seguintes princípios éticos, no que se refere à relação com os participantes do estudo: relação “pautada pelo princípio fundamental de respeito por cada Pessoa” (Baptista, 2014, p. 7); participantes informados sobre a natureza e os objetivos da investigação, através do consentimento informado (Anexo Z); cumprimento da confidencialidade e anonimato; divulgação dos resultados aos participantes, caso estes os queiram consultar; informação da possibilidade de desistência a qualquer momento, sem qualquer inconveniente; construção dos resultados “de forma a evitar qualquer situação que possa constituir ameaça para a integridade das pessoas e comunidades envolvidas” (Baptista, 2014, p. 10).

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Uma vez recolhidos os dados, o investigador deverá analisá-los de forma a apresentar os resultados do estudo, assim como a sua discussão, este “é o processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo posteriormente à sua examinação – de uma forma sistemática – parte por parte” (Sousa & Batista, 2014, p. 106). Assim, no presente capítulo serão apresentados os resultados, provenientes da análise dos dados recolhidos ao longo de toda a investigação, em concordância com os objetivos gerais delineados para o presente estudo, nomeadamente: estudar o desenvolvimento das competências sociais e morais dos alunos, através da discussão de dilemas morais; e estudar o desenvolvimento do discurso transitivo dos alunos, através da discussão de dilemas morais.

4.1. Desenvolvimento das competências sociais e morais

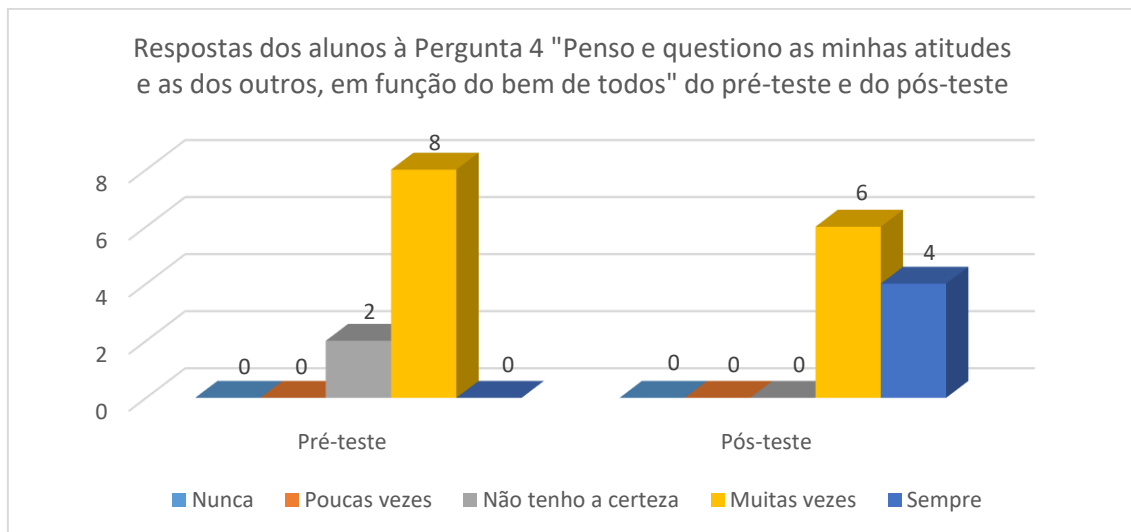
O teste administrado *a priori* e, de igual modo, *a posteriori*, em formato de questionário do tipo autorrelato misto, foi construído de modo a diagnosticar e verificar as possíveis evoluções nas competências sociais e no desenvolvimento sociomoral dos participantes.

No que respeita às competências sociais, analisadas com base nas perguntas de escolha múltipla, estas questões foram construídas tendo em atenção algumas das competências sociais que devem ser desenvolvidas nos alunos e que se devem encontrar presentes e ser adquiridas por todos os cidadãos ativos, críticos e conscientes do meio em que se inserem. Desta forma, existe uma relação direta entre algumas das perguntas apresentadas no questionário e as competências sociais. Assim, a análise da comparação entre as respostas dadas pelos participantes no pré-teste (Anexo AA) e no pós-teste (Anexo AB) permitiu verificar a possível evolução das competências sociais nos alunos (cf. Anexo AC), na perspetiva de autoavaliação realizada pelos mesmos.

Neste sentido, no que diz respeito à quarta questão *Penso e questiono as minhas atitudes e as dos outros, em função do bem de todos*, é possível considerar, com base na Figura 1, que houve uma evolução positiva nesta competência, uma vez que o número de participantes que selecionou a opção *Não tenho a certeza* no pós-teste diminuiu, em comparação com o pré-teste, e a situação inversa se passou com a opção *Sempre*.

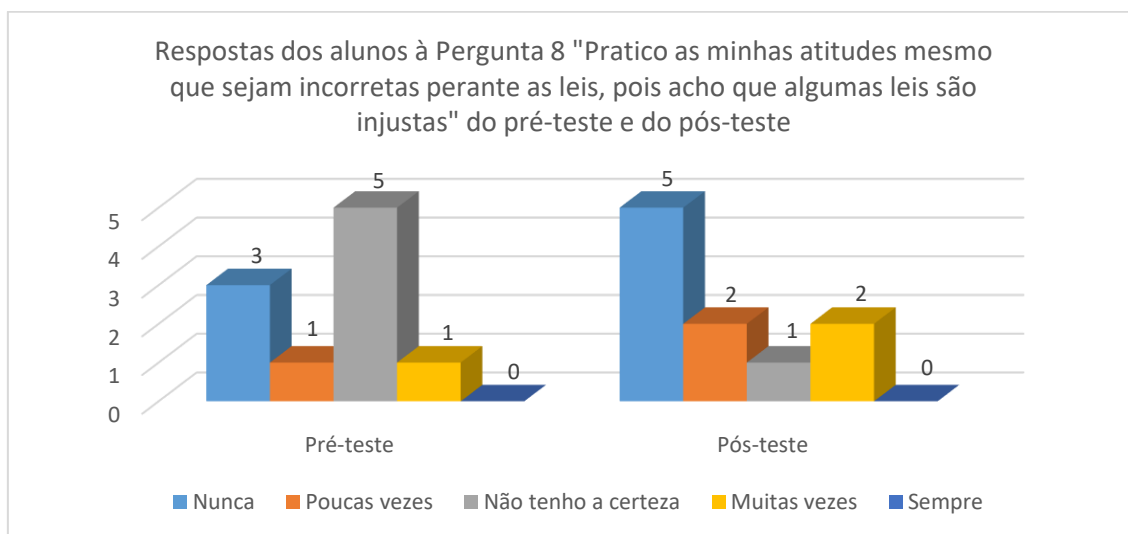
Uma possível leitura para esta evolução passa pela influência das sessões de discussão de dilemas morais como promotoras do desenvolvimento de competências como: o pensamento crítico; o relacionamento interpessoal; e o respeito pelo outro (Martins et al., 2017).

Figura 1
Resultados obtidos na pergunta 4 do pré-teste e do pós-teste



Relativamente à competência social associada à oitava questão *Pratico as minhas atitudes mesmo que sejam incorretas perante as leis, pois acho que algumas leis são injustas*, esta não sofreu um desenvolvimento muito significativo, por parte dos alunos, como é possível observar na Figura 2, sendo que a única alteração visível, aquando da comparação entre as respostas obtidas no pré-teste e no pós-teste, passa por um maior “poder de decisão” por parte dos participantes. Uma vez que, no pré-teste, cinco alunos selecionaram a opção *Não tenho a certeza* e no pós-teste apenas um o fez. Assim, no pós-teste, houve um maior número de estudantes que selecionaram a opção *Nunca*, *Poucas vezes* e *Muitas vezes*.

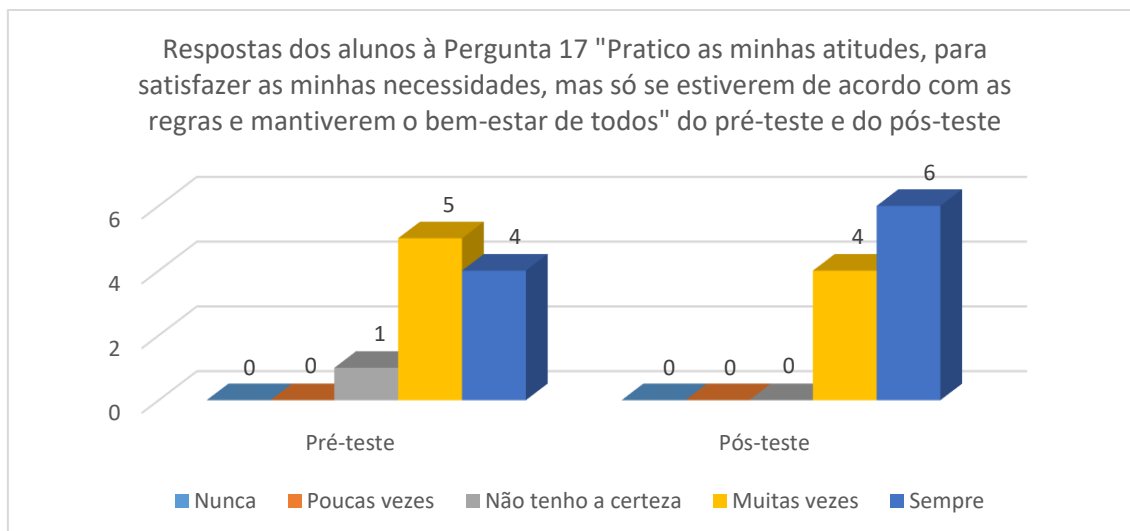
Figura 2
Resultados obtidos na pergunta 8 do pré-teste e do pós-teste



No que se refere a uma possível justificação para a falta de desenvolvimento desta competência, por parte dos alunos, a mesma pode-se encontrar diretamente relacionada com a teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg, mais concretamente com o primeiro e o segundo níveis, respetivamente o pré-convencional e o convencional, que abrangem os quatro estádios iniciais do desenvolvimento moral. Quer isto dizer que, o indivíduo apenas tem totalmente desenvolvida a “capacidade” de contrariar a lei, de modo a ser coerente com os seus princípios morais, quando se encontra no último nível de desenvolvimento moral – o pós-convencional (Maia, 2014). Uma vez que os participantes eram sujeitos com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos de idade, a probabilidade de se encontrarem neste nível era praticamente nula, o que leva a que os resultados apresentados na Figura 2 fossem, à partida, algo expetáveis.

Com base na análise às respostas obtidas na décima sétima questão *Pratico as minhas atitudes, para satisfazer as minhas necessidades, mas só se estiverem de acordo com as regras e mantiverem o bem-estar de todos* foi também possível evidenciar uma pequena evolução associada a esta competência, como é possível verificar na Figura 3. Tal verificou-se uma vez que no pós-teste houve um maior número de alunos que selecionaram a opção *Sempre* e um menor número de participantes que selecionaram as opções *Muitas vezes* e *Não tenho a certeza*.

Figura 3
 Resultados obtidos na pergunta 17 do pré-teste e do pós-teste



Também estes resultados se poderão relacionar com a teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg, tendo em conta as idades e níveis de desenvolvimento dos participantes. Por outras palavras, se considerarmos que os alunos ainda se encontram nos dois primeiros níveis da teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg, respetivamente no nível pré-convencional e no nível convencional, seria de esperar que concordassem plenamente com a realização das ações pessoais, de modo a satisfazer necessidades, sob a condição de as mesmas se encontrarem de acordo com as regras sociais, ou seja, assumindo-se o sujeito como parte integrante da sociedade em que se insere, onde “os interesses sociais são prioridade sobre os aspetos individuais” (Carlo & Koller, 1998, p. 163).

Assim, tendo sido realizada a análise de todas as respostas obtidas nas questões de escolha múltipla presentes no questionário é possível afirmar, de acordo com o processo de autoavaliação realizado pelos participantes, que se deu um certo desenvolvimento em algumas das competências sociais dos alunos, tais como: a linguagem e textos; o raciocínio e resolução de problemas; o pensamento crítico e o pensamento criativo; e o relacionamento interpessoal.

No que diz respeito ao desenvolvimento sociomoral nos alunos, com base nas respostas obtidas nas questões de escolha múltipla, é possível aferir que o mesmo não sofreu alterações significativas, o que, como já foi mencionado, era algo previsível, tendo em conta o normal progresso do desenvolvimento sociomoral e as condições temporais em que o estudo se realizou.

No âmbito da análise do desenvolvimento sociomoral dos participantes, foram também analisadas as justificações apresentadas pelos alunos nas respostas aos dilemas morais propostos, com o intuito de caracterizar e averiguar uma possível, mas pouco provável, evolução no desenvolvimento sociomoral dos mesmos.

Após a análise realizada às respostas apresentadas relativamente ao dilema moral apresentado no pré-teste – o “dilema do Alex” (Anexo AD) –, foi possível verificar que a maioria – oito –, dos alunos se encontravam no nível pré-convencional, de acordo com a teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg. Quando o indivíduo se encontra neste primeiro nível é capaz de avaliar algo como correto ou errado, de acordo com as consequências, positivas ou negativas, das ações e compreende a existência das regras, ainda que as perceçione como “externas ao *eu*, tidas como naturais ou como caprichos de autoridades” (Venturi, 1995, p. 68). Neste sentido, os participantes que se encontravam neste primeiro nível do desenvolvimento sociomoral, aquando da exposição do seu raciocínio moral em resposta ao dilema do Alex, não colocaram sequer em questão a atitude do pai, assumindo esta personagem como a autoridade, e questionaram apenas as atitudes dos dois irmãos, assumindo-as como corretas ou erradas e colocando sempre em perspetiva as possíveis punições ou recompensas provenientes das suas ações, que seriam impostas pela autoridade – o pai.

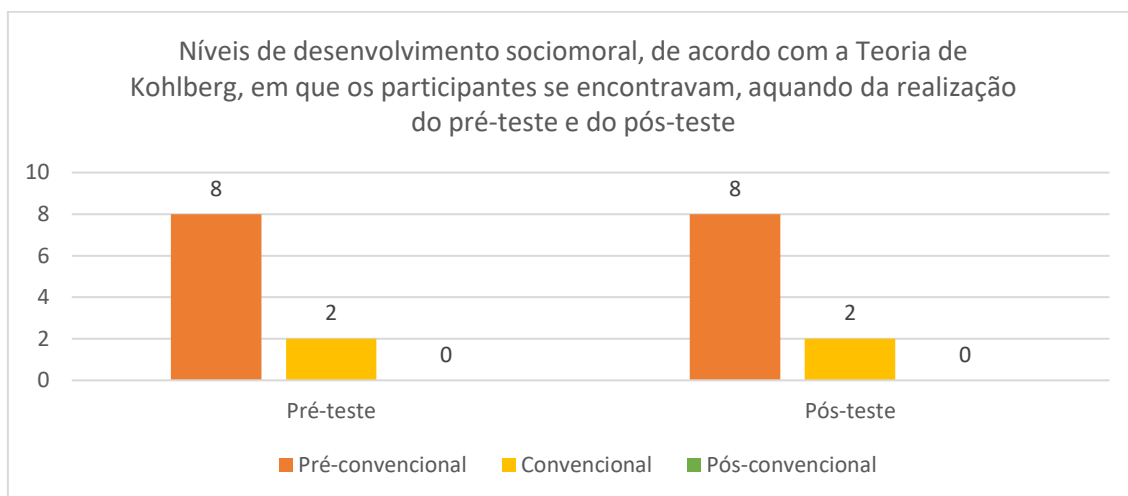
Em contrapartida, apenas dois dos participantes já se encontravam no nível convencional da teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg. Neste nível, como o próprio nome indica, existe a “conformidade e manutenção das normas mediante a identificação do indivíduo com a ordem social ajustada, a fim de preservar a lealdade para com a família, o grupo ou a nação” (Shimizu, 2005, p. 2). Assim, os dois alunos que se encontravam neste segundo nível do desenvolvimento moral apontaram perspetivas, na sua exposição de raciocínio moral em resposta ao dilema do Alex, semelhantes às dos

restantes participantes, defendendo que a autoridade se encontrava diretamente relacionada com a família, neste caso o pai. No entanto, não foram colocadas em causa as ações realizadas pelas personagens com base nas possíveis recompensas ou castigos. Quer isto dizer que as atitudes de todas as personagens – incluindo as do pai – foram analisadas e questionadas pelos dois estudantes, apesar de também estes terem tomado como referência as regras ditadas pela autoridade – o pai.

Uma vez terminadas as sessões de discussão de dilemas morais, os alunos realizaram então o pós-teste onde foram, de novo, convidados a apresentar as suas justificações relativamente a um outro dilema moral – o “dilema da Cristina” (Anexo AE). Com base nas respostas apresentadas neste pós-teste, foi possível verificar o que já era algo expectável, de acordo com a teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg, ou seja, a inexistência de evolução no desenvolvimento sociomoral, por parte dos participantes, como é possível observar na Figura 4.

Quer isto dizer que os alunos que, aquando da realização do pré-teste, responderam ao dilema do Alex focando-se nas atitudes das personagens e nas possíveis repercussões que delas pudessem advir, ou seja, as recompensas ou as punições, mantiveram o mesmo raciocínio moral na justificação que apresentaram para o dilema da Cristina. Por outro lado, os dois participantes que, já no dilema do Alex evidenciaram encontrar-se no nível convencional do desenvolvimento sociomoral, de acordo com a teoria de Kohlberg, mantiveram também o tipo de raciocínio moral aquando da apresentação da justificação ao dilema da Cristina.

Figura 4
Níveis de desenvolvimento sociomoral dos participantes



Neste sentido, é importante relembrar que um dos objetivos da realização das sessões de discussão de dilemas morais se focava na promoção do processo de amadurecimento – através da vivência do conflito cognitivo –, com base na posição de desconforto em que alguns alunos se poderiam encontrar ao serem confrontados com outras opiniões, mais evoluídas. Uma vez que “o exercício de pensar em diversos âmbitos e possibilidades promove avanços morais determinados pela (...) [proposição de] resolução que provoquem conflitos cognitivos” (Colombo & Dias, 2010, p. 4). De facto, tal não aconteceu porque, de acordo com a teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg, o processo de passagem de um nível de desenvolvimento sociomoral para o seguinte – conflito cognitivo – ocorre com base em contextos como o já referido anteriormente, em que o indivíduo é confrontado com diferentes raciocínios morais, mais progredidos, e está também relacionado com a idade e o meio envolvente em que a pessoa se encontra. Assim, o facto de a possível evolução no desenvolvimento sociomoral dos alunos, no presente estudo, ter dependido apenas da realização das sessões de discussão de dilemas morais evidenciou-se como insuficiente para que se desse de facto o conflito cognitivo e os participantes passassem para o nível, ou até mesmo estágio, imediatamente seguinte.

4.2. Desenvolvimento do discurso transitivo

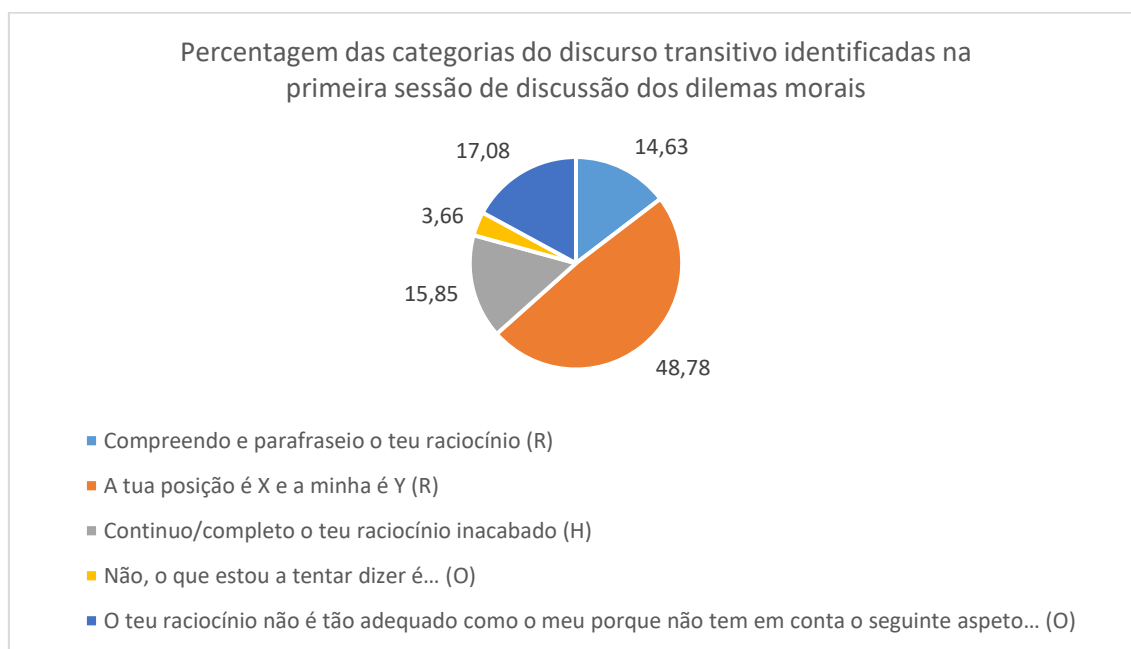
Foi com base na realização das sessões de discussão de dilemas morais (Anexos AF, AG, AH, AI e AJ), e na análise dos dados recolhidos através das mesmas que foi possível verificar o desenvolvimento e a evolução do discurso transitivo dos participantes.

Desta forma, e como já foi referido anteriormente no presente RF, foram elaboradas notas de campo (cf. Anexos AK, AL, AM, AN e AO), onde foram registadas as intervenções dos estudantes. Após cada sessão, era concretizada a análise de conteúdo da mesma, na qual a autora categorizava as intervenções realizadas pelos alunos, de acordo com o nível de discurso transitivo com que se identificavam (Anexos AP, AQ, AR, AS e AT). Desta forma, tornou-se possível a análise da evolução, individual e coletiva, do discurso transitivo dos participantes ao longo das sessões.

Com base na análise realizada relativamente à primeira sessão de discussão de dilemas morais (Figura 5), foi possível averiguar que mais de metade das intervenções dos participantes, cerca de 63%, se encontravam na categoria de nível inferior, a Representacional (R). Desta forma, apenas cerca de 21% das intervenções se puderam identificar como pertencentes à categoria Operacional (O) e as restantes, por volta de 16%, como pertencentes à categoria correspondente ao nível de transição entre os dois níveis de extremo – o híbrido (H).

Figura 5

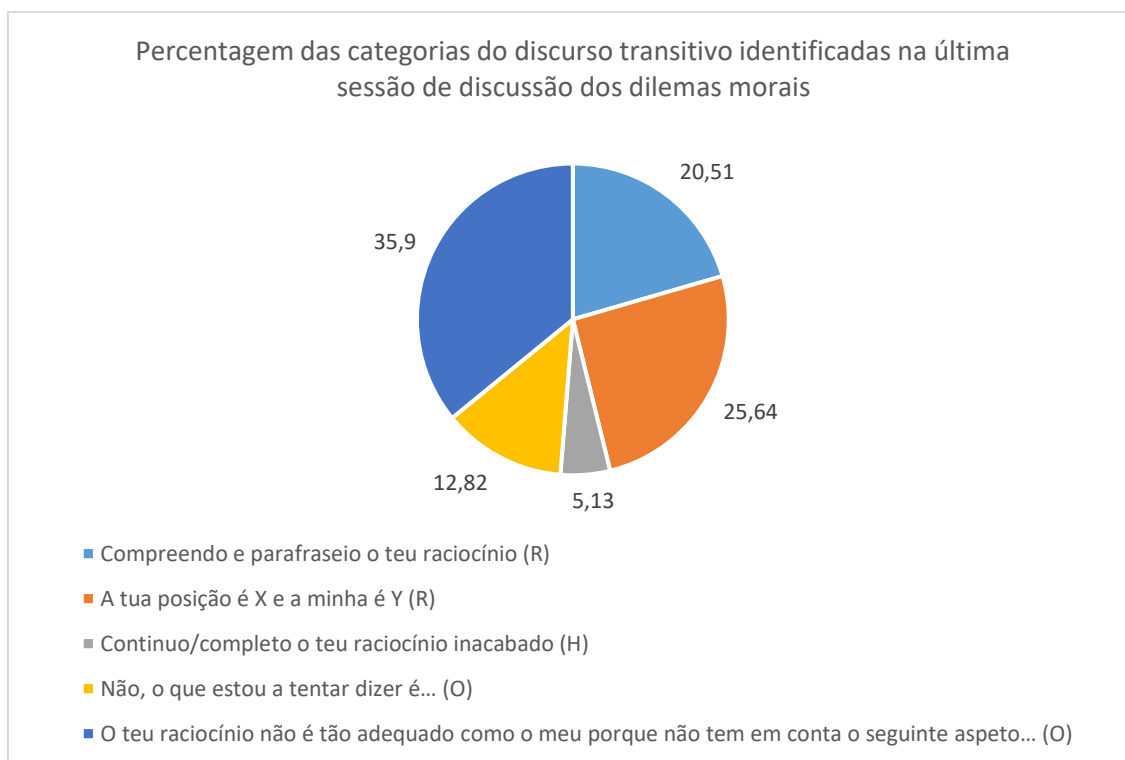
Percentagem das categorias do discurso transitivo identificadas na primeira sessão de discussão de dilemas morais



Através da análise às intervenções realizadas na quinta e última sessão de discussão de dilemas morais (Figura 6), é possível verificar uma evolução positiva por parte dos participantes, relativamente ao nível em que se encontravam as suas intervenções.

Figura 6

Percentagem das categorias do discurso transitivo identificadas na última sessão de discussão de dilemas morais

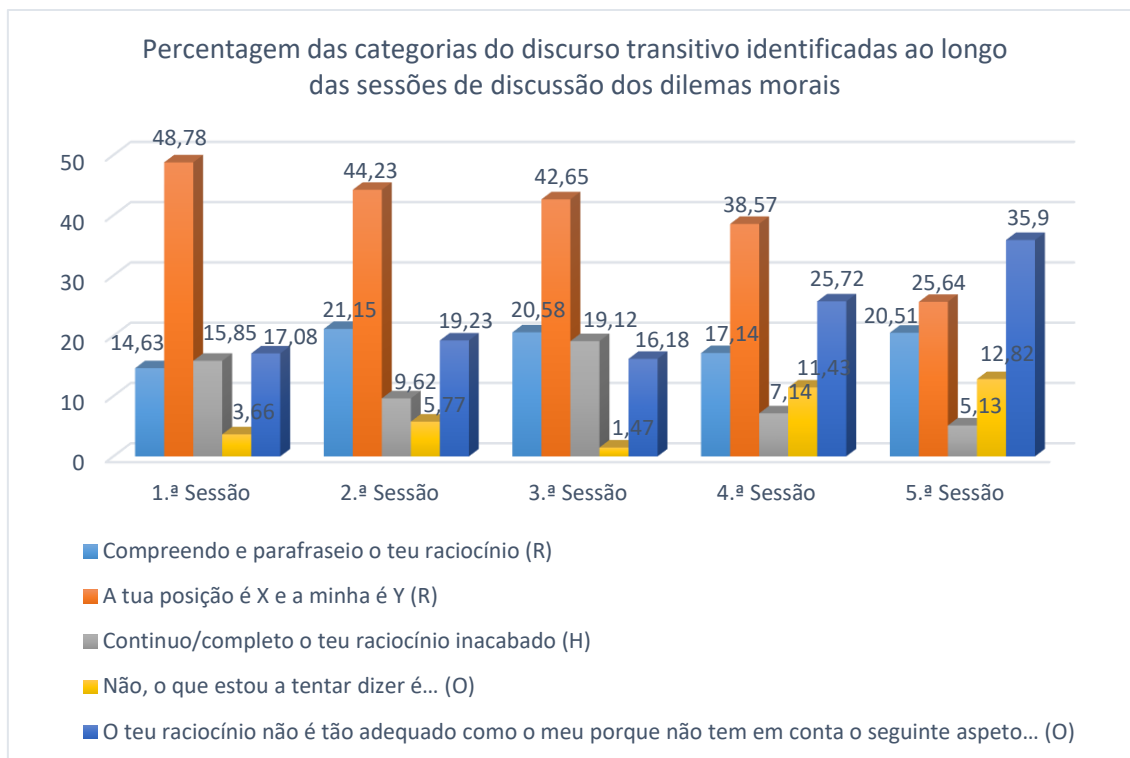


Com base na análise à Figura 6, é possível observar que, ao invés do que foi visível na primeira sessão de discussão de dilemas morais, praticamente metade das intervenções realizadas pelos participantes, cerca de 49%, se puderam identificar como pertencentes à categoria Operacional (O). Sendo que a percentagem de intervenções referentes à categoria inferior – a Representacional (R) – sofreu um decréscimo de cerca de 17%.

Assim, no que se refere à evolução do discurso transitivo dos participantes, de um modo geral, é possível verificar um desenvolvimento positivo ao longo de todo o percurso (Figura 7).

Figura 7

Percentagem das categorias do discurso transitivo identificadas ao longo das sessões de discussão de dilemas morais



Com base na análise à Figura 7 é possível afirmar que, apesar de a percentagem de intervenções que se identificaram como pertencentes ao primeiro nível respeitante à categoria Representacional (R) – “Compreendo e parafraseio o teu raciocínio” – se ter mantido entre os 14% e os 21%, ao longo de todo o período de realização das sessões de discussão de dilemas morais, o mesmo não se verificou com as percentagens referentes ao segundo nível pertencente a esta mesma categoria – “A tua posição é X e a minha é Y”, que sofreram uma diminuição de cerca de 23%. No que respeita à categoria de transição entre a categoria inferior e a categoria superior, a categoria Híbrida (H), também as percentagens referentes a este tipo de intervenções diminuíram, neste caso em cerca de 11%. Em contrapartida, é ainda possível verificar um aumento nas percentagens relacionadas com os níveis pertencentes à categoria mais desenvolvida – a Operacional (O), nomeadamente de cerca de 9% no nível “Não, o que estou a tentar dizer é...” e de cerca de 19% no nível “O teu raciocínio não é tão adequado como o meu porque não tem em conta o seguinte aspeto”.

Neste sentido, e retomando o que foi apresentado no capítulo da Revisão de Literatura, é possível afirmar que houve, de facto, um desenvolvimento positivo em termos comunicativos, por parte dos participantes.

Não obstante, e apesar de também ter sido referido no capítulo da Revisão de Literatura que a implementação de estratégias como a discussão de dilemas morais poderia promover o desenvolvimento sociomoral, não se verificaram quaisquer tipos de alterações significativas no desenvolvimento sociomoral dos participantes. Contudo, uma vez que, de acordo com a literatura revista, a evolução no discurso transitivo permite prever o conflito cognitivo, pode-se supor que um período temporal mais dilatado poderia conduzir a tal resultado.

5. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

Uma vez apresentados os resultados emergentes do estudo evidenciam-se como imprescindíveis as formulações de algumas interpretações finais referentes aos mesmos, não havendo, em todo o caso, a pretensão de generalização dos resultados.

Assim, o presente capítulo “constitui uma reflexão sobre os resultados encontrados” (Coutinho, 2020, p. 255), onde serão incluídos aspectos como a discussão dos resultados, por referência aos objetivos específicos selecionados para o estudo, assim como os constrangimentos sentidos ao longo de todo o processo de desenvolvimento da investigação realizada e recomendações para novos estudos.

5.1. Apresentação das conclusões do estudo

Neste subcapítulo serão apresentadas as conclusões do estudo, tomando como ponto de referência os objetivos específicos selecionados para o mesmo, respetivamente: (i) caracterizar as competências sociais dos alunos e a sua evolução; (ii) caracterizar o desenvolvimento sociomoral dos estudantes e a sua evolução; (iii) caracterizar o discurso transitivo dos alunos e a sua evolução.

5.1.1. Caracterizar as competências sociais dos alunos e a sua evolução

A análise dos dados recolhidos, através da aplicação do pré-teste e do pós-teste, permitiu a realização deste primeiro objetivo específico e a possibilidade de considerar que se deu um desenvolvimento positivo nas competências sociais dos participantes.

Quer isto dizer que, a implementação dos questionários do tipo autorrelato misto e a análise das respostas obtidas, relativamente às questões de escolha múltipla, possibilitaram a observação da evolução das competências sociais imprescindíveis para qualquer indivíduo como membro ativo, crítico e consciente da sociedade em que se insere. Desta forma, foi possível observar que, uma vez realizadas todas as sessões de discussão de dilemas morais, haviam sido desenvolvidas algumas das áreas de competências, ou seja, as “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins et al., 2017, p. 19) que, de acordo com o documento orientador PASEO (2017), se podem identificar como indispensáveis para qualquer estudante, como: a linguagem e textos, que permitem que os alunos se expressem e representem conhecimento em diversas áreas do saber e adequem e apliquem as diferentes linguagens

aos vários contextos de comunicação; o raciocínio e a resolução de problemas, respeitante aos “processos de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias e à eventual formulação de novas questões” (Martins et al., 2017, p. 23); o pensamento crítico e o pensamento criativo, competência esta que remete para a capacidade de analisar a informação e dar-lhe sentido, argumentando com base em diversas premissas, variáveis e perspectivas e tirando conclusões fundamentadas; e o relacionamento interpessoal, relativamente às interações com os outros, à gestão de emoções, ao respeito pelo outro e à capacidade de dar resposta às necessidades, tanto individuais como coletivas, participando na sociedade envolvente.

5.1.2 Caracterizar o desenvolvimento sociomoral dos estudantes e a sua evolução

Foi também com base na implementação dos questionários do tipo autorrelato misto e na análise das respostas obtidas, relativamente às questões de escolha múltipla e às justificações apresentadas pelos participantes sobre os dilemas morais propostos, que foi averiguada a possível evolução no desenvolvimento sociomoral dos participantes, de acordo com os níveis e estádios definidos na teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg, concretizando desta forma o segundo objetivo específico da presente investigação.

Assim, tendo em conta a diagnose realizada, com base no raciocínio moral exposto pelos alunos relativamente ao dilema moral descrito no pré-teste – o “dilema do Alex” –, no que se refere aos níveis de desenvolvimento sociomoral em que os estudantes se encontravam, foi possível verificar que cerca de oito dos participantes se encontravam no primeiro nível de desenvolvimento sociomoral – o pré-convencional – e os restantes dois no nível seguinte, de acordo com a teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg – o convencional. Uma vez realizadas todas as sessões de discussão de dilemas morais e aplicado o pós-teste, foram então analisadas as justificações apresentadas, referentes ao dilema moral proposto – o “dilema da Cristina” –, de modo a verificar se teria havido de facto algum tipo de evolução no desenvolvimento sociomoral, por parte dos participantes.

De um modo geral, foi possível verificar que não houve quaisquer tipos de alterações significativas no desenvolvimento sociomoral dos alunos.

5.1.3. Caracterizar o discurso transitivo dos alunos e a sua evolução

Com o intuito de concretizar o terceiro e último objetivo específico selecionado para esta investigação, foram analisadas as notas de campo construídas ao longo das sessões de discussão dos dilemas morais.

Em virtude da análise de conteúdo elaborada relativamente à primeira sessão de discussão de dilemas morais, foi possível concretizar o diagnóstico, no que se refere ao tipo de intervenções realizadas pelos participantes do estudo. Desta forma, foi possível averiguar que mais de metade das intervenções (63%) se poderiam identificar como pertencentes à categoria de nível inferior – Representacional (R) – e apenas 21% como pertencentes à categoria de nível superior – Operacional (O). Tendo em conta a análise de conteúdo referente à quinta e última sessão de discussão de dilemas morais, foi possível aferir que houve de facto um desenvolvimento bastante positivo, em termos comunicativos, no que diz respeito ao discurso transitivo, por parte dos alunos. Tal confirmou-se uma vez que se verificou um decréscimo de cerca de 23% das intervenções pertencentes ao nível mais elevado incluído na categoria Representacional (R) e um acréscimo de cerca de 19% das intervenções pertencentes ao nível mais elevado abrangido pela categoria Operacional (O).

5.2. Constrangimentos no desenvolvimento do estudo e recomendações para investigações futuras

Apresentadas as principais conclusões do estudo, configura-se como necessária a identificação, no presente subcapítulo, dos principais constrangimentos e limitações sentidas ao longo do processo de desenvolvimento da investigação e também de “pistas para prosseguir com investigações futuras” (Coutinho, 2020, p. 255).

Neste sentido, o primeiro constrangimento sentido relacionou-se com o reduzido número de participantes que constituíram a amostra – alunos do 2.º CEB –, que poderia vir a limitar a representatividade da população em análise.

Um outro constrangimento vivenciado no desenvolvimento do estudo diz respeito às condições temporais algo diminutas em que o mesmo se concretizou. Uma vez que se

trata de uma investigação diretamente relacionada com o progresso do desenvolvimento sociomoral e o mesmo se caracteriza por seguir uma progressão regular e demorada, no sentido em que, por norma, os indivíduos se mantêm no mesmo nível de desenvolvimento sociomoral durante algum tempo, o facto de o estudo ter sido concretizado no período de cinco semanas levou a que, já *a priori*, as expectativas para a verificação de alterações significativas no desenvolvimento sociomoral dos participantes fossem baixas.

A análise e reflexões concretizadas ao longo deste estudo permitiram alcançar um maior conhecimento sobre as questões relacionadas com as competências sociais, o desenvolvimento sociomoral e as capacidades comunicativas, nos alunos do 2.º CEB.

Neste sentido, e no que respeita a futuras investigações, com base no processo vivido ao longo de toda a investigação, seria pertinente estudar a possível relação existente entre a promoção do desenvolvimento sociomoral dos alunos, através da implementação de estratégias como discussões – em formato de debates ou tertúlias dialógicas –, sobre temas sociais atuais e/ou presentes no quotidiano dos estudantes, e o seu envolvimento na vida escolar, como alunos ativos, conscientes e críticos. Seria também pertinente repetir o procedimento do presente estudo durante um período letivo mais longo e com grupos de alunos de diferentes anos de escolaridade, para que houvesse uma maior heterogeneidade de níveis de desenvolvimento moral e, eventualmente, uma maior probabilidade de ocorrência de situações de conflito cognitivo.

Uma outra hipótese para uma investigação futura seria a realização de um estudo empírico que permitisse averiguar qual o impacto do discurso transitivo no desempenho e conseqüente sucesso escolar dos alunos.

REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

A adoção de um olhar reflexivo e crítico evidencia-se como indispensável na realidade educacional, uma vez que “propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz” (Júnior, 2010, p. 581). Posto isto, terminada a elaboração do presente RF, torna-se imprescindível refletir sobre todo o trabalho elaborado e as aprendizagens desenvolvidas e adquiridas, ao longo deste percurso, identificando os contributos que a prática desenvolvida na PES II e o processo de investigação tiveram no desenvolvimento das minhas competências pessoais e profissionais, bem como as dimensões a melhorar no exercício da profissão de docente.

No que se refere às práticas pedagógicas vivenciadas no 1.º e no 2.º CEB, considero que foi através destas intervenções que, com base no processo de tentativa-erro-melhoria, foram desenvolvidos e colocados em prática conhecimentos e competências que se evidenciam como indispensáveis para a concretização desta formação e futura prática na área da Educação.

As PES vividas nesta UC possibilitaram o contacto com variados contextos e realidades, onde se encontravam estudantes e OC com diferentes características e aptidões únicas, que tiveram um peso imensurável para o desenvolvimento das minhas competências como futura docente. Neste sentido, o período de observação inicial de duas semanas, abrangido pelas práticas pedagógicas, evidencia-se como indispensável para que se torne possível identificar as características do contexto, da metodologia de ensino e aprendizagem, do OC e dos estudantes, com o intuito de haver uma preparação e planeamento adequado à realidade com que nos deparamos (Marques, 2016).

Na prática desenvolvida no 2.º CEB predominava o ensino expositivo, que é um método de ensino com o qual ainda não tinha estado em contacto, a não ser no meu próprio percurso escolar. Por essa razão, e também pelo facto de esta intervenção ter sido realizada, na íntegra, em regime de E@D, esta PES assumiu-se como um grande desafio, uma vez que, como futuros professores, somos encorajados a fazer dos alunos os protagonistas do seu processo de ensino, o que não acontece no ensino tradicionalmente expositivo. Foi assim que nasceu a oportunidade de ultrapassar estes obstáculos, através

da adoção de estratégias e recursos digitais dinâmicos e interativos que promovessem a participação e o trabalho colaborativo entre os alunos, mas dando sempre continuidade aos princípios pedagógicos da OC.

Relativamente à prática realizada no 1.º CEB, considero que esta desempenhou um papel fundamental para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. O facto de o contexto onde se concretizou esta intervenção privilegiar os princípios com os quais mais me identifico e tenciono implementar na minha vida profissional futura, nomeadamente o modelo socio construtivista e a formação democrática dos alunos, levou a que ficasse a conhecer melhor esta metodologia e estratégias que, a meu ver, se evidenciam como extremamente vantajosas para o desenvolvimento dos alunos como indivíduos e cidadãos envolvidos na sociedade em que se inserem, trabalhando não só o foro intelectual, como também o emocional e o social.

No que se refere aos contributos do processo de investigação para o desenvolvimento das minhas competências profissionais, posso afirmar, com toda a certeza, que esta vivência despoletou em mim o interesse pela pesquisa e descoberta constante, para além da oportunidade que proporcionou para estudar, de forma mais aprofundada, o desenvolvimento sociomoral, as competências sociais, os dilemas morais e a evolução do discurso transitivo dos alunos no 2.º CEB.

Toda esta experiência investigativa concorreu também para o desenvolvimento de competências indispensáveis a qualquer profissional na área da Educação, como: a observação; o pensamento e o espírito crítico; e a problematização.

A possibilidade de realização deste estudo levou-me a compreender todo o processo científico de investigação e a verificar que quanto mais sabemos mais nos apercebemos do quão pouco de facto conhecemos, ou seja, e como disse Daniel J. Boorstin “*Education is learning what you didn't even know you didn't know*”. Assim, a investigação concede-nos a oportunidade de nos informarmos sobre um qualquer tema e provarmos ou refutarmos a teoria com que nos deparamos, sendo que mesmo que os resultados obtidos não sejam os esperados somos capazes de mostrar que, de alguma forma, seguindo a nossa linha metodológica de raciocínio o que estudámos se aproxima da realidade que já tinha sido observada, ou vice-versa.

É ainda importante referir que o presente estudo, que foi ao encontro de alguns dos princípios que defendo, relativamente aos métodos de ensino e aprendizagem, levou a que fosse enaltecida a importância do desenvolvimento das competências sociais, do desenvolvimento sociomoral e do discurso transitivo nos alunos, uma vez que essas são algumas das competências e capacidades que os tornarão cidadãos conscientes e críticos, envolvidos no mundo que os rodeia e capazes de se relacionarem com os outros.

No que se refere à identificação dos aspetos mais significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, é de salientar a amabilidade com que o par de estágio foi acolhido nas salas de aula, por parte dos alunos. A capacidade que os estudantes têm em conhecer pessoas novas e integrá-las no seu dia a dia é impressionante e, a meu ver, faz com que nos sintamos incluídas e mais seguras no trabalho que iremos implementar (Belotti & Faria, 2010).

Um outro aspeto significativo que considero que deve ser adquirido ao longo das PES, relaciona-se com a capacidade de adaptabilidade que devemos ir desenvolvendo, como futuros docentes. Apesar de construirmos planificações e planearmos as aulas até aquele que consideramos ser o pormenor mais importante, é um facto adquirido que os alunos nos irão colocar questões ou apresentar raciocínios que não idealizámos, o que leva a que tenhamos que ter a capacidade de nos adaptarmos às alterações que irão acontecer de forma inesperada.

Neste sentido, um dos aspetos que considero menos positivo, em ambas as práticas pedagógicas, prende-se com o controlo e a gestão do tempo. Contudo, este foi um dos aspetos que mais foi trabalhado ao longo das intervenções, mas que necessita de ser constantemente trabalhado, com base na aceitação dos erros como aprendizagens para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, gostaria apenas de acrescentar que, estando ciente da exigência característica desta profissão, aproveitei ao máximo todas as oportunidades que me foram cedidas, ao longo da minha formação, perspetivando-as como únicas e refletindo sempre sobre a minha prestação, colmatando as minhas fragilidades e inquietações, de forma a melhorar e crescer como pessoa e profissional na área da Educação.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' '

- Antunes, I. (11 de dezembro de 2015). *Da monodocência à monodocência coadjuvada*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/11013>
- Baptista, I. (2014). *Carta ética*. SPCE. <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Bataglia, P. U. R., Morais, A., & Lepre, R. M. A. (2010). A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*, 15(1), 25-32. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100004>
- Belotti, S. H. A., & Faria, M. A. (2010). Relação professor/aluno. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 1(1), 1-12. <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/salua.pdf>
- Berkowitz, M. Y. (1980). The Role of Transactive Discussion in Moral Development: The History of a Six-Year Program of Research, Part I (and) Part II. *Moral Education Forum*, 5(2 e 3), 13-26 e 15-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED196750.pdf>
- Berkowitz, M. Y., & Gibbs, J. C. (1983). Measuring the Developmental Features of Moral Discussion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(4), 399-410. https://www.researchgate.net/profile/Marvin-Berkowitz-2/publication/232474300_Measuring_the_Developmental_Features_of_Moral_Discussion/links/551447770cf2eda0df30a365/Measuring-the-Developmental-Features-of-Moral-Discussion.pdf
- Biaggio, A. M. B., Vargas, G. A. O., Monteiro, J. K., Souza, L. K., & Tesche, S. L. (1999). Promoção de atitudes ambientais favoráveis através de debates de dilemas ecológicos. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 4(2), 221-239. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1999000200003>
- Bidault, H., Brauner, A., Bret, M., Bursztejn, C., Caillard, V., Charlet, A., Chauvin, R., Debray-Ritzen, P., Mattinger, M. J., Pillion, G., Renaudin, G., & Richaudeau, F. (1984). *Dicionário de psicologia da criança* (C. Reimão & V. Madureira, Trad.). Verbo. (Obra original publicada em 1976)

- Carlo, G., & Koller, S. H. (1998). Desenvolvimento moral pró-social em crianças e adolescentes: conceitos, metodologias e pesquisas no Brasil. *Psicologia: teoria e pesquisa*, *14*(2), 161-172.
<http://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/download/17321/15822>
- Colombo, T. F. S., & Dias, C. L. (2010). Desenvolvimento sociomoral no contexto escolar: uma experiência com crianças do ciclo I - ensino fundamental. *Revista Psicopedagogia*, *27*(82), 3-14.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100002&lng=pt&tlng=pt
- Cordeiro, J. (2011). A relação pedagógica. *Caderno de Formação: formação de professores didática geral*, *9*, 66-79.
https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/378644/1/caderno-formacao-pedagogia_9.pdf
- Coutinho, C. P. (2020). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª ed.). Edições Almedina
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Editora Vozes Limitada.
https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=VjI5DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT10&dq=habilidades+sociais&ots=uEVvoKy_fm&sig=OmmhrdWT4M9j9CSPWQZjgeRw4go&redir_esc=y#v=onepage&q=habilidades%20sociais&f=false
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspectivas em Análise do Comportamento*, *1*(2), 104-115.
<https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/33/23>
- Dias, F. (2011). O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem. *Letrônica*, *3*(2), 107-119.
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/7093>
- Escola Moderna (s.d.). *Modelo pedagógico do MEM*. Consultado a 10 de junho de 2021 em <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>

- Fini, L. D. T. (1991). Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. *Revista Perspectiva*, 9(16), 58-78. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar e social. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_02_infl_vigostky_pre_afolque.pdf
- Júnior, V. C. (2010). Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000400014>
- Kawashima, R. A., Martins, R. A., & Bataglia, P. U. R. (2015). Histórias e dilemas morais com crianças: instrumento para pesquisadores e educadores. *Interfaces da Educação*, 6(16), 211-230. <https://doi.org/10.26514/inter.v6i16.439>
- Leitão, I. A. (janeiro de 2014). *Os diferentes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova]. Repositório da Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/13803>
- Lins, M. T., & Camino, C. P. (1993). Uma estratégia eficiente de Educação Moral. *Análise Psicológica*, 9(4), 507-515. <http://hdl.handle.net/10400.12/3229>
- Loureiro, C. (dezembro de 2011). Treino de competências sociais – uma estratégia em saúde mental: conceptualização e modelos teóricos. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, (6), 7-14.
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpesm/n6/n6a02.pdf>
- Maia, J. F. (2014). Resenha: ética e moral na educação. *Revista @mbienteeducação*, 7(3), 572-574.
<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/viewFile/506/482>
- Marques, J. P. (2016). A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. *Educação em Foco*, 19(28), 263-284. <https://doi.org/10.24934/eef.v19i28.1221>
- Martins, G. O. (Coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à*

- saída da escolaridade obrigatória.* DGE.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, M. J. D. (2010). *Contributos da psicologia do desenvolvimento moral para a educação para a cidadania* [Comunicação em congresso]. I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”, Braga, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/4419>
- Martins, M. J. D. (junho de 2013). Educação para os valores, desenvolvimento sociomoral e literatura infanto-juvenil. *Revista Aprender*, (33), 5-10. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/84/72>
- Menezes, L., Cardoso, A. P., Rego, B., Balula, J. P., Figueiredo, M. P., & Felizardo, S. (maio de 2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu: <http://hdl.handle.net/10400.19/4602>
- Monteiro, R. (Coord.), Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. V., Santos, S. A., & Macedo, E. (setembro de 2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania.* DGE.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Mucchielli, R. (1963). *A personalidade da criança* (A. M. Teixeira & C^a, Trad.). Editora Livraria Clássica.
- Navas, A. L. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. *Praxis Filosófica*, (28), 7-22. <http://www.scielo.org.co/pdf/pafi/n28/n28a01.pdf>
- Oladipo, S. E. (2009). Moral Education of the Child: Whose Responsibility?. *Journal of Social Sciences*, 20(2), 149-156. <https://doi.org/10.1080/09718923.2009.11892733>
- Pereira, G. (abril de 2018). A aprendizagem colaborativa, porquê?. *Série-Estudos*, 23(47), 5-25. <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i47.1109>
- Projeto Educativo da Instituição Cooperante do 1.º CEB

Projeto Educativo da Instituição Cooperante do 2.º CEB

- Remédios, C. I. F. R. N. (2010). *O bem-estar psicológico e as competências pessoais e sociais na adolescência*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/2792>
- Rest, J. R. (1980). Development in moral judgment research. *Developmental Psychology*, 16(4), 251–256. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.4.251>
- Rideau, A. (1977). *400 Dificuldades e problemas das crianças* (G. Martinez, Trad.). Verbo.
- Rodrigues, L. P., Moura, L. S., & Testa, E. (2011). O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. *Revista Científica do ITPAC*, 4(3). <https://assets.unitpac.com.br/arquivos/Revista/43/5.pdf>
- Shimizu, A. M. (maio de 2005). Os instrumentos de medida de julgamento moral elaborados com base na teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia*, (4), 1-6. http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/QzOJmi7eP1mAeIH_2013-4-30-15-21-21.pdf
- Silva, A. I. M. (2001). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes: perspectiva de prevenção em saúde mental na adolescência* [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/2147>
- Sousa, M. J., & Batista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo Bolonha* (5ª ed.). PACTOR
- Souza, N. M., & Wechsler, A. M. (2014). Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1(1), 134-140. <http://192.168.7.116:8080/xmlui/handle/123456789/477>
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (março de 2020). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora. (Obra original publicada em setembro de 2007)
- Torres, S. C. (2010). *Desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos jovens integrados em PIEF* [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa].

Repositório do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto
Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/4485>

Turiel, E. (1974). Conflict and transition in adolescent moral development. *Child
Development*, 45(1), 14–29. <https://doi.org/10.2307/1127745>

Vale, M. C. (2002). O desenvolvimento moral da criança. *Acta Pediátrica Portuguesa*,
33(5), 301-304. <https://doi.org/10.25754/pjp.2002.5198>

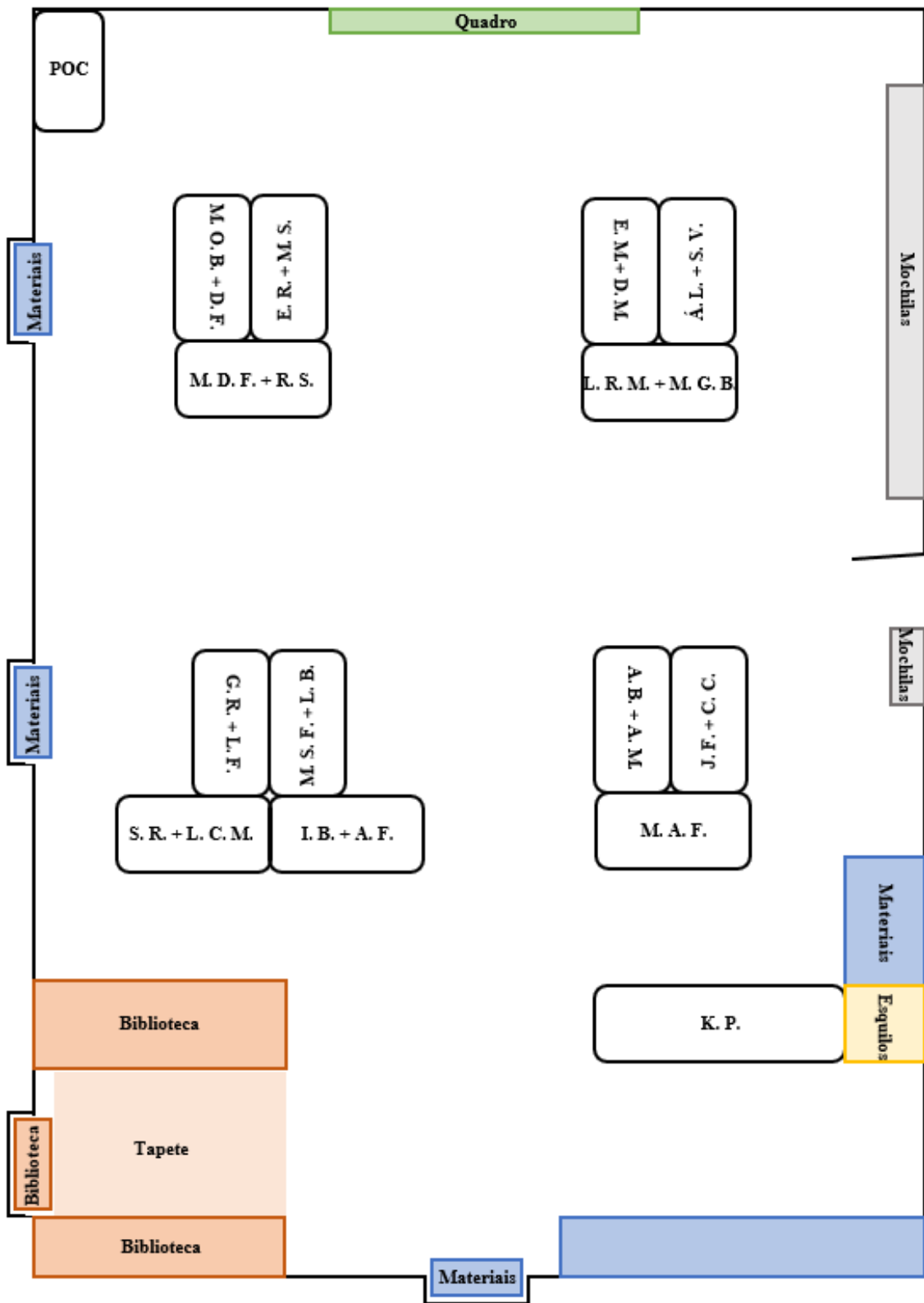
Venturi, G. (1995). O universalismo ético: Kohlberg e Habermas. *Lua Nova*, (36), 67-84.
<https://doi.org/10.1590/S0102-64451995000200005>

ANEXOS

| | ' ' | | ' '

ANEXO A. Planta da sala de aula
durante a primeira semana de
observação

| | ' ' | | ' '



ANEXO B. Caracterização dos
alunos

| | ' ' | | ' '

Nº	Nome	Sexo	Observações
1	Á. L.	M	Muito participativo e altruísta. Distrai-se com facilidade e distrai os colegas com comportamentos disruptivos.
2	A. M.	F	Trabalha bem autonomamente, é participativa e colabora com os colegas nos trabalhos a grupo e a pares. Aptidão para a escrita.
3	A. B.	F	Distrai-se com facilidade e tem muitas conversas paralelas com os colegas. Apresenta dificuldades a Matemática.
4	A. F.	F	Distrai-se com facilidade e tem muitas conversas paralelas com os colegas.
5	C. C.	F	Distrai-se com facilidade e demonstra dificuldades a trabalhar de forma autónoma. Apresenta dificuldades a Matemática.
6	D. M.	F	Trabalha bem autonomamente. Revela estar concentrada durante as aulas.
7	D. F.	M	Distrai-se com facilidade, distrai os colegas com comportamentos disruptivos e demonstra dificuldades a trabalhar de forma autónoma.
8	E. R.	F	Revela ter aptidão para o cálculo mental e para a escrita. Distrai-se com facilidade e tem muitas conversas paralelas com os colegas.
9	E. M.	F	Trabalha bem autonomamente, nos trabalhos a pares e de grupo. Revela bom poder de argumentação.
10	G. R.	M	Apresenta um grande conhecimento de cultura geral. Sofre de gaguez, mas participa com grande frequência, sem qualquer impedimento na oralidade. Distrai-se com facilidade. Apresenta dificuldades a Matemática.
11	I. B.	F	Revela uma leitura e escrita fluente. Participa regularmente. Distrai-se com facilidade e tem muitas conversas paralelas com os colegas.
12	J. F.	F	Trabalha bem autonomamente. Apresenta alguns receios e recorre muitas vezes aos adultos presentes na sala.
13	K. P.	M	Referenciado com PEA.
14	L. M.	F	Muito participativa e altruísta. Distrai-se com facilidade.
15	L. C. M.	F	Demonstra dificuldades a trabalhar de forma autónoma, distrai-se com facilidade e tem muitas conversas paralelas com os colegas.
16	L. B.	F	Apresenta aptidões para a escrita, a leitura e a Matemática. Distrai-se com facilidade e tem muitas conversas paralelas com os colegas.
17	L. F.	F	Trabalha bem autonomamente.
18	M. B.	F	Revela estar atenta e participa. Distrai-se com facilidade.
19	M. S.	F	Muito participativa, apesar da leitura ser realizada num tom muito baixo, quase impercetível. Trabalha bem autonomamente.
20	M. A. F.	M	Distrai-se com facilidade, distrai os colegas com comportamentos disruptivos e demonstra dificuldades a trabalhar de forma autónoma.
21	M. D. F.	F	Trabalha bem autonomamente.
22	M. S. F.	F	Distrai-se com facilidade e tem muitas conversas paralelas com os colegas.
23	M. O. B.	M	Distrai-se com facilidade, distrai os colegas com comportamentos disruptivos e demonstra dificuldades a trabalhar de forma autónoma.

24	R. S.	F	Distrai-se com facilidade, distrai os colegas com comportamentos disruptivos.
25	S. R.	M	Trabalha bem autonomamente e demonstra ser bastante prestável nas parcerias e apoios que concretiza.
26	S. V.	M	Realiza os trabalhos sempre bem e muito rapidamente, mostrando-se disponível para ajudar os colegas. Distrai-se com facilidade, distrai os colegas com comportamentos disruptivos.

ANEXO C. Potencialidades e fragilidades identificadas na turma do 4.º ano do 1.º CEB

| | ' ' | | ' '

Área disciplinar	Potencialidades	Fragilidades
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Gosto pela leitura; - Leitura fluente; - Compreensão e interpretação de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planeamento e organização da escrita; - Capacidade argumentativa (comunicação oral e escrita).
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Algoritmo da adição e da subtração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Números racionais não negativos em forma de fração; - Situações problemáticas.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Ampla aquisição de conhecimentos de cultura geral; - Realizar a ligação entre os conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar e tratar informação (síntese e resumo), no Trabalho por Projeto; - Realizar atividades práticas.
Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Ilustração, nos tempos livres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar materiais diversos.
Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> - Adequar as possibilidades expressivas da voz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transformar objetos (adereços e formas animadas).
Música	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar sequências com movimentos corporais; - Improvisar sequências melódicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar sons vocais.
Expressão Físico-Motora	<ul style="list-style-type: none"> - Passar e rematar a bola; - Encestar a bola de basquetebol. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar batimentos de bola com a raquete; - Impulsionar a bola na vertical.

ANEXO D. Estratégias de
intervenção e integração
curricular definidas, na ótica da
consecução dos objetivos gerais
de intervenção selecionados

| | ' ' | | ' ' |

Questões-problema	Objetivos gerais	Estratégias globais de trabalho e instrumentos
Como promover a competência argumentativa?	- Desenvolver a competência argumentativa (em situações orais e escritas).	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da realização do CCE; - Proposta de criação de textos de opinião; - Discussão coletiva sobre as características do discurso e texto argumentativo; - Proposta de realização de tertúlias dialógicas; - Proposta de realização de debates; - Proposta de ficheiros do PIT sobre as características do texto e discurso argumentativo; - Utilização do discurso argumentativo nos momentos de trabalho coletivo, como a apresentação e discussão de raciocínios matemáticos e os momentos de apresentação de projetos e de produções; - Sistematização das características do texto e discurso argumentativo.
Como promover as capacidades intrínsecas aos processos científicos?	- Desenvolver as capacidades inerentes aos processos científicos, através de atividades práticas.	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de atividades experimentais; - Realização de guiões de exploração; - Manipulação de recursos para o processo de construção de conhecimento matemático; - Realização de visitas de estudo; - Sistematização das etapas e procedimentos a realizar ao longo do processo científico.

ANEXO E. Avaliação dos objetivos
gerais do PI

| | ' ' | | ' '

Objetivos gerais	Intervenientes	Avaliação	
		Indicadores	Técnicas e instrumentos
Desenvolver a competência argumentativa (em situações orais e escritas).	- Estagiárias; - OC.	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeito as regras de comunicação da sala (ex.: ouço os outros atentamente e espero pela minha vez); - Dou a minha opinião e explico porquê; - Uso a palavra com um tom de voz audível e articulando bem as palavras; - Falo sobre um assunto, dando a minha opinião e justificando-a, de forma clara e organizada; - Participo na vida da turma (faço perguntas para esclarecer e comentários construtivos); - Adapto o meu discurso às diferentes situações; - Faço pesquisas (livros ou na internet) sobre um tema para responder a perguntas e preencher esquemas; - Exprimo a minha opinião relativa a um texto, e, se possível, comparo com outros textos já lidos; - Exprimo a minha opinião relativa a atitudes de personagens; - Penso e faço um plano, onde organizo as ideias principais do que vou escrever; - Uso vocabulário adequado; - Oíço e respeito as ideias e opiniões dos outros; - Uso tecnologia (computador, tablet...) para comunicar, ler e escrever. <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostro como pensei e explico, matematicamente, porquê, oralmente ou por escrito; - Oíço e analiso as explicações matemáticas dos outros. <p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coloco questões, levanto hipóteses, faço inferências, comprovo resultados e comunico-os. <p>Expressão Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilizo a linguagem adequada e específica das artes visuais nos diferentes contextos culturais; - Exprimo o que vejo e sinto, construindo discursos e leituras das realidades observadas e vividas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta e participantes (grelhas de registo); - Conversas informais (com a OC e os alunos); - Análise documental (das produções dos alunos, dos PIT dos alunos, das grelhas de descritores).

		<ul style="list-style-type: none"> - Reconheço as razões e os processos para o desenvolvimento dos gostos: escolher, sintetizar, tomar decisões, argumentar e formar juízos críticos; - Consigo transpor para palavras a expressividade contida na linguagem das imagens e outras narrativas visuais; - Aprecio os meus trabalhos e os dos meus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação. <p style="text-align: center;">Expressão Dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exprimo opiniões pessoais e estabeleço relação entre acontecimentos da vida real e as situações dramáticas desenvolvidas em aula; - Defendo, oralmente e/ou em situações de prática experimental, as opções de movimento e escolhas vocais utilizados para comunicar uma ideia. 	
Desenvolver as capacidades inerentes aos processos científicos, através de atividades práticas.	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiárias; - OC. 	<p style="text-align: center;">Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumpro as instruções que me são dadas; - Faço previsões; - Faço pesquisas (livros ou na internet) sobre um tema para responder a perguntas e preencher esquemas; - Acredito nos meus conhecimentos e ajudo os outros; - Uso tecnologia (computador, tablet...) para comunicar, ler e escrever. <p style="text-align: center;">Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analiso e tiro conclusões de dados recolhidos, respondendo às questões; - Uso tecnologia (computador, tablet, calculadora, ...) na resolução de tarefas matemáticas. <p style="text-align: center;">Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coloco questões, levanto hipóteses, faço inferências, comprovo resultados e comunico-os; - Pesquisa, seleciono e trato informação sobre um tema. <p style="text-align: center;">Expressão Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifesto as minhas capacidades expressivas e criativas nas minhas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos; - Utilizo vários processos de registo de ideias, de planeamento e de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta e participantes (grelhas de registo); - Conversas informais (com a OC e os alunos); - Análise documental (das produções dos alunos, dos PIT dos alunos, das grelhas de descritores).

ANEXO F. Avaliação das
aprendizagens dos alunos

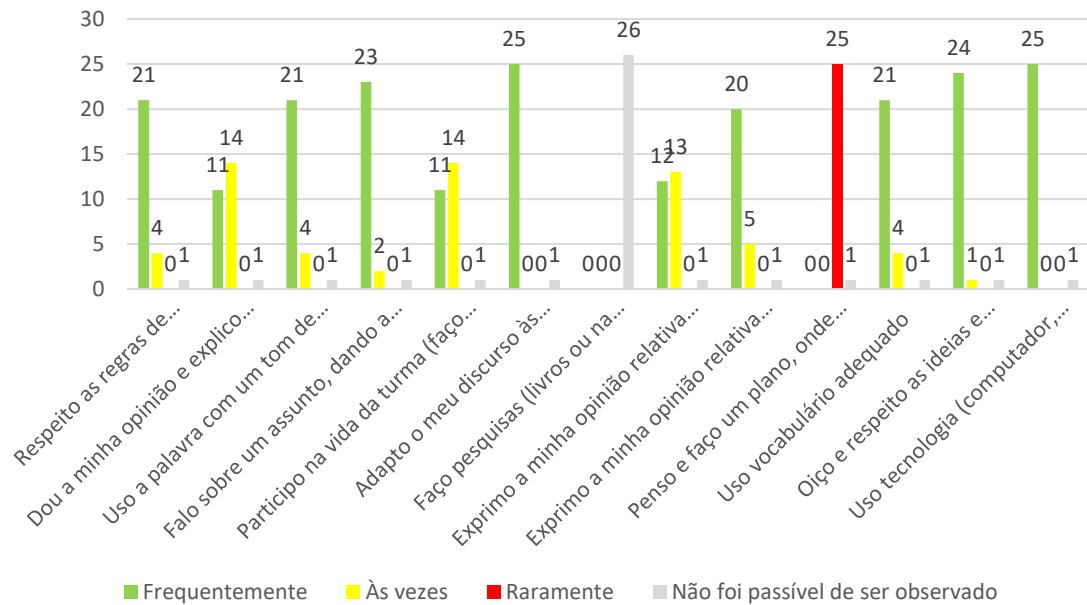
| | ' ' | | ' '

Avaliação	
Indicadores	Técnicas e instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Respeito as regras de comunicação da sala (ex.: ouço os outros atentamente e espero pela minha vez); - Dou a minha opinião; - Uso a palavra com um tom de voz audível e articulando bem as palavras; - Falo sobre um assunto, dando a minha opinião e justificando-a, de forma clara e organizada; - Participo na vida da turma (faço perguntas para esclarecer e comentários construtivos); - Adapto o meu discurso às diferentes situações; - Faço pesquisas (livros ou na internet) sobre um tema para responder a perguntas e preencher esquemas; - Exprimo a minha opinião relativa a um texto, e, se possível, comparo-o com outros textos já lidos; - Penso e faço um plano, onde organizo as ideias principais do que vou escrever; - Uso vocabulário adequado; - Oio e respeito as ideias e opiniões dos outros; - Uso tecnologia (computador, tablet...) para comunicar, ler e escrever; - Coloco questões, levanto hipóteses, faço inferências, comprovo resultados e comunico-os. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Observação participante; - Análise documental (das produções dos alunos); - Notas de campo; - Grelhas de registo (descritores de desempenho).

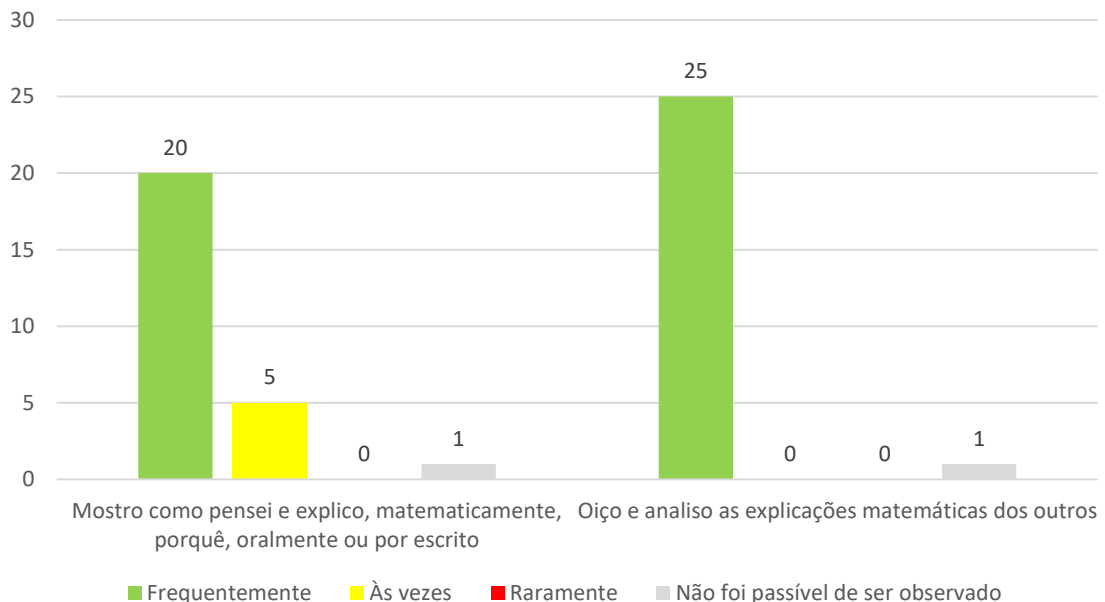
ANEXO G. Descritores relacionados
com o 1.º objetivo geral do Plano
de Intervenção que foram
trabalhados e/ou adquiridos pelos
alunos

| ' ' | | ' ' |

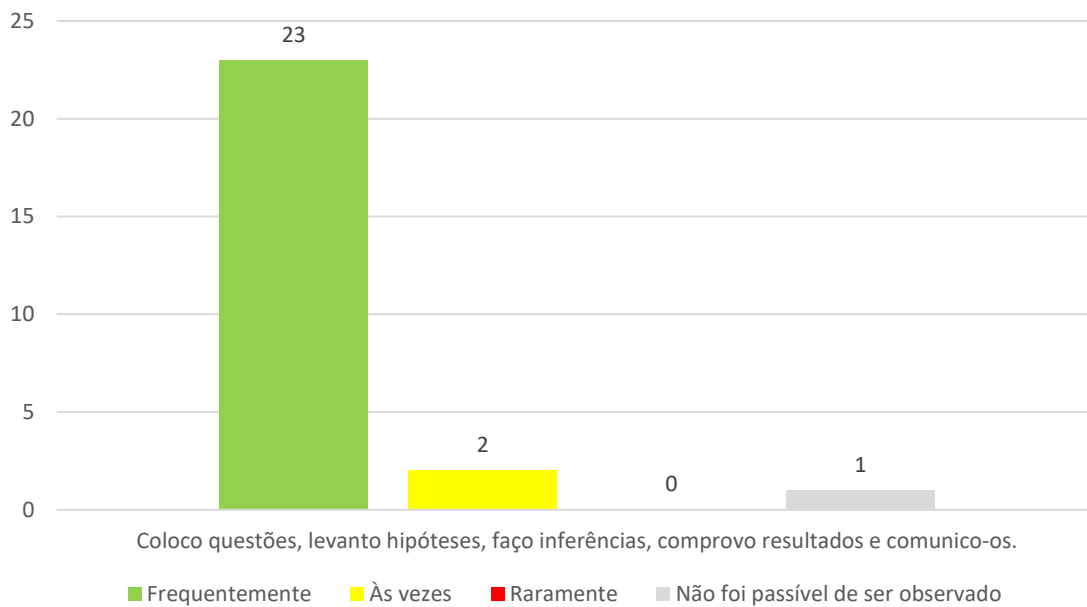
Descritores relacionados com o 1.º objetivo geral do PI, na área curricular de Português



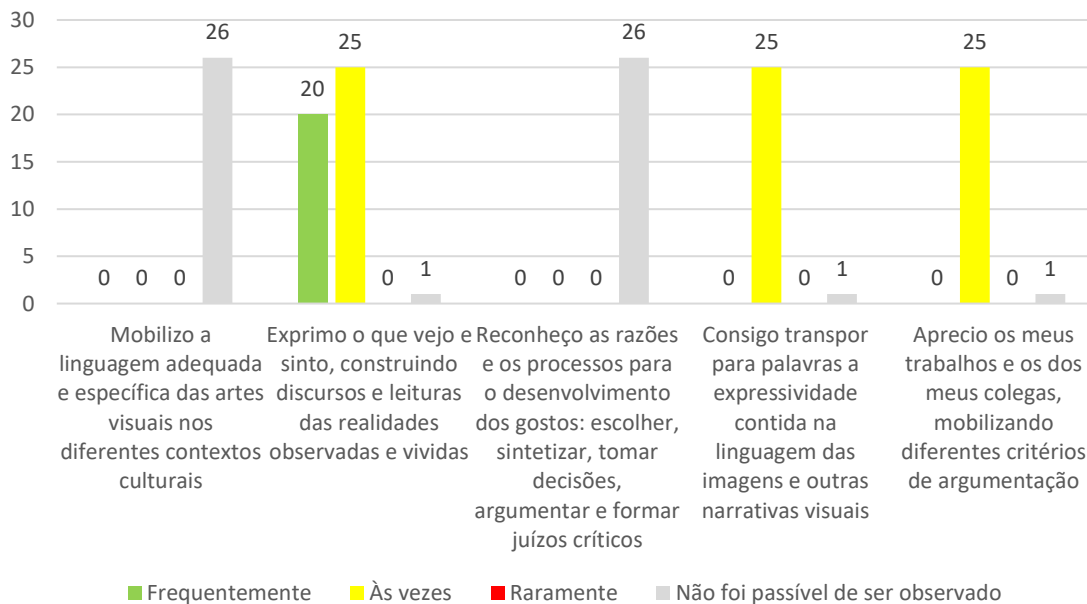
Descritores relacionados com o 1.º objetivo geral do PI, na área curricular de Matemática



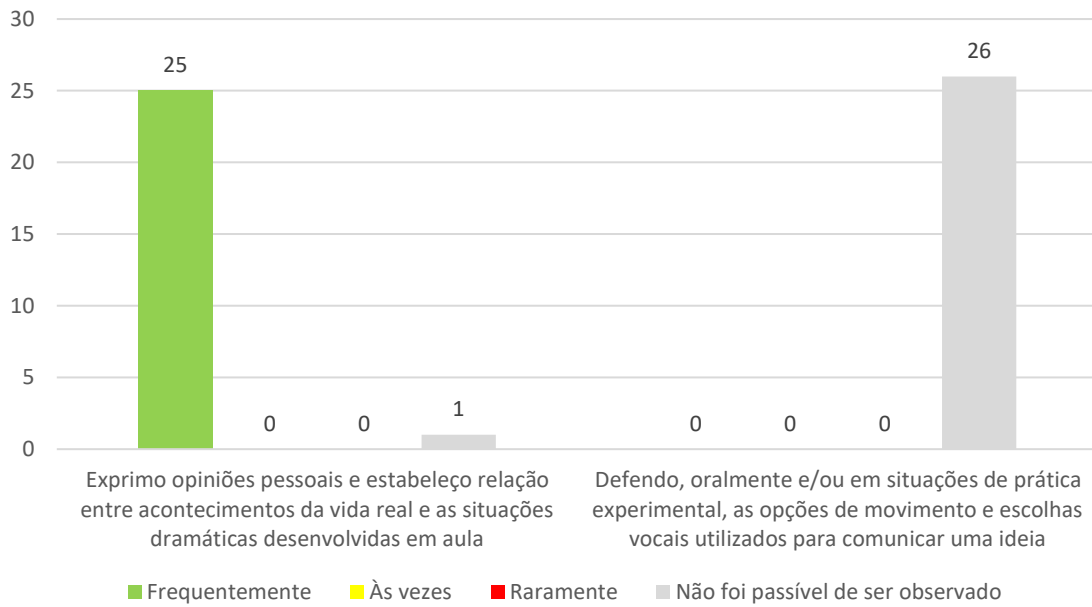
Descritores relacionados com o 1.º objetivo geral do PI, na área curricular de Estudo do Meio



Descritores relacionados com o 1.º objetivo geral do PI, na área curricular de Expressão Plástica

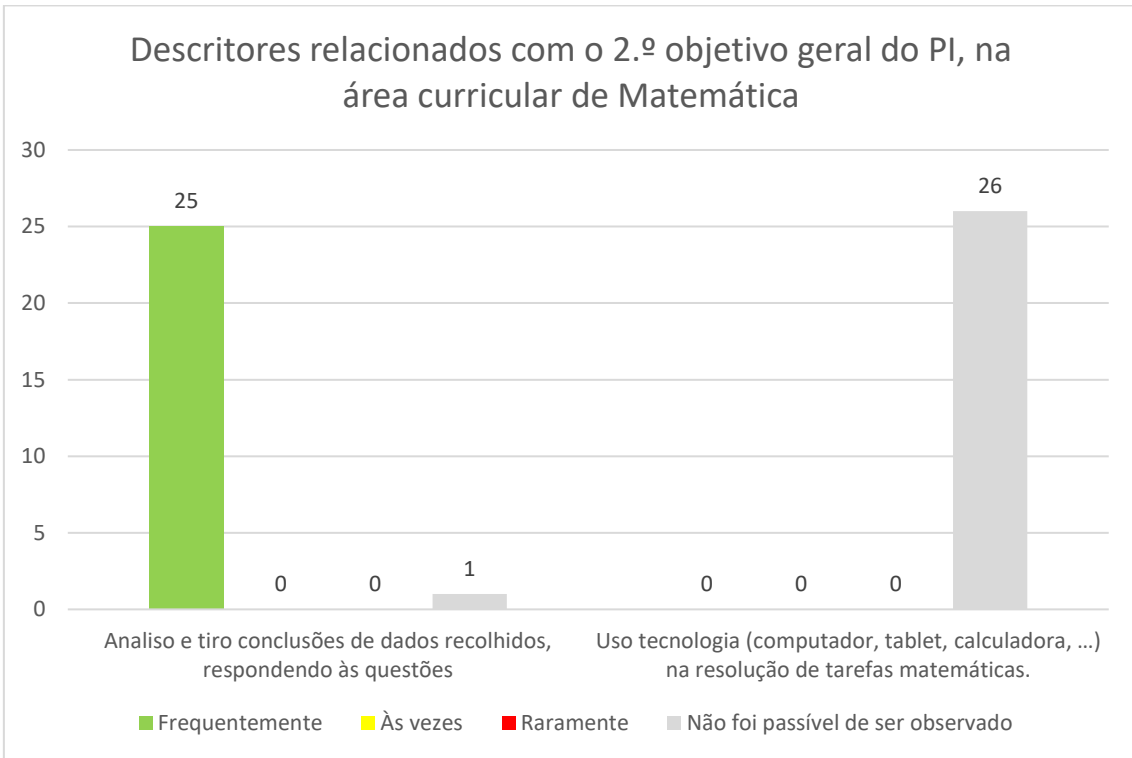
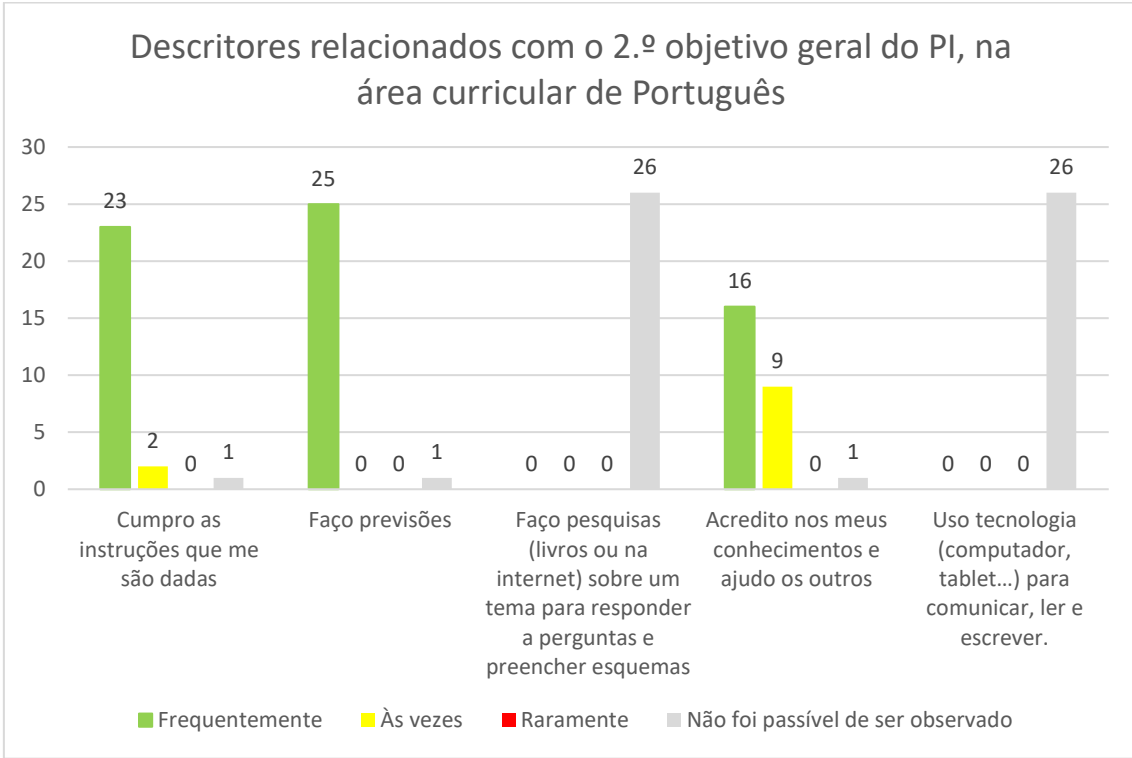


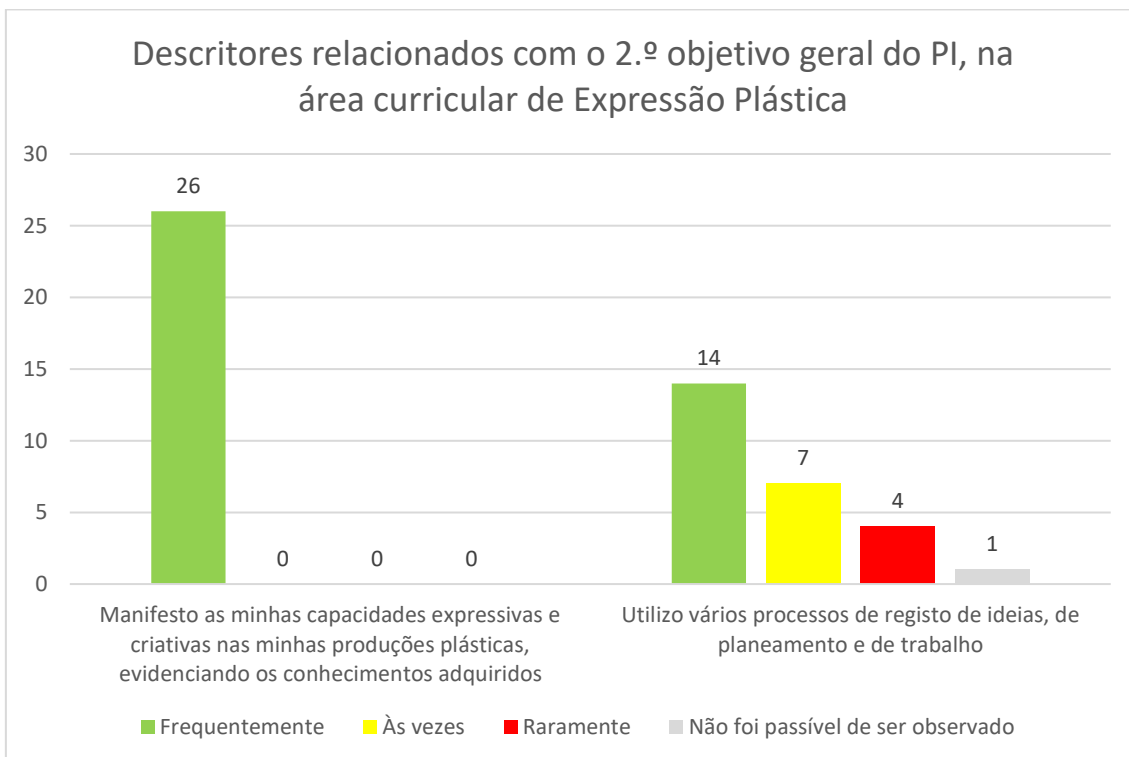
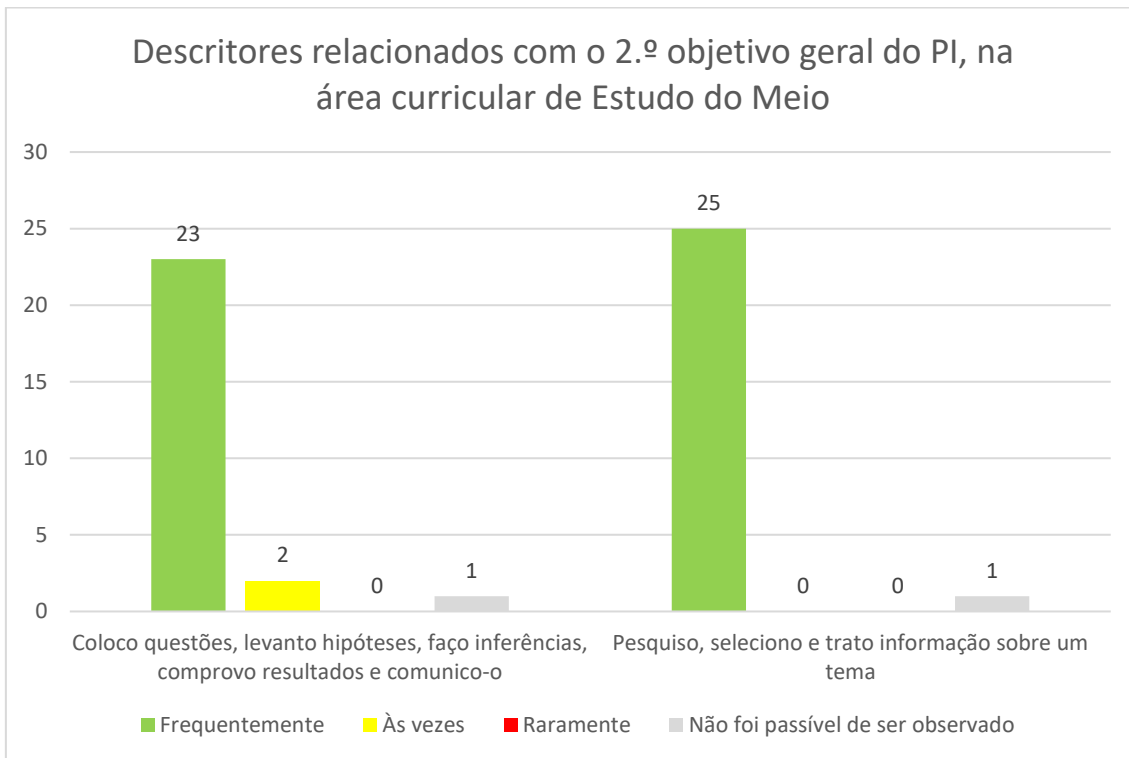
Descritores relacionados com o 1.º objetivo geral do PI, na área curricular de Expressão Dramática



ANEXO H. Descritores relacionados
com o 2.º objetivo geral do Plano
de Intervenção que foram
trabalhados e/ou adquiridos pelos
alunos

| | ' ' | | ' '





ANEXO I. Calendarização dos
conteúdos a desenvolver na área
curricular de Matemática

| | ' ' | | ' ' |

Semanas	2ª e 3ª F (90m)		4ª e 5ª F (45m)		6ª F (90 m)	
3ª Semana 22 a 26 de fevereiro	6.º 3.º Mafalda Limão	6.º 6.º Vera Fernandes	6.º 3.º Mafalda Limão	6.º 6.º Vera Fernandes	6.º 3.º Mafalda Limão	6.º 6.º Vera Fernandes
	Correção do TPC (p. 91 ex. 13) Recapitular fórmulas áreas Volume paralelepípedo retângulo (p. 80) Volume (acrescentar 3D à área) = $A_b \times a$ Fórmula geral (4 passos) P. 81 ex. 1.1. (em conjunto) P. 82 ex. 2 (relacionar com as medidas de capacidade) TPC P. 81 ex. 1 + CA F9 ex. 6 (exigir os 4 passos)		Correção do TPC (p. 81 ex. 1 + CA F9 ex. 6) Volume do prisma triangular P. 85 ex. 1 (1.1 em conjunto) TPC P. 85 ex. 1.2 e 1.3.		Correção do TPC (P. 85 ex. 1.2 e 1.3.) Volume do prisma reto P. 85 ex. 2 Volume do cilindro (salas simultâneas) P. 86 ex. 3.1. e 3.2. (em conjunto) + 4 (oralmente) Quizizz TPC P. 93 ex. 22	
4ª Semana 1 a 5 de março	6.º 3.º Mafalda Limão	6.º 6.º Vera Fernandes	6.º 3.º Mafalda Limão	6.º 6.º Vera Fernandes	6.º 3.º Mafalda Limão	6.º 6.º Vera Fernandes
	Correção do TPC (P. 93 ex. 22) Volumes por decomposição (p. 93 ex. 21 – não resolver, questionar) Razão (fração sozinha) (p. 116 – at. inicial) Definição e leitura de uma razão P. 117 Ex. 1 e 2 Proporção (duas frações equivalentes) (adaptar at. inicial p. 166) Definição e leitura de uma proporção/meios/extremos Propriedade Fundamental das Proporções (p. 118) P. 119 Ex. 4.1. e 4.4. e 5 TPC P. 138 Ex. 1 e 2		Correção do TPC (P. 138 Ex. 1 e 2) P. 117 – Problema Resolvido “qual a melhor compra?” (situações reais, g/l e packs p. 138 ex. 4) Construir uma proporção P. 139 ex. 6 TPC CA F15 ex. 1 e 5		Correção do TPC (CA F15 ex. 1 e 5) Regra de 3 simples (atividade Inicial) Relação com as frações equivalentes Pág. 142 ex. 20 (salas simultâneas) Quizizz TPC CA F16 ex. 1 e 2	
5ª Semana 8 a 12 de março	6.º 3.º Vera Fernandes	6.º 6.º Mafalda Limão	6.º 3.º Vera Fernandes	6.º 6.º Mafalda Limão	6.º 3.º Vera Fernandes	6.º 6.º Mafalda Limão
	Correção do TPC (CA F15 3, 4, 5) Regra de 3 simples CA F16 Ex. 1, P. 121 ex. 1, 2 e 4, P. 138 ex. 2 (salas simultâneas) TPC P. 136 ex. 1, 2 e 3		Correção do TPC (P. 136 ex. 1, 2 e 3) Quizizz Correção do Quizizz		Relação da percentagem como uma razão Revisão das percentagens (P. 123 ex. 10) Leitura fração decimal	

	Correção do TPC (P. 121 ex. 4 e CA F16 ex. 1) Revisão da regra de 3 simples P. 121 ex. 2, CA F16 ex. 2, F15 ex. 3, 4 e P. 138 ex. 2 (salas simultâneas) TPC P. 136 ex. 1, 2 e 3					
6.ª Semana 15 a 19 de março	6.º 3.º Vera Fernandes	6.º 6.º Mafalda Limão	6.º 3.º Vera Fernandes	6.º 6.º Mafalda Limão	6.º 3.º Vera Fernandes	6.º 6.º Mafalda Limão
	Problemas com percentagens (P. 123 ex. 6 e 7, CA F16 ex. 7)		Correção do TPC Aumento Quizizz		Proporcionalidade direta TPC	
7ª Semana 22 a 26 de março	6.º 3.º Vera Fernandes	6.º 6.º Mafalda Limão	6.º 3.º Vera Fernandes	6.º 6.º Mafalda Limão	6.º 3.º Vera Fernandes	6.º 6.º Mafalda Limão
	Correção do TPC Escalas		TPC / Exercícios		Quizizz (percentagens, proporcionalidade direta, escalas) Autoavaliação	

ANEXO J. Calendarização dos
conteúdos a desenvolver na área
curricular de Ciências Naturais

| | ' ' | | ' ' |

Semanas	2.ºF (45m)		5.ºF (90m)	
1ª Semana 22 a 26 de fevereiro	6.º 3.º Mafalda Limão	6.º 6.º Vera Fernandes	6.º 3.º Mafalda Limão	6.º 6.º Vera Fernandes
	Coração – constituição (septo e válvulas, p. 80) PWP TPC CA F15 ex. 1		Revisão da aula anterior (VS p. 81) Correção TPC Coração – conclusão. Ciclo cardíaco e circulação sanguínea (p. 82 e 83) PWP + WORD VS p. 83 TPC CA F15 ex. 2 e 3 F16 ex. 1	
2ª Semana 1 a 5 de março	6.º 3.º Mafalda Limão	6.º 6.º Vera Fernandes	6.º 3.º Mafalda Limão	6.º 6.º Vera Fernandes
	Correção do TPC /exercícios/dúvidas (matéria da semana anterior)		Bom funcionamento do SC/doenças do SC Paragem Cardiorrespiratória (112 salas simultâneas – banda desenhada sobre porque não ligar ao 112) TPC	
3ª Semana 8 a 12 de março	6.º 3.º Vera Fernandes	6.º 6.º Mafalda Limão	6.º 3.º Vera Fernandes	6.º 6.º Mafalda Limão
	Correção do TPC /exercícios/dúvidas (matéria da semana anterior) Quizizz		Início do excretor p. 92 e 93 VS Relação entre os vários sistemas F18 CA ex 2 Sistema urinário – constituição e análises clínicas P. 94, 95 (VS) e 96	
4ª Semana 15 a 19 de março	6.º 3.º Vera Fernandes	6.º 6.º Mafalda Limão	6.º 3.º Vera Fernandes	6.º 6.º Mafalda Limão
	Correção do TPC /exercícios/dúvidas (semana anterior) Quizizz		Correção do TPC Análises à urina (análise p. 96) Constituição da urina- F19 (frente) Funções e constituição da pele (protetora, excretora, reguladora e sensorial) (derme e epiderme, pelo, poro e glândulas) TPC – CA F20	
5ª Semana 22 a 26 de março	6.º 3.º Vera Fernandes	6.º 6.º Mafalda Limão	6.º 3.º Vera Fernandes	6.º 6.º Mafalda Limão
	Correção do TPC /exercícios/dúvidas Cuidados / doenças SE TPC – CA F21		Correção do TPC CA F21 Ficha de avaliação 3- CA Autoavaliação	

ANEXO K. Caracterização dos
alunos da turma do E.03.0

| | ' ' | | ' ' |

Nº	Nome	Sexo	Observações
1	A. P.	M	Não participa de forma voluntária. Apresenta dificuldades a Matemática.
2	A. L.	M	Participa regularmente. Não submete os trabalhos feitos em aula nem os TPC.
3	B. D.	F	Não participa de forma voluntária. Apresenta dificuldades tanto a Matemática como a Ciências Naturais. Fraca assiduidade.
4	D. S.	M	Pouco participativo. Revela estar atento às aulas.
5	D. P.	M	Não participa de forma voluntária. Apresenta dificuldades a Matemática.
6	F. P.	F	Participa regularmente. Apresenta dificuldades a Matemática.
7	I. D.	M	Mostra-se participativo, expõe as suas dúvidas com regularidade.
8	J. C.	M	Mostra-se participativo e interessado, com intervenções bastante pertinentes.
9	J. T.	M	Participa regularmente.
10	J. J. C.	M	Pouco participativo. Não submete os trabalhos feitos em aula nem os TPC. Fraca assiduidade.
11	L. B.	M	Não participa e não está concentrado durante as aulas. Não submete os trabalhos feitos em aula nem os TPC. Apresenta dificuldades a Matemática. Fraca assiduidade.
12	M. N.	F	Mostra-se participativa, expõe as suas dúvidas com regularidade.
13	M. L. C.	F	Participa regularmente. Não está concentrada nas aulas e tem tendência para interromper os colegas.
14	M. M.	F	Pouco participativa. Revela estar atenta e interessada.
15	M. P.	F	Pouco participativa. Revela estar atenta e interessada. Apresenta dificuldades a Matemática.
16	M. C.	M	Pouco participativo.
17	N. C.	F	Participa regularmente.
18	P. P.	M	Não participa de forma voluntária. Não realiza os TPC.
19	R. G.	F	Participa regularmente.
20	R. P. G.	F	Pouco participativa e revela estar desatenta durante as aulas. Não submete os trabalhos feitos em aula nem os TPC.

ANEXO L. Caracterização dos
alunos da turma do 6.ºB.º

| | ' ' | | ' ' |

Nº	Nome	Sexo	Observações
1	A. F.	F	Participativa e interessada nas aulas.
2	A. B.	M	Mostra-se participativo e interessado, com intervenções bastante pertinentes.
3	C. M.	F	Pouco participativa. Revela estar atenta às aulas.
4	C. F.	F	Não participa de forma voluntária.
5	C. A.	F	Participativa e interessada nas aulas.
6	C. G. A.	F	Não participa de forma voluntária.
7	C. B.	F	Participa regularmente.
8	D. N.	M	Pouco participativo. Apresenta dificuldades a Matemática.
9	F. M.	F	Participativa e interessada nas aulas.
10	F. R.	M	Não participa de forma voluntária. Não submete os trabalhos feitos em aula nem os TPC. Apresenta dificuldades a Matemática e a Ciências Naturais.
11	G. L.	M	Não participa de forma voluntária. Não submete os trabalhos feitos em aula nem os TPC. Fraca assiduidade. Apresenta dificuldades a Matemática e a Ciências Naturais.
12	G. C.	M	Mostra-se participativo. Tem tendência para interromper os colegas. Não submete os trabalhos feitos em aula nem os TPC.
13	G. S.	M	Participativo e interessado nas aulas.
14	G. R.	M	Mostra-se participativo e interessado, com intervenções bastante pertinentes.
15	I. D.	F	Não participa de forma voluntária. Revela estar atenta e interessada. Tem dificuldades a Matemática.
16	J. R.	F	Pouco participativa. Revela estar atenta e interessada.
17	J. M.	F	Pouco participativa. Revela estar atenta e interessada.
18	J. V.	M	Participativo e interessado nas aulas.
19	L. N.	F	Participativa e interessada nas aulas.
20	M. O.	F	Pouco participativa. Revela estar atenta às aulas.
21	M. M.	F	Participativa e interessada nas aulas.
22	M. D.	F	Pouco participativa. Não submete os trabalhos feitos em aula nem os TPC. Apresenta dificuldades a Matemática.
23	N. L.	F	Pouco participativa. Revela estar atenta e interessada.
24	P. L.	F	Participa regularmente. Tem tendência para interromper os colegas.
25	S. S.	M	Pouco participativo. Revela estar atento às aulas.
26	S. M.	M	Não participa de forma voluntária. Não submete os trabalhos feitos em aula nem os TPC. Apresenta dificuldades a Matemática e a Ciências Naturais.
28	T. C.	M	Mostra-se participativo e interessado, com intervenções bastante pertinentes.

ANEXO M. Tabela relativa ao
número de vezes que os alunos da
turma do E.03.0 participaram nas
aulas

| | ' ' | | ' ' |

	1.ª Semana 8 a 12 de fevereiro				2.ª Semana 15 a 19 de fevereiro				3.ª Semana 22 a 26 de fevereiro				4.ª Semana 1 a 5 de março				5.ª Semana 8 a 12 de março				6.ª Semana 15 a 19 de março				7.ª Semana 22 a 26 de março									
	S		Q		S		Q		S		Q		S		Q		S		Q		S		Q		S		Q							
	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN						
1. A. P.			0	0	1	1	0	1	0	2	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	1	0	1			
2. A. L.			1	2	2	0	0	1	0	2	3	2	F	2	1	2	2	1	0	1	2	0	0	3	1	2	2	0	0	2	1	1	1	1
3. B. D.			F	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
4. D. S.			1	0	2	0	2	1	1	2	0	0	0	2	1	2	1	0	1	0	1	1	0	2	0	1	2	1	0	0	1	1	1	2
5. D. P.			0	0	1	1	1	F	0	1	1	0	1	1	F	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
6. F. P.			2	2	3	1	1	1	1	2	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	2	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1
7. I. D.			1	2	3	1	1	1	1	1	3	0	1	1	0	2	2	1	1	1	2	0	1	3	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1
8. J. C.			1	2	3	1	1	2	1	2	3	4	2	1	1	2	2	2	1	1	2	1	0	3	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1
9. J. T.			0	0	2	1	3	1	1	1	1	0	1	1	1	2	3	2	0	1	1	0	0	1	0	2	1	1	2	2	2	1	1	1
10. J. J. C.			0	0	2	2	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	
11. L. B.			0	1	1	0	0	0	F	F	0	0	F	0	1	1	1	0	1	0	0	1	F	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2
12. M. N.			2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	1	2	2	2	2	3	1	2	1	1	3	1	1	0	1	2	2	2	1	1	1
13. M. L. C.			1	2	3	1	1	2	1	2	2	0	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	0	2	2	1	1	0	1	1	1	1
14. M. M.			0	2	1	1	1	1	2	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	3	0	1	2	1	1	0	1	1	1	1
15. M. P.			0	0	2	2	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	2	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1
16. M. C.			1	0	2	1	0	1	0	1	2	1	1	1	0	2	1	1	2	1	1	0	0	3	0	0	2	1	1	0	0	1	1	1
17. N. C.			1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0	2	1	1	0	1	1	1
18. P. P.			0	0	1	0	0	1	0	2	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	1	0	1
19. R. G.			1	3	2	2	1	2	3	2	3	2	0	1	2	2	1	2	2	1	2	0	1	3	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1
20. R. P. G.			0	1	1	0	1	1	0	1	2	0	1	1	1	2	1	2	0	0	1	0	0	2	0	1	2	1	0	0	1	1	0	1
Dojo			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

N. ^{os} (0, 1, 2, 3)	N.º de vezes que o aluno participa na sessão
F	Falta
X	Pontos inseridos na aplicação <i>ClassDojo</i>

ANEXO N. Tabela relativa ao
número de vezes que os alunos da
turma do 6.º 6.º participaram nas
aulas

| | ' ' | | ' ' |

	1.ª Semana 8 a 12 de fevereiro					2.ª Semana 15 a 19 de fevereiro					3.ª Semana 22 a 26 de fevereiro					4.ª Semana 1 a 5 de março					5.ª Semana 8 a 12 de março					6.ª Semana 15 a 19 de março					7.ª Semana 22 a 26 de março					
	S	T	QUI			S	T	QUI			S	T	QUI			S	T	QUI			S	T	QUI			S	T	QUI			S	T	QUI			
	CN	M	CN	M	M	CN	M	M	CN	M	M	CN	M	M	CN	M	M	CN	M	M	CN	M	M	CN	M	M	CN	M	M	CN	M	M				
1. A. F.			2	1	2	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	2	1	2	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	
2. A. B.			3	2	4	1	1	2	2	3	3	1	2	1	2	0	2	2	1	2	0	0	2	0	2	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	
3. C. M.			1	1	1	1	2	1	0	1	1	2	1	2	1	3	1	2	1	1	0	2	2	0	1	0	1	2	1	0	1	1	1	1	0	0
4. C. F.			0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	2	0	0	0	0	2	0	1	0	1	2	1	0	1	0	1	0	0	
5. C. A.			3	2	1	2	1	1	3	1	1	1	2	0	0	0	1	1	0	2	1	2	1	0	2	1	3	1	1	1	1	1	1	0	0	
6. C. G. A.			0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	2	0	1	1	1	1	1	2	1	0	1	0	0	
7. C. B.			1	1	2	0	2	1	0	2	0	2	1	1	1	1	1	3	0	2	0	1	2	0	2	1	3	2	0	0	2	2	1	1	0	
8. D. N.			1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	
9. F. M.			3	1	2	1	2	2	1	0	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	0	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	0	0	
10. F. R.			0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	F	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
11. G. L.			0	1	F	0	F	0	1	1	0	1	F	0	0	0	0	F	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	F	0	0	0	0		
12. G. C.			2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	0	0	0	1	2	0	1	0	1	2	1	1	1	0	2	0	1	1	1	1	1	0	
13. G. S.			0	1	2	1	1	0	1	1	2	0	1	1	1	1	1	1	1	3	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	0	0	
14. G. R.			3	2	4	2	1	2	1	2	1	2	3	1	2	2	3	3	1	2	0	2	1	1	2	1	2	1	1	0	1	1	1	2	0	
15. I. D.			1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	2	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	
16. J. R.			0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	
17. J. M.			0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	2	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	
18. J. V.			1	1	3	0	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	0	1	0	1	2	0	2	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	
19. L. N.			2	0	2	1	2	1	0	1	2	1	2	1	1	1	3	2	2	1	0	2	2	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	2	0	
20. M. O.			0	1	2	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	2	1	2	1	0	2	0	0	1	1	1	1	0	
21. M. M.			1	1	3	0	2	1	1	1	0	1	2	1	1	2	1	1	2	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	2	2	1	1	0	0	
22. M. D.			1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
23. N. L.			1	0	1	1	2	0	1	1	1	1	2	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	2	0	1	2	0	2	1	0	1	0	0	
24. P. L.			3	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	0	2	3	2	1	2	0	2	2	0	2	1	2	2	0	3	2	2	1	1	0	
25. S. S.			1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	F	0	0	1	0	1	0	0	
26. S. M.			0	1	1	0	F	1	0	0	0	0	F	0	0	0	0	0	0	0	1	0	F	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
27. S. M.																																				
28. T. C.			3	2	0	1	2	2	1	1	1	1	3	0	1	2	1	1	1	2	0	1	2	0	2	1	1	2	0	1	0	3	1	0	0	
Dojo			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

N. ^{os} (0, 1, 2, 3)	N.º de vezes que o aluno participa na sessão
F	Falta
X	Pontos inseridos na aplicação <i>ClassDojo</i>

ANEXO 0. Tabela relativa ao
respeito pelo outro dos alunos da
turma do 6.º3.º

| | ' ' | | ' ' |

	1.ª Semana 8 a 12 de fevereiro				2.ª Semana 15 a 19 de fevereiro				3.ª Semana 22 a 26 de fevereiro				4.ª Semana 1 a 5 de março				5.ª Semana 8 a 12 de março				6.ª Semana 15 a 19 de março				7.ª Semana 22 a 26 de março					
	S		Q		S		Q		S		Q		S		Q		S		Q		S		Q		S		Q		S	
	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN	M	CN
1. A. P.				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2. A. L.				0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3. B. D.				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	-1
4. D. S.				0	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5. D. P.				0	0	0	0	F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6. F. P.				-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	-1
7. I. D.				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8. J. C.				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9. J. T.				0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10. J. J. C.				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11. L. B.				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12. M. N.				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13. M. L. C.				-1	0	-1	-1	0	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14. M. M.				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15. M. P.				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16. M. C.				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17. N. C.				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18. P. P.				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19. R. G.				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20. R. P. G.				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dojo				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

-1	Desrespeitou os colegas ou o docente uma vez
0	Respeitou os colegas e a docente
F	Falta
X	Pontos inseridos na aplicação <i>ClassDojo</i>

ANEXO P. Tabela relativa ao
respeito pelo outro dos alunos da
turma do 6.ºB.º

| ' ' | | ' ' |

	1.ª Semana 8 a 12 de fevereiro					2.ª Semana 15 a 19 de fevereiro					3.ª Semana 22 a 26 de fevereiro					4.ª Semana 1 a 5 de março					5.ª Semana 8 a 12 de março					6.ª Semana 15 a 19 de março					7.ª Semana 22 a 26 de março				
	S	T	QUI	S	S	T	QUI	S	S	T	QUI	S	S	T	QUI	S	S	T	QUI	S	S	T	QUI	S	S	T	QUI	S	S	T	QUI	S			
	CN	M	CN	M	M	CN	M	CN	M	M	CN	M	CN	M	M	CN	M	CN	M	M	CN	M	CN	M	M	CN	M	CN	M	M	CN	M	M		
1. A. F.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
2. A. B.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
3. C. M.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
4. C. F.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	0	0	0		
5. C. A.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
6. C. G. A.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
7. C. B.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
8. D. N.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
9. F. M.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
10. F. R.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	0	0	0		
11. G. L.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	0	0	0	0		
12. G. C.			-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	0	-1	0	0	0	-1	0	-1	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
13. G. S.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
14. G. R.			0	0	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
15. I. D.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
16. J. R.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
17. J. M.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
18. J. V.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
19. L. N.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
20. M. O.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
21. M. M.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
22. M. D.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	0	0	0		
23. N. L.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
24. P. L.			-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
25. S. S.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
26. S. M.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	-1	0	0	0	0	0		
27. S. M.																																			
28. T. C.			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
Dojo			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		

-1	Desrespeitou os colegas ou o docente uma vez
0	Respeitou os colegas e a docente
X	Pontos inseridos na aplicação <i>ClassDojo</i>

ANEXO Q. Tabela relativa à
submissão da fotografia do
caderno diário com a aula passada
na plataforma *Google Classroom* da
turma do 6.º3.º

| | ' ' | | ' '

	1.ª Semana 8 a 12 de fevereiro				2.ª Semana 15 a 19 de fevereiro				3.ª Semana 22 a 26 de fevereiro				4.ª Semana 1 a 5 de março				5.ª Semana 8 a 12 de março				6.ª Semana 15 a 19 de março				7.ª Semana 22 a 26 de março											
	S	Q	Q	S	S	Q	Q	S	S	Q	Q	S	S	Q	Q	S	S	Q	Q	S	S	Q	Q	S	S	Q	Q	S								
	M	CN	M	CN	M	M	CN	M	CN	M	M	CN	M	CN	M	M	CN	M	CN	M	M	CN	M	CN	M	M	CN	M	CN	M						
1. A. P.	1		0	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1			1		0			1	1	1	1				
2. A. L.	0		0	0	0	0	1	1		1	A	0	A	A	A	1	1	1	1	1	1	0			1		0		1	1	1	1				
3. B. D.	1		1	1	0	0	1	1		0	1	0	1	0	A	1	0	0	0	1	0			1		0		0	A	A	A					
4. D. S.	1		1	0	0	1	1	1		1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1			1		1		1	1	1	1				
5. D. P.	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1		1		1	1	1	1				
6. F. P.	1		0	1	0	0	0	0		1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1			1		0		0	0	1	1			
7. I. D.	1		1	1	1	1	0	1		0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1			1		1		1	1	1	1			
8. J. C.	1		1	1	1	1	1	1		1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1			1		1		1	1	1	1			
9. J. T.	1		1	0	1	0	0	0		0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1			1		1		1	1	1	1			
10. J. J. C.	0		0	0	0	0	0	0		0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0			0		0		0	1	1	1	1				
11. L. B.	0		1	0	0	0	0	0		0	0	0	1	1	A	1	1	1	1	0	1			1		0		0	A	A	1					
12. M. N.	1		0	1	0	1	1	1		1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1			1		1		1	1	1	1				
13. M. L. C.	1		1	1	1	1	1	1		0	1	0	1	1	A	1	1	1	1	1	1	1			1		1		1	1	1	1				
14. M. M.	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1		1		1	1	1	1				
15. M. P.	1		1	1	1	1	1	1		1	1	A	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1			1		1		1	1	1	1				
16. M. C.	1		1	1	1	1	1	1		1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1		1		1	1	1	1				
17. N. C.	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1		1		1	1	1	1				
18. P. P.	0		0	1	0	0	0	0		1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1			1		1		1	1	1	1				
19. R. G.	1		1	1	1	1	1	1		1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1		1		1	1	1	1				
20. R. P. G.	1		0	0	0	0	0	0		1	1	0	0	A	A	1	1	1	1	1	1	1			1		1		1	1	A	1				
Dojo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

1	Submeteu a fotografia do caderno diário com a aula passada
0	Não submeteu a fotografia do caderno diário com a aula passada
A	Submeteu a fotografia do caderno diário com a aula passada fora do prazo estipulado
X	Pontos inseridos na aplicação <i>ClassDojo</i>

ANEXO R. Tabela relativa à
submissão da fotografia do
caderno diário com a aula passada
na plataforma *Google Classroom* da
turma do 6.ºB.º

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO S. Tabela relativa à
submissão da fotografia do TPC na
plataforma *Google Classroom* da
turma do 6.º3.º

| | ' ' | | ' ' |

	1.ª Semana 8 a 12 de fevereiro				2.ª Semana 15 a 19 de fevereiro				3.ª Semana 22 a 26 de fevereiro				4.ª Semana 1 a 5 de março				5.ª Semana 8 a 12 de março				6.ª Semana 15 a 19 de março				7.ª Semana 22 a 26 de março						
	S	Q	Q	S	S	Q	Q	S	S	Q	Q	S	S	Q	Q	S	S	Q	Q	S	S	Q	Q	S	S	Q	Q	S			
	M	CN	M	CN	M	M	CN	M	CN	M	M	CN	M	CN	M	M	CN	M	CN	M	M	CN	M	M	CN	M	CN	M	M	CN	M
1. A. P.	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	1	1	1					
2. A. L.	0		0	0	0	0	0	0		1	0	A	0	A	A	1	1	0	0	1	1		1		1A			1	1	1	1
3. B. D.	1		0	0	1	1	0	0		0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1		1			1	1A	1A	1A		
4. D. S.	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1			1	1	1	1	
5. D. P.	1		1	1	1	1	0	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1			1	1	1	1	
6. F. P.	1		1	1	1	0	0	1		1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1		0		1			0	0	1	1	
7. I. D.	1		1	1	1	1	0	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1A	1	1		1		1			1	1	1	
8. J. C.	1		1	1	1	1	0	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1			1	1	1	1	
9. J. T.	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1			1	1	1	1	
10. J. J. C.	0		0	0	0	0	0	0		0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0		0		1			1	1	1	1	
11. L. B.	0		1	0	0	0	0	0		0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0		1		0			0	1A	1A	1	
12. M. N.	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1			1	1	1	1	
13. M. L. C.	1		1	1	0	1	1	1		0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1		1		1			1	1	1	1	
14. M. M.	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1			1	1	1	1	
15. M. P.	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1			1	1	1	1	
16. M. C.	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1			1	1	1	1	
17. N. C.	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1			1	1	1	1	
18. P. P.	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1			1	1	1	1	
19. R. G.	1		1	0	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1			1	1	1	1	
20. R. P. G.	1		0	0	0	0	0	0		1	1	1	1	A	A	1	1	0	1	1	0		1		1			1	1	1A	1
Dojo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

1	Submeteu a fotografia do TPC feito
0	Não submeteu a fotografia do TPC feito
A ou 1A	Submeteu a fotografia do TPC feito fora do prazo estipulado
X	Pontos inseridos na aplicação <i>ClassDojo</i>

ANEXO T. Tabela relativa à
submissão da fotografia do TPC na
plataforma *Google Classroom* da
turma do 6.ºB.º

| | ' ' | | ' ' |

	1.ª Semana 8 a 12 de fevereiro					2.ª Semana 15 a 19 de fevereiro					3.ª Semana 22 a 26 de fevereiro					4.ª Semana 1 a 5 de março					5.ª Semana 8 a 12 de março					6.ª Semana 15 a 19 de março					7.ª Semana 22 a 26 de março							
	S	T	QUI	S	S	S	T	QUI	S	S	S	T	QUI	S	S	S	T	QUI	S	S	S	T	QUI	S	S	S	T	QUI	S	S	S	T	QUI	S	S			
	CN	M	CN	M	M	CN	M	CN	M	M	CN	M	CN	M	M	CN	M	CN	M	M	CN	M	CN	M	M	CN	M	CN	M	M	CN	M	CN	M	M			
1. A. F.		0	1		1	0	1			0	0	0	1A	0	0	0	0	1	0	1			1	A			1	1	A			½	1	1				
2. A. B.		1	1		1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1			1	1	0			A	1	1				
3. C. M.		1	0		1	1	1			1	1	1	A	0	0	1	1	1	1	1			1	A			1	1	1			1	1	1				
4. C. F.		1	0		1	0	0			0	0	1	0	A	A	0	A	0	0	0			0	A			0	A	1			0	0	0				
5. C. A.		1	1		1	1	1			1	1	A	1	A	1	1	1	1	1	1			1	1			1	1	1			1	1	1				
6. C. G. A.		1	1		1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1			1	1			1	1	1			1	1	1				
7. C. B.		1	1		1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1			1	1	1			1	1	1				
8. D. N.		1	0		0	0	0			0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1			0	1			1	1	0			1	1	0				
9. F. M.		1	0		0	0	0			1	A	A	A	0	1	1	1	1	1	1			1	1			1	1	1			1	1	1				
10. F. R.		0	0		0	0	0			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			0	0			0	0	0			0	1	0				
11. G. L.		0	0		0	0	0			1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0			0	0			0	0	0			0	0	0				
12. G. C.		0	0		0	1	1			0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1			1	1	1			1	1	1				
13. G. S.		1	1		1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1			1	1	1			1	1	1				
14. G. R.		1	1		1	1	1			1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0			1	1			1	½	A			0	1	1				
15. I. D.		1	1		0	0	0			0	A	A	A	1	0	1	1	1	1	0			A	1			A	0	1			0	A	0				
16. J. R.		1	1		1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1			1	1	1			1	1	1				
17. J. M.		1	1		1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1			1	1	1			1	1	1				
18. J. V.		1	1		1	1	1			1	1	1	A	0	1	0	1	1	1	1			1	1			A	0	½			½	1	0				
19. L. N.		1	1		1	1	1			0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1			1	1	1			1	½	1				
20. M. O.		1	0		0	1	1			1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1			1	1			1	1	1			1	1	1				
21. M. M.		1	1		1	1	1			1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0			1	1			1	1	1			½	0	1				
22. M. D.		0	0		0	0	0			0	1/2	0	0	0	1/2	1	1	1	1	1			1	1			1	A	1			1	1	1				
23. N. L.		1	1		1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1			1	1	1			1	1	1				
24. P. L.		1	0		0	1	0			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	A			1	1	1			1	1	1				
25. S. S.		1	1		1	1	1			0	1	1/2	0	1/2	1/2	1	1	1	1	1			1	1			1	1	1			0	1	1				
26. S. M.		0	0		0	0	0			0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0			0	0			0	0	0			0	0	0				
27. S. M.																																						
28. T. C.		1	1		1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1			1	1	1			1	1	1				
Dojo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

1	Submeteu a fotografia do TPC feito
1/2	Submeteu a fotografia do TPC feito, mas incompleto
0	Não submeteu a fotografia do TPC feito
A ou 1A	Submeteu a fotografia do TPC feito fora do prazo estipulado
X	Pontos inseridos na aplicação <i>ClassDojo</i>

ANEXO U. Potencialidades e fragilidades identificadas nas turmas do 6.º ano do 2.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

	Potencialidades	Fragilidades
Competências transversais do 6.º 3.º	Respeito e cordialidade na relação com os outros	Participação Interesse ou curiosidade
Competências transversais do 6.º 6.º	Participação Interesse / Curiosidade	Respeito e cordialidade na relação com os outros

ANEXO V. Classificação dos tipos
de "transações" dos
comportamentos no discurso
transitivo de Berkowitz & Gibbs
(1983)

| | ' ' | | ' '

TABLE 1. Table of Transacts

-
- A. REPRESENTATIONAL TRANSACTS
1. *Feedback Request* (R): Do you understand or agree with my position?
 2. *Paraphrase* (R):
 - (a) I can understand and paraphrase your position or reasoning.
 - (b) Is my paraphrase of your reasoning accurate?
 3. *Justification Request* (R): Why do you say that?
 4. *Juxtaposition* (R): Your position is X and my position is Y.
 5. *Dyad Paraphrase* (R): Here is a paraphrase of a shared position.
 6. *Competitive Juxtaposition* (R): I will make a concession to your position, but also reaffirm part of my position.
- B. HYBRID TRANSACTS
7. *Completion* (R/O): I can complete or continue your unfinished reasoning.
 8. *Competitive Paraphrase* (R/O): Here is a paraphrase of your reasoning that highlights its weakness.
- C. OPERATIONAL TRANSACTS
9. *Clarification* (O):
 - (a) No, what I am trying to say is the following.
 - (b) Here is a clarification of my position to aid in your understanding.
 10. *Competitive Clarification* (O): My position is not necessarily what you take it to be.
 11. *Refinement* (O):
 - (a) I must refine my position or point as a concession to your position or point (Subordinative mode).
 - (b) I can elaborate or qualify my position to defend against your critique (Superordinative mode).
 12. *Extension* (O):
 - (a) Here is a further thought or an elaboration offered in the spirit of your position.
 - (b) Are you implying the following by your reasoning?
 13. *Contradiction* (O): There is a logical inconsistency in your reasoning.
 14. *Reasoning Critique* (O):
 - (a) Your reasoning misses an important distinction, or involves a superfluous distinction.
 - (b) Your position implicitly involves an assumption that is questionable ("premise attack").
 - (c) Your reasoning does not necessarily lead to your conclusion/opinion, or your opinion has not been sufficiently justified.
 - (d) Your reasoning applies equally well to the opposite opinion.
 15. *Competitive Extension* (O):
 - (a) Would you go to this implausible extreme with your reasoning?
 - (b) Your reasoning can be extended to the following extreme, with which neither of us would agree.
 16. *Counter Consideration* (O): Here is a thought or element that cannot be incorporated into your position.
-

TABLE 1. Table of Transacts—continued

-
17. *Common Ground/Integration (O)*:
- (a) We can combine our positions into a common view.
 - (b) Here is a general premise common to both of our positions.
18. *Comparative Critique (O)*:
- (a) Your reasoning is less adequate than mine because it is incompatible with the important consideration here.
 - (b) Your position makes a distinction which is seen as superfluous in light of my position, or misses an important distinction which my position makes.
 - (c) I can analyze your example to show that it does not pose a challenge to my position.
-

ANEXO W. Pré-teste aplicado aos
participantes

| | ' ' | | ' '

Nome: _____ Data: ____ / ____ / _____

Este questionário é **pessoal**.
 Deves respondê-lo **sozinho** e ser **o mais sincero** possível.
 Não existem respostas certas nem erradas.

Ao preencheres esta tabela vamos perceber o **desenvolvimento** de algumas das tuas **competências pessoais** e **sociais**. Para a preencher deves **ler** e **responder** da forma mais sincera possível a todos os itens, colocando uma cruz no nível de **frequência** com que achas que praticas os comportamentos descritos, numa escala de 1 a 5, sendo:

1 – Nunca

2 – Poucas vezes

3 – Não tenho a certeza

4 – Muitas vezes

5 – Sempre

		1	2	3	4	5
Capacidade crítica	1. Questiono as regras que me parecem <u>injustas</u> .					
	2. Perante um problema, penso nas <u>várias soluções</u> possíveis.					
	3. Utilizo o que aprendo para pensar e tomar decisões de forma <u>consciente</u> e <u>informada</u> .					
	4. Penso e questiono as minhas atitudes e as dos outros, em função do <u>bem de todos</u> .					
	5. Dou valor e tento perceber outros <u>pontos de vista</u> .					
	6. Desenvolvo novas ideias e soluções através do <u>pensamento</u> e das <u>relações</u> que tenho com os outros.					
	7. Pratico as minhas atitudes segundo o que os <u>outros</u> , próximos de mim, <u>esperam</u> .					

	8. Pratico as minhas atitudes mesmo que sejam <u>incorretas</u> perante as leis, pois acho que algumas leis são <u>injustas</u> .					
Responsabilidade	9. Quando tomo uma decisão, penso nas possíveis <u>consequências</u> .					
	10. Pratico apenas atitudes que não são castigáveis aos olhos das <u>autoridades</u> e das <u>regras</u> , de forma a não as desobedecer.					
Resolução de conflitos	11. Sei <u>discordar</u> sem começar a discutir.					
Comunicação	12. <u>Oiço</u> o que os outros me dizem.					
	13. Digo as minhas <u>ideias</u> e <u>opiniões</u> , e justifico-as.					
	14. Apresento justificações para <u>negociar</u> ou resolver <u>conflitos</u> .					
Cidadania	15. Conheço os <u>direitos</u> pelos quais a nossa <u>sociedade</u> se regula.					
	16. As minhas <u>atitudes</u> estão de acordo com os princípios de <u>justiça</u> que defendo.					
	17. Pratico as minhas atitudes, para satisfazer as minhas <u>necessidades</u> , mas só se estiverem de acordo com as <u>regras</u> e mantiverem o <u>bem-estar</u> de todos.					
	18. Pratico as minhas atitudes de acordo com os meus princípios de <u>justiça</u> , mesmo que <u>desobedeça</u> às leis.					

Este próximo texto é o **exemplo** de um **dilema moral** que vamos discutir nas nossas sessões.

Lê agora o seguinte **dilema moral** com atenção e **responde** à pergunta.

O dilema do Alex

O João pediu ao pai para ir ao estádio ver um jogo com uns amigos. O pai disse que o deixava ir, se ele conseguisse ganhar o dinheiro para o bilhete a trabalhar durante o Verão. Mais tarde, o pai mudou de ideias, disse ao João que não o deixava ir e pediu-lhe que entregasse o dinheiro que tinha ganho. O João mentiu-lhe, dizendo que só tinha conseguido ganhar 25€ e foi ao jogo com os restantes 75€. Antes de se ir embora, o João contou ao Alex, seu irmão mais novo, acerca do dinheiro e sobre ter mentido ao pai.

Achas que o Alex devia dizer a verdade ao pai? Justifica a tua resposta.



Agora que terminaste, não te esqueças de **verificar** se respondeste a **todos os itens**.

Muito **obrigada** por teres sido **sincero** nas tuas respostas e teres **participado**!

Se decidires que queres **participar** nas sessões com as professoras estagiárias, não te esqueças de falar com o teu **Encarregado de Educação** e pedir-lhe que preencha a **autorização**. Só com a **autorização preenchida e assinada** poderás participar!



ANEXO X. Pós-teste aplicado aos
participantes

| | ' ' | | ' '

Nome: _____ Data: ____ / ____ / _____

Este questionário é **pessoal**.
Deves respondê-lo **sozinho** e ser **o mais sincero** possível.
Não existem respostas certas nem erradas.

Ao preencheres esta tabela vamos perceber o possível **desenvolvimento** de algumas das tuas **competências pessoais** e **sociais**, ao longo das semanas que passámos juntos. Para a preencher deves **ler** e **responder** da forma mais sincera possível a todos os itens, colocando uma cruz no nível de **frequência** com que achas que praticas os comportamentos descritos, numa escala de 1 a 5, sendo:

1 – Nunca

2 – Poucas vezes

3 – Não tenho a certeza

4 – Muitas vezes

5 – Sempre

		1	2	3	4	5
Capacidade crítica	1. Questiono as regras que me parecem <u>injustas</u> .					
	2. Perante um problema, penso nas <u>várias soluções</u> possíveis.					
	3. Utilizo o que aprendo para pensar e tomar decisões de forma <u>consciente</u> e <u>informada</u> .					
	4. Penso e questiono as minhas atitudes e as dos outros, em função do <u>bem de todos</u> .					
	5. Dou valor e tento perceber outros <u>pontos de vista</u> .					
	6. Desenvolvo novas ideias e soluções através do <u>pensamento</u> e das <u>relações</u> que tenho com os outros.					
	7. Pratico as minhas atitudes segundo o que os <u>outros</u> , próximos de mim, <u>esperam</u> .					

	8. Pratico as minhas atitudes mesmo que sejam <u>incorretas</u> perante as leis, pois acho que algumas leis são <u>injustas</u> .					
Responsabilidade	9. Quando tomo uma decisão, penso nas possíveis <u>consequências</u> .					
	10. Pratico apenas atitudes que não são castigáveis aos olhos das <u>autoridades</u> e das <u>regras</u> , de forma a não as desobedecer.					
Resolução de conflitos	11. Sei <u>discordar</u> sem começar a discutir.					
Comunicação	12. <u>Oiço</u> o que os outros me dizem.					
	13. Digo as minhas <u>ideias</u> e <u>opiniões</u> , e justifico-as.					
	14. Apresento justificações para <u>negociar</u> ou resolver <u>conflitos</u> .					
Cidadania	15. Conheço os <u>direitos</u> pelos quais a nossa <u>sociedade</u> se regula.					
	16. As minhas <u>atitudes</u> estão de acordo com os princípios de <u>justiça</u> que defendo.					
	17. Pratico as minhas atitudes, para satisfazer as minhas <u>necessidades</u> , mas só se estiverem de acordo com as <u>regras</u> e mantiverem o <u>bem-estar</u> de todos.					
	18. Pratico as minhas atitudes de acordo com os meus princípios de <u>justiça</u> , mesmo que <u>desobedeça</u> às leis.					

Lê agora o seguinte **dilema moral** com atenção e **responde à pergunta**.

O dilema da Cristina:

Um amigo da Cristina quer-lhe contar um segredo, mas diz que só o faz se ela prometer que não conta a ninguém.

Depois da Cristina prometer que não vai contar a ninguém, o amigo conta-lhe que atropelou uma pessoa, fugiu e vai-se esconder em casa de uma prima.

Quando a polícia procurar a Cristina e lhe perguntar pelo seu amigo, o que deverá ela fazer?



Agora que terminaste, não te esqueças de **verificar** se respondeste a **todos os itens**.

Muito **obrigada** por teres sido **sincero** nas tuas respostas e teres **participado**!



Muito obrigada por teres participado neste estudo!
Espero que tenhas **gostado** tanto como eu!

ANEXO Y. Consentimentos
informados preenchidos e
assinados pelos Encarregados de
Educação dos participantes

| | ' ' | | ' '

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O Instituto Politécnico de Lisboa é uma instituição pública de ensino superior que busca padrões de excelência no ensino.

O envolvimento dos alunos em projetos e trabalhos de investigação visa promover uma atitude de questionamento face à realidade e o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.

O presente trabalho de investigação insere-se num estudo que decorre no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do 2.º ano do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, e tem como principal objetivo estudar o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos através da discussão de dilemas morais.

Para o efeito, será necessário considerar como participantes neste estudo alunos que se encontrem no 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

As informações serão recolhidas através da gravação vídeo e áudio de cinco sessões de *focus group* – discussão, em formato de entrevista, em grande grupo –, a serem realizadas semanalmente, com a duração de cerca de 45 minutos, para melhorar captar e compreender os factos narrados.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Filomena Covas, serão apresentados à Escola Superior de Educação em 2021.

Este estudo não trará, aos seus participantes, qualquer despesa ou risco.

Todas as informações recolhidas serão confidenciais e codificadas.

A participação do seu educando é voluntária e poderá ser retirada a qualquer altura, sem consequências para o mesmo.

Lidas e compreendidas as explicações acima referidas, declaro aceitar que o meu educando participe nesta investigação.

Nome do educando A B

Assinatura do Encarregado de Educação Ana Sofia Silva Barreto

Data: 26 / 04 / 2021

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O Instituto Politécnico de Lisboa é uma instituição pública de ensino superior que busca padrões de excelência no ensino.

O envolvimento dos alunos em projetos e trabalhos de investigação visa promover uma atitude de questionamento face à realidade e o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.

O presente trabalho de investigação insere-se num estudo que decorre no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do 2.º ano do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, e tem como principal objetivo estudar o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos através da discussão de dilemas morais.

Para o efeito, será necessário considerar como participantes neste estudo alunos que se encontrem no 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

As informações serão recolhidas através da gravação vídeo e áudio de cinco sessões de *focus group* – discussão, em formato de entrevista, em grande grupo –, a serem realizadas semanalmente, com a duração de cerca de 45 minutos, para melhorar captar e compreender os factos narrados.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Filomena Covas, serão apresentados à Escola Superior de Educação em 2021.

Este estudo não trará, aos seus participantes, qualquer despesa ou risco.

Todas as informações recolhidas serão confidenciais e codificadas.

A participação do seu educando é voluntária e poderá ser retirada a qualquer altura, sem consequências para o mesmo.

Lidas e compreendidas as explicações acima referidas, declaro aceitar que o meu educando participe nesta investigação.

Nome do educando C M

Assinatura do Encarregado de Educação 

Data: 24 / 04 / 2021

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O Instituto Politécnico de Lisboa é uma instituição pública de ensino superior que busca padrões de excelência no ensino.

O envolvimento dos alunos em projetos e trabalhos de investigação visa promover uma atitude de questionamento face à realidade e o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.

O presente trabalho de investigação insere-se num estudo que decorre no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do 2.º ano do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, e tem como principal objetivo estudar o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos através da discussão de dilemas morais.

Para o efeito, será necessário considerar como participantes neste estudo alunos que se encontrem no 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

As informações serão recolhidas através da gravação vídeo e áudio de cinco sessões de *focus group* – discussão, em formato de entrevista, em grande grupo –, a serem realizadas semanalmente, com a duração de cerca de 45 minutos, para melhorar captar e compreender os factos narrados.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Filomena Covas, serão apresentados à Escola Superior de Educação em 2021.

Este estudo não trará, aos seus participantes, qualquer despesa ou risco.

Todas as informações recolhidas serão confidenciais e codificadas.

A participação do seu educando é voluntária e poderá ser retirada a qualquer altura, sem consequências para o mesmo.

Lidas e compreendidas as explicações acima referidas, declaro aceitar que o meu educando participe nesta investigação.

Nome do educando C B

Assinatura do Encarregado de Educação Leonor Matos Silva

Data: 23/04/2021

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O Instituto Politécnico de Lisboa é uma instituição pública de ensino superior que busca padrões de excelência no ensino.

O envolvimento dos alunos em projetos e trabalhos de investigação visa promover uma atitude de questionamento face à realidade e o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.

O presente trabalho de investigação insere-se num estudo que decorre no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do 2.º ano do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, e tem como principal objetivo estudar o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos através da discussão de dilemas morais.

Para o efeito, será necessário considerar como participantes neste estudo alunos que se encontrem no 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

As informações serão recolhidas através da gravação vídeo e áudio de cinco sessões de *focus group* – discussão, em formato de entrevista, em grande grupo –, a serem realizadas semanalmente, com a duração de cerca de 45 minutos, para melhorar captar e compreender os factos narrados.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Filomena Covas, serão apresentados à Escola Superior de Educação em 2021.

Este estudo não trará, aos seus participantes, qualquer despesa ou risco.

Todas as informações recolhidas serão confidenciais e codificadas.

A participação do seu educando é voluntária e poderá ser retirada a qualquer altura, sem consequências para o mesmo.

Lidas e compreendidas as explicações acima referidas, declaro aceitar que o meu educando participe nesta investigação.

Nome do educando _____

Assinatura do Encarregado de Educação _____

Data: 26/04/2021

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O Instituto Politécnico de Lisboa é uma instituição pública de ensino superior que busca padrões de excelência no ensino.

O envolvimento dos alunos em projetos e trabalhos de investigação visa promover uma atitude de questionamento face à realidade e o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.

O presente trabalho de investigação insere-se num estudo que decorre no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do 2.º ano do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, e tem como principal objetivo estudar o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos através da discussão de dilemas morais.

Para o efeito, será necessário considerar como participantes neste estudo alunos que se encontrem no 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

As informações serão recolhidas através da gravação vídeo e áudio de cinco sessões de *focus group* – discussão, em formato de entrevista, em grande grupo –, a serem realizadas semanalmente, com a duração de cerca de 45 minutos, para melhorar captar e compreender os factos narrados.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Filomena Covas, serão apresentados à Escola Superior de Educação em 2021.

Este estudo não trará, aos seus participantes, qualquer despesa ou risco.

Todas as informações recolhidas serão confidenciais e codificadas.

A participação do seu educando é voluntária e poderá ser retirada a qualquer altura, sem consequências para o mesmo.

Lidas e compreendidas as explicações acima referidas, declaro aceitar que o meu educando participe nesta investigação.

Nome do educando G G

Assinatura do Encarregado de Educação Ane Sofia S. L. Costa

Data: 25/04/2021

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O Instituto Politécnico de Lisboa é uma instituição pública de ensino superior que busca padrões de excelência no ensino.

O envolvimento dos alunos em projetos e trabalhos de investigação visa promover uma atitude de questionamento face à realidade e o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.

O presente trabalho de investigação insere-se num estudo que decorre no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do 2.º ano do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, e tem como principal objetivo estudar o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos através da discussão de dilemas morais.

Para o efeito, será necessário considerar como participantes neste estudo alunos que se encontrem no 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

As informações serão recolhidas através da gravação vídeo e áudio de cinco sessões de *focus group* – discussão, em formato de entrevista, em grande grupo –, a serem realizadas semanalmente, com a duração de cerca de 45 minutos, para melhorar captar e compreender os factos narrados.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Filomena Covas, serão apresentados à Escola Superior de Educação em 2021.

Este estudo não trará, aos seus participantes, qualquer despesa ou risco.

Todas as informações recolhidas serão confidenciais e codificadas.

A participação do seu educando é voluntária e poderá ser retirada a qualquer altura, sem consequências para o mesmo.

Lidas e compreendidas as explicações acima referidas, declaro aceitar que o meu educando participe nesta investigação.

Nome do educando _____ Yon V...

Assinatura do Encarregado de Educação _____ [Assinatura]

Data: 27/04/2021

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O Instituto Politécnico de Lisboa é uma instituição pública de ensino superior que busca padrões de excelência no ensino.

O envolvimento dos alunos em projetos e trabalhos de investigação visa promover uma atitude de questionamento face à realidade e o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.

O presente trabalho de investigação insere-se num estudo que decorre no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do 2.º ano do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, e tem como principal objetivo estudar o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos através da discussão de dilemas morais.

Para o efeito, será necessário considerar como participantes neste estudo alunos que se encontrem no 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

As informações serão recolhidas através da gravação vídeo e áudio de cinco sessões de *focus group* – discussão, em formato de entrevista, em grande grupo –, a serem realizadas semanalmente, com a duração de cerca de 45 minutos, para melhorar captar e compreender os factos narrados.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Filomena Covas, serão apresentados à Escola Superior de Educação em 2021.


Este estudo não trará, aos seus participantes, qualquer despesa ou risco.

Todas as informações recolhidas serão confidenciais e codificadas.

A participação do seu educando é voluntária e poderá ser retirada a qualquer altura, sem consequências para o mesmo.

Lidas e compreendidas as explicações acima referidas, declaro aceitar que o meu educando participe nesta investigação.

Nome do educando M. O.

Assinatura do Encarregado de Educação 

Data: 23/04/2021

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O Instituto Politécnico de Lisboa é uma instituição pública de ensino superior que busca padrões de excelência no ensino.

O envolvimento dos alunos em projetos e trabalhos de investigação visa promover uma atitude de questionamento face à realidade e o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.

O presente trabalho de investigação insere-se num estudo que decorre no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do 2.º ano do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, e tem como principal objetivo estudar o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos através da discussão de dilemas morais.

Para o efeito, será necessário considerar como participantes neste estudo alunos que se encontrem no 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

As informações serão recolhidas através da gravação vídeo e áudio de cinco sessões de *focus group* – discussão, em formato de entrevista, em grande grupo –, a serem realizadas semanalmente, com a duração de cerca de 45 minutos, para melhorar captar e compreender os factos narrados.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Filomena Covas, serão apresentados à Escola Superior de Educação em 2021.

Este estudo não trará, aos seus participantes, qualquer despesa ou risco.

Todas as informações recolhidas serão confidenciais e codificadas.

A participação do seu educando é voluntária e poderá ser retirada a qualquer altura, sem consequências para o mesmo.

Lidas e compreendidas as explicações acima referidas, declaro aceitar que o meu educando participe nesta investigação.

Nome do educando R _____ L _____

Assinatura do Encarregado de Educação _____ 

Data: 25 / 4 / 2021

ANEXO Z. Consentimento informado

| | ' ' | | ' '

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O Instituto Politécnico de Lisboa é uma instituição pública de ensino superior que busca padrões de excelência no ensino.

O envolvimento dos alunos em projetos e trabalhos de investigação visa promover uma atitude de questionamento face à realidade e o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.

O presente trabalho de investigação insere-se num estudo que decorre no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do 2.º ano do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, e tem como principal objetivo estudar o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos através da discussão de dilemas morais.

Para o efeito, será necessário considerar como participantes neste estudo alunos que se encontrem no 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

As informações serão recolhidas através da gravação vídeo e áudio de cinco sessões de *focus group* – discussão, em formato de entrevista, em grande grupo –, a serem realizadas semanalmente, com a duração de cerca de 50 minutos, para melhorar captar e compreender os factos narrados.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Filomena Covas, serão apresentados à Escola Superior de Educação em 2021.

Este estudo não trará, aos seus participantes, qualquer despesa ou risco.

Todos as informações recolhidas serão confidenciais e codificadas.

A participação do seu educando é voluntária e poderá ser retirada a qualquer altura, sem consequências para o mesmo.

Lidas e compreendidas as explicações acima referidas, declaro aceitar que o meu educando participe nesta investigação.

Nome do educando _____

Assinatura do Encarregado de Educação _____

Data: ____/____/____

ANEXO AA. Respostas dadas pelos
participantes no pré-teste, às
questões de escolha múltipla

| ' ' | | ' ' |

Questões	Alunos									
	A. B.	C. M.	C. A.	C. B.	F. M.	G. C.	J. V.	L. N.	M. O.	P. L.
1. Questiono as regras que me parecem injustas.	4	2	4	4	3	4	5	4	4	5
2. Perante um problema, penso nas várias soluções possíveis.	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4
3. Utilizo o que aprendo para pensar e tomar decisões de forma consciente e informada.	4	5	5	3	4	3	4	5	5	4
4. Penso e questiono as minhas atitudes e as dos outros, em função do bem de todos. (E4)	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4
5. Dou valor e tento perceber outros pontos de vista.	4	5	5	4	4	4	5	5	4	5
6. Desenvolvo novas ideias e soluções através do pensamento e das relações que tenho com os outros.	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4
7. Pratico as minhas atitudes segundo o que os outros, próximos de mim, esperam. (E3)	3	2	3	4	3	4	5	2	4	4
8. Pratico as minhas atitudes mesmo que sejam incorretas perante as leis, pois acho que algumas leis são injustas. (E5)	4	3	3	1	1	3	3	1	3	2
9. Quando tomo uma decisão, penso nas possíveis consequências.	4	4	5	4	4	4	5	4	5	3
10. Pratico apenas atitudes que não são castigáveis aos olhos das autoridades e das regras, de forma a não as desobedecer. (E1)	4	5	5	1	3	5	4	1	3	5
11. Sei discordar sem começar a discutir.	4	4	5	4	3	3	5	1	4	4
12. Oíço o que os outros me dizem.	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4
13. Digo as minhas ideias e opiniões, e justifico-as.	4	5	5	5	4	4	4	4	5	5
14. Apresento justificações para negociar ou resolver conflitos.	4	4	5	4	3	3	4	5	4	4
15. Conheço os direitos pelos quais a nossa sociedade se regula.	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3
16. As minhas atitudes estão de acordo com os princípios de justiça que defendo.	4	5	4	5	3	4	5	5	3	4
17. Pratico as minhas atitudes, para satisfazer as minhas necessidades, mas só se estiverem de acordo com as regras e mantiverem o bem-estar de todos. (E2)	4	5	5	4	3	4	5	5	4	4
18. Pratico as minhas atitudes de acordo com os meus princípios de justiça, mesmo que desobedeça às leis. (E6)	4	1	1	2	2	2	3	1	3	1

1	Nunca
2	Poucas vezes
3	Não tenho a certeza
4	Muitas vezes
5	Sempre

ANEXO AB. Respostas dadas pelos
participantes no pós-teste, às
questões de escolha múltipla

| | ' ' | | ' '

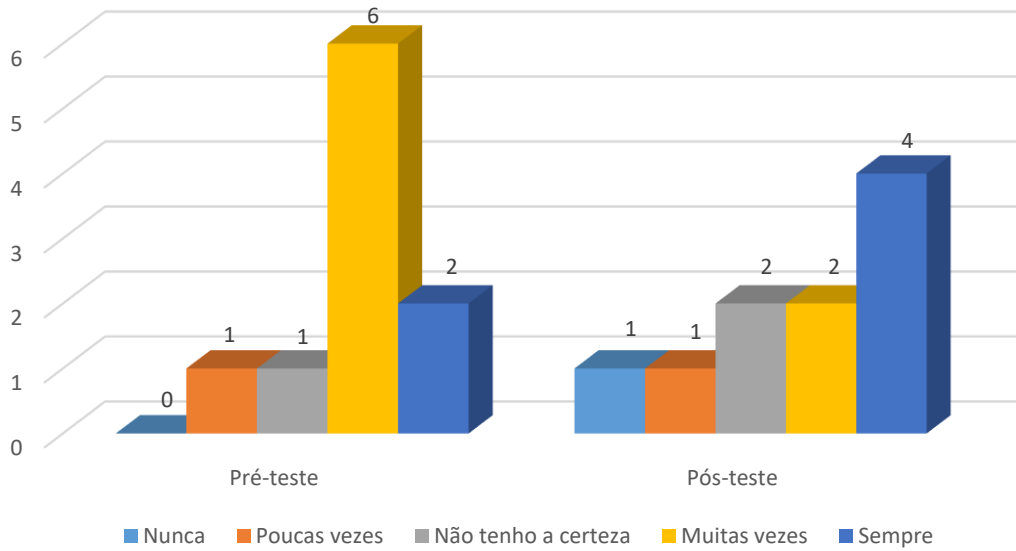
Questões	Alunos									
	A. B.	C. M.	C. A.	C. B.	F. M.	G. C.	J. V.	L. N.	M. O.	P. L.
1. Questiono as regras que me parecem injustas.	5	4	3	3	1	4	5	2	5	5
2. Perante um problema, penso nas várias soluções possíveis.	4	5	4	5	4	5	4	4	5	5
3. Utilizo o que aprendo para pensar e tomar decisões de forma consciente e informada.	4	5	4	3	5	5	5	4	5	5
4. Penso e questiono as minhas atitudes e as dos outros, em função do bem de todos. (E4)	4	5	4	4	4	4	5	4	5	5
5. Dou valor e tento perceber outros pontos de vista.	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5
6. Desenvolvo novas ideias e soluções através do pensamento e das relações que tenho com os outros.	4	4	4	4	4	5	5	4	5	5
7. Pratico as minhas atitudes segundo o que os outros, próximos de mim, esperam. (E3)	4	2	3	5	4	4	4	2	5	3
8. Pratico as minhas atitudes mesmo que sejam incorretas perante as leis, pois acho que algumas leis são injustas. (E5)	3	1	1	1	2	4	1	1	2	4
9. Quando tomo uma decisão, penso nas possíveis consequências.	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4
10. Pratico apenas atitudes que não são castigáveis aos olhos das autoridades e das regras, de forma a não as desobedecer. (E1)	4	5	4	1	1	3	5	1	5	5
11. Sei discordar sem começar a discutir.	3	4	4	4	4	3	5	4	5	5
12. Oiço o que os outros me dizem.	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4
13. Digo as minhas ideias e opiniões, e justifico-as.	4	5	3	4	5	4	5	4	5	5
14. Apresento justificações para negociar ou resolver conflitos.	5	4	3	4	4	4	4	4	5	5
15. Conheço os direitos pelos quais a nossa sociedade se regula.	4	5	4	5	4	4	5	4	5	3
16. As minhas atitudes estão de acordo com os princípios de justiça que defendo.	4	5	4	4	4	3	4	4	5	5
17. Pratico as minhas atitudes, para satisfazer as minhas necessidades, mas só se estiverem de acordo com as regras e mantiverem o bem-estar de todos. (E2)	4	5	4	5	4	4	5	5	5	5
18. Pratico as minhas atitudes de acordo com os meus princípios de justiça, mesmo que desobedeça às leis. (E6)	2	1	2	2	1	4	3	1	5	1

1	Nunca
2	Poucas vezes
3	Não tenho a certeza
4	Muitas vezes
5	Sempre

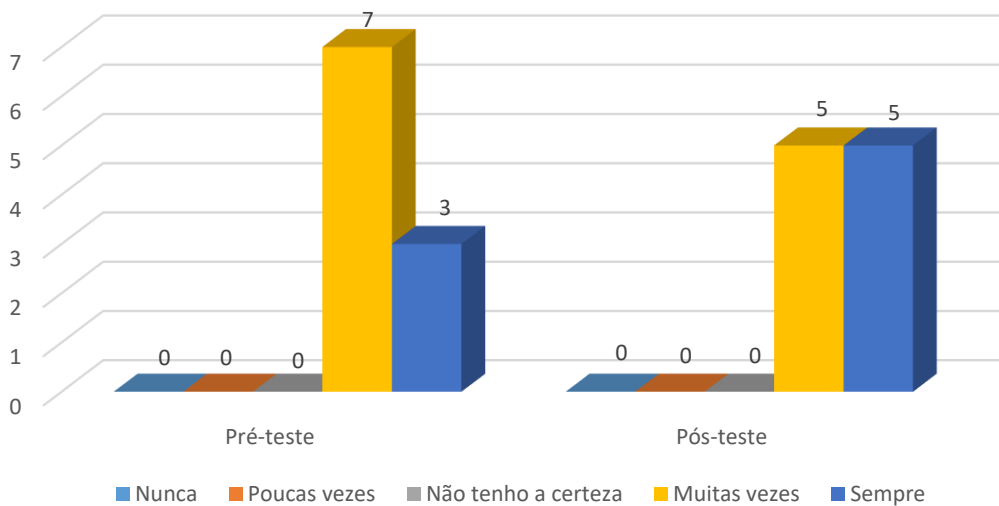
ANEXO AC. Respostas dos alunos às
questões de escolha múltipla, no
pré-teste e no pós-teste

| | ' ' | | ' '

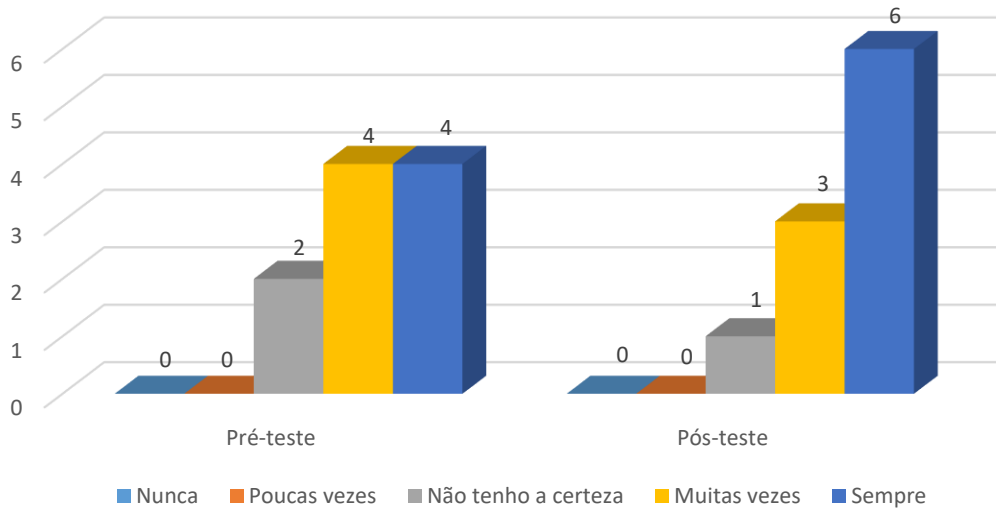
Respostas dos alunos à Pergunta 1 "Questiono as regras que me parecem injustas" do pré-teste e do pós-teste



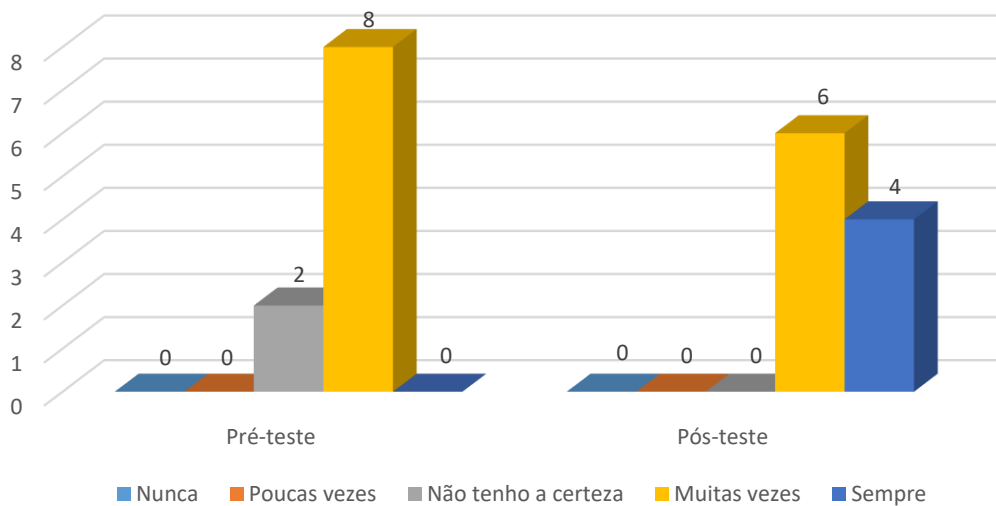
Respostas dos alunos à Pergunta 2 "Perante um problema, penso nas várias soluções possíveis" do pré-teste e do pós-teste



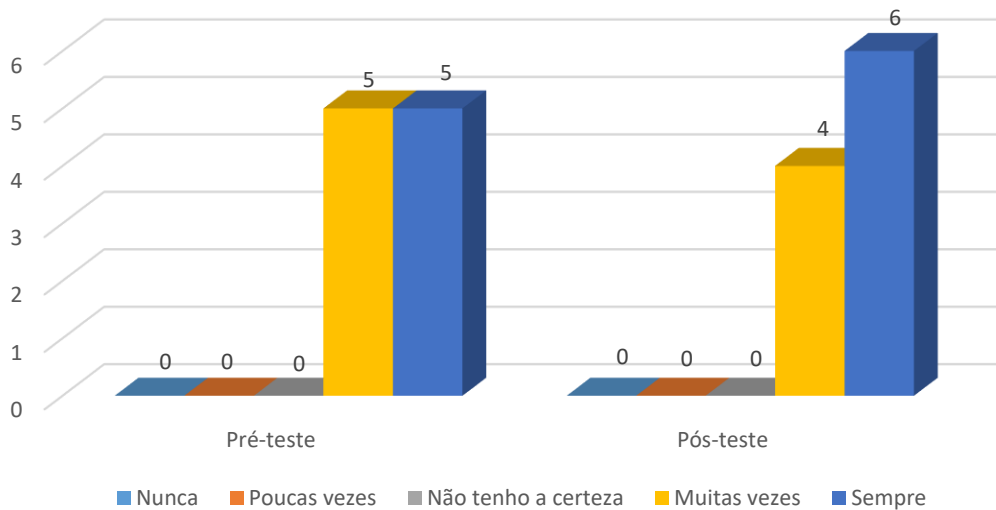
Respostas dos alunos à Pergunta 3 "Utilizo o que aprendo para pensar e tomar decisões de forma consciente e informada" do pré-teste e do pós-teste



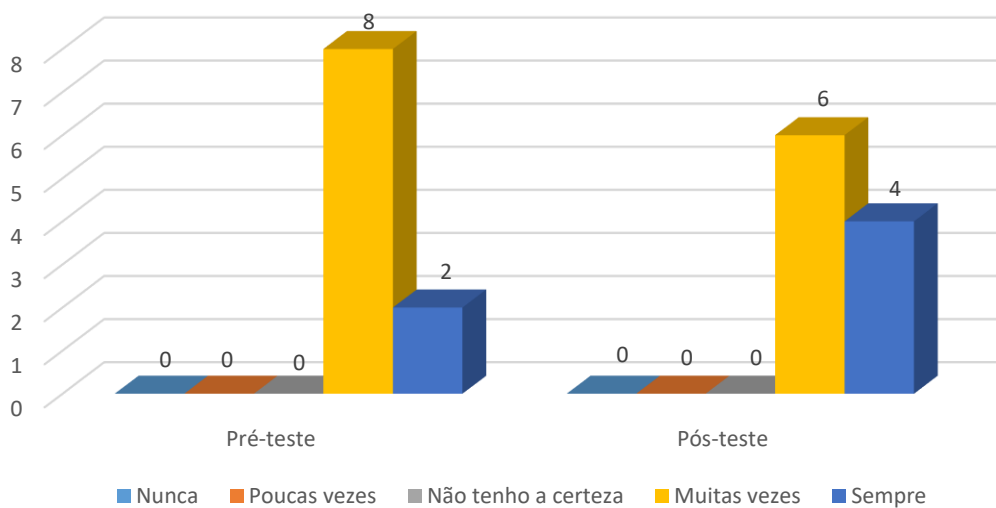
Respostas dos alunos à Pergunta 4 "Penso e questiono as minhas atitudes e as dos outros, em função do bem de todos" do pré-teste e do pós-teste



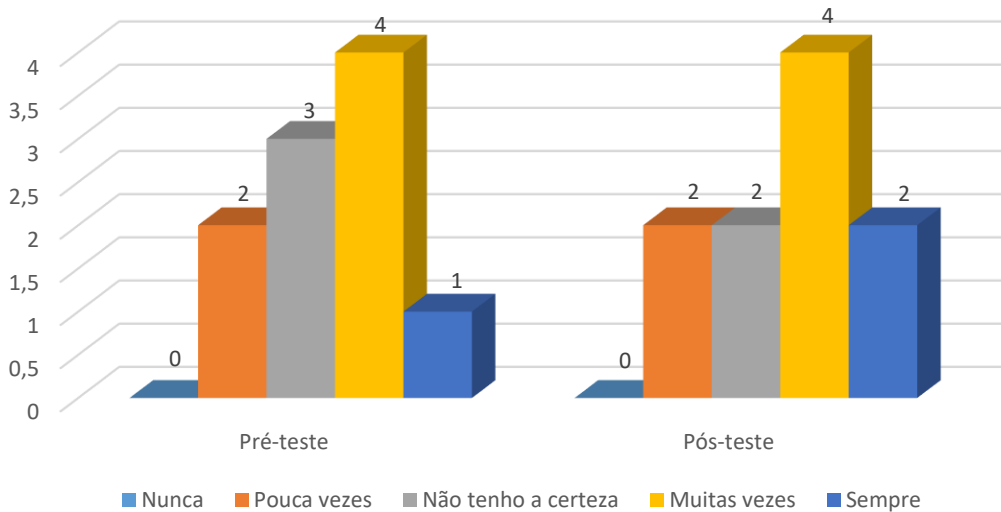
Respostas dos alunos à Pergunta 5 "Dou valor e tento perceber outros pontos de vista" do pré-teste e do pós-teste



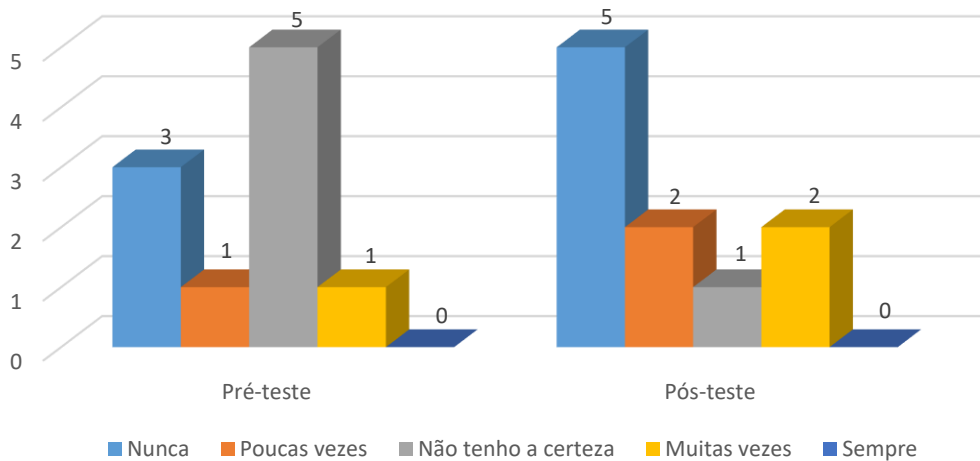
Respostas dos alunos à Pergunta 6 "Desenvolvo novas ideias e soluções através do pensamento e das relações que tenho com os outros" do pré-teste e do pós-teste



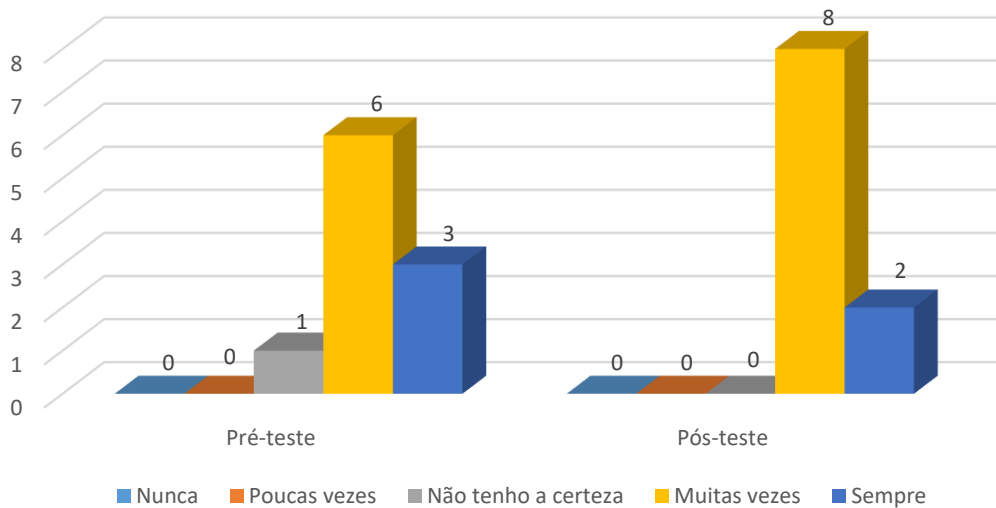
Respostas dos alunos à Pergunta 7 "Pratico as minhas atitudes segundo o que os outros, próximos de mim, esperam" do pré-teste e do pós-teste



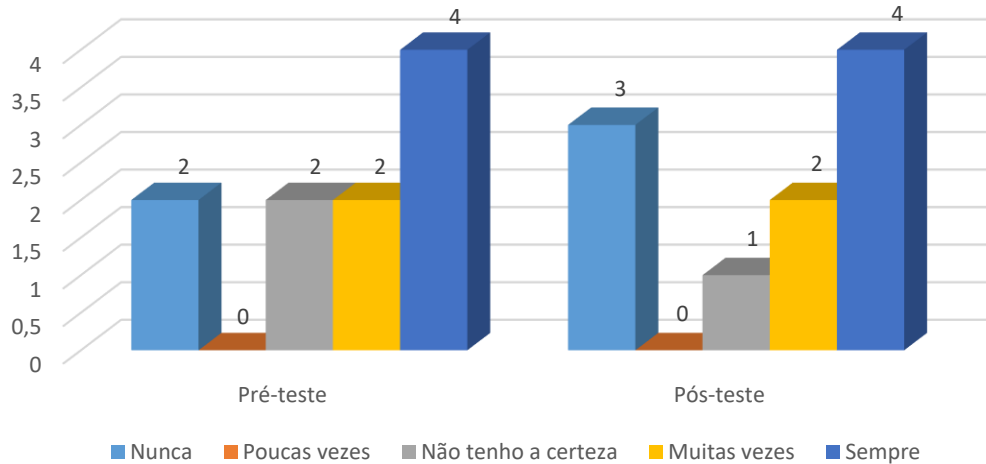
Respostas dos alunos à Pergunta 8 "Pratico as minhas atitudes mesmo que sejam incorretas perante as leis, pois acho que algumas leis são injustas" do pré-teste e do pós-teste



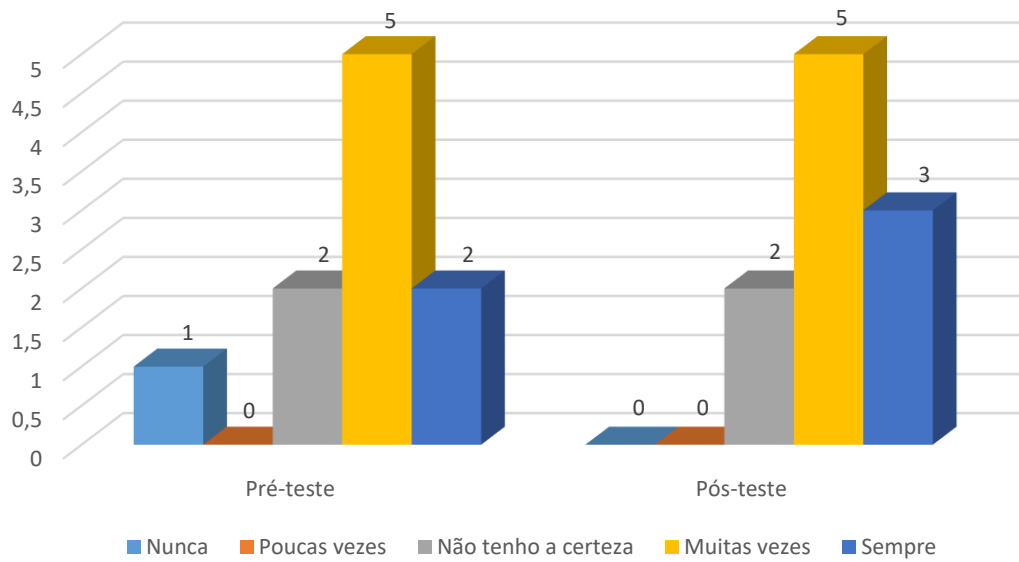
Respostas dos alunos à Pergunta 9 "Quando tomo uma decisão, penso nas possíveis consequências" do pré-teste e do pós-teste



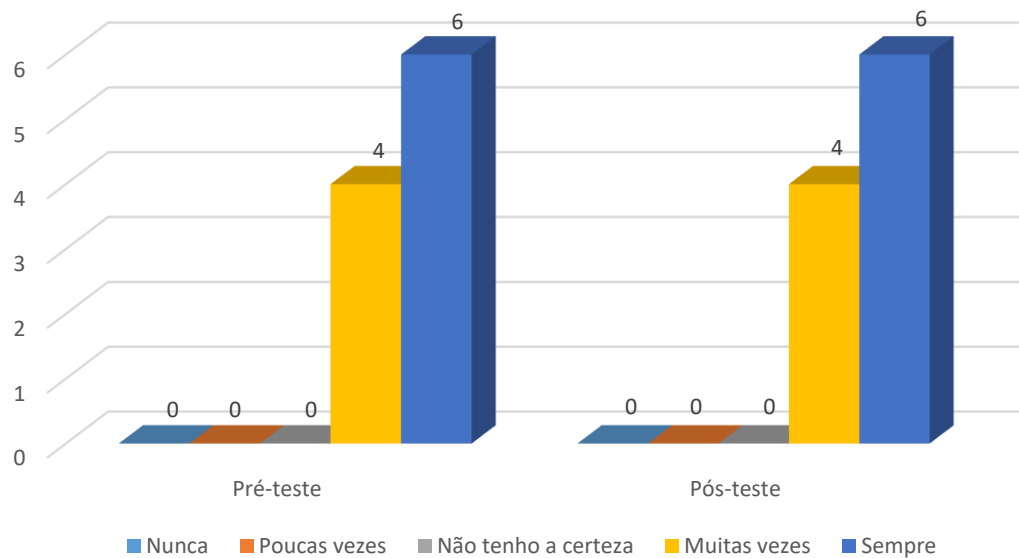
Respostas dos alunos à Pergunta 10 "Pratico apenas atitudes que não são castigáveis aos olhos das autoridades e das regras, de forma a não as desobedecer" do pré-teste e do pós-teste



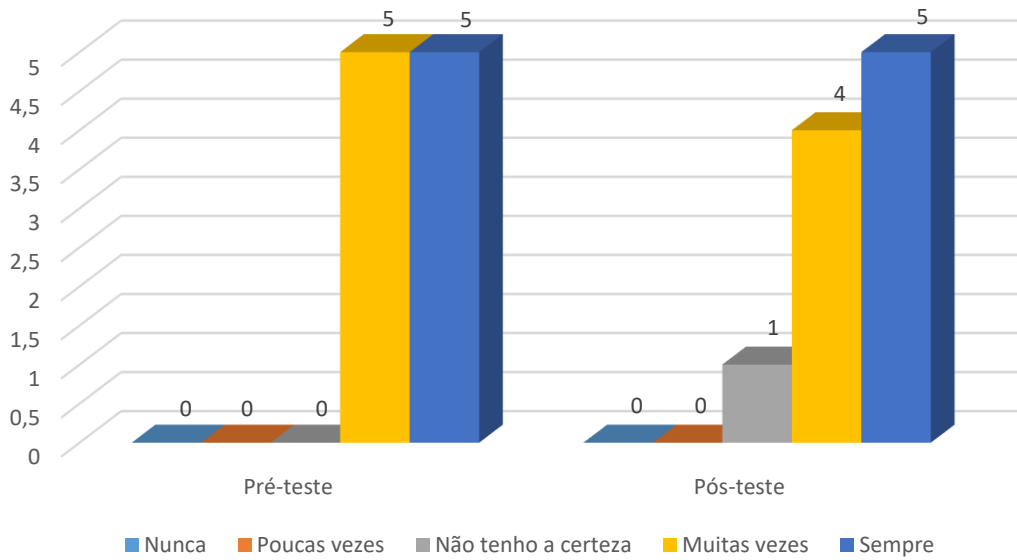
Respostas dos alunos à Pergunta 11 "Sei discordar sem começar a discutir" do pré-teste e do pós-teste



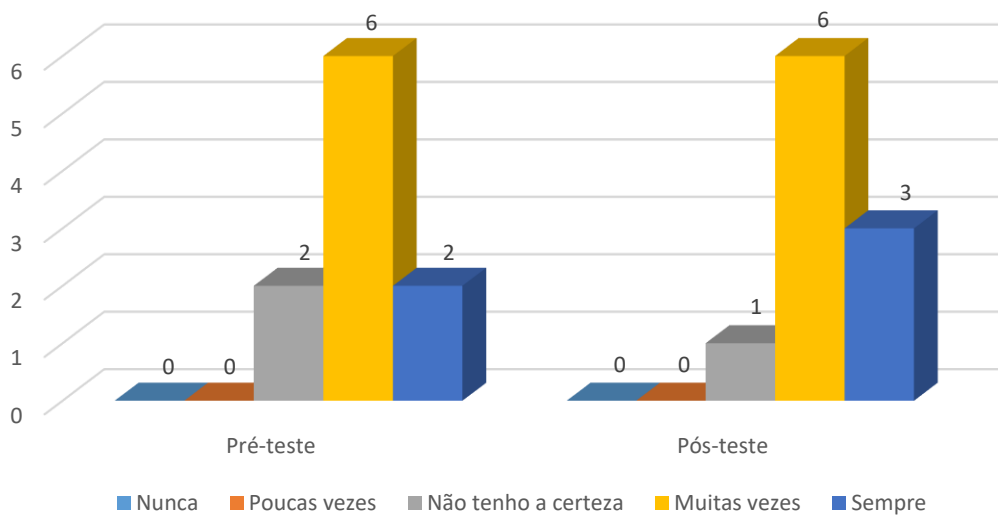
Respostas dos alunos à Pergunta 12 "Oíço o que os outros me dizem" do pré-teste e do pós-teste



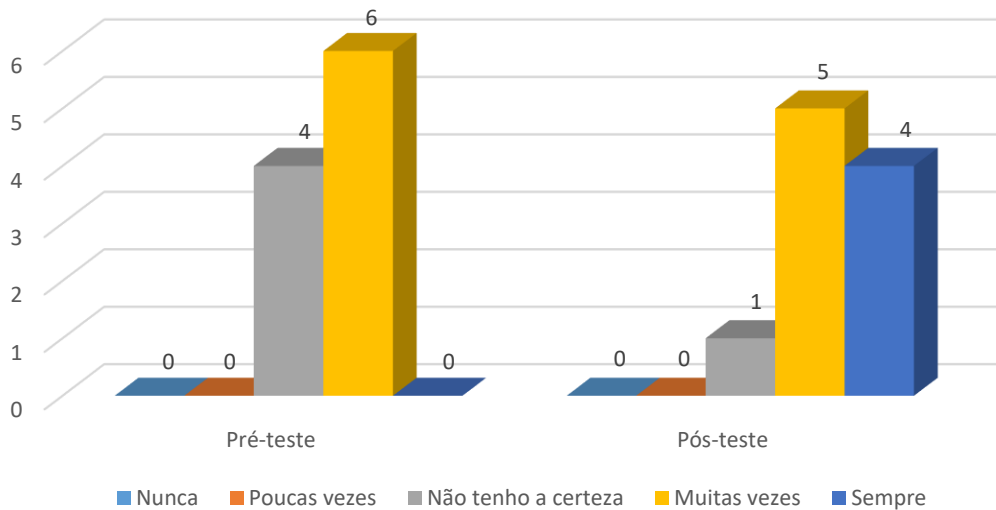
Respostas dos alunos à Pergunta 13 "Digo as minhas ideias e opiniões, e justifico-as" do pré-teste e do pós-teste



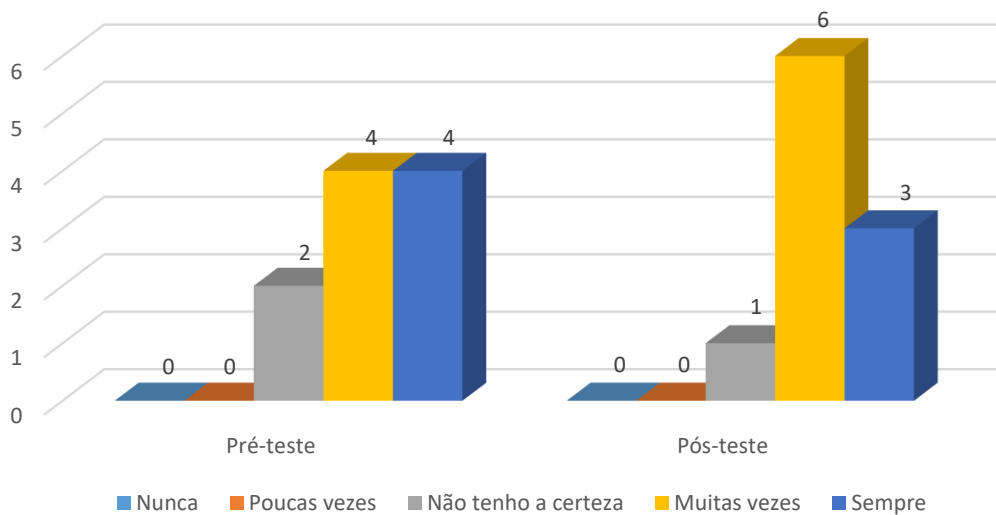
Respostas dos alunos à Pergunta 14 "Apresento justificações para negociar ou resolver conflitos" do pré-teste e do pós-teste



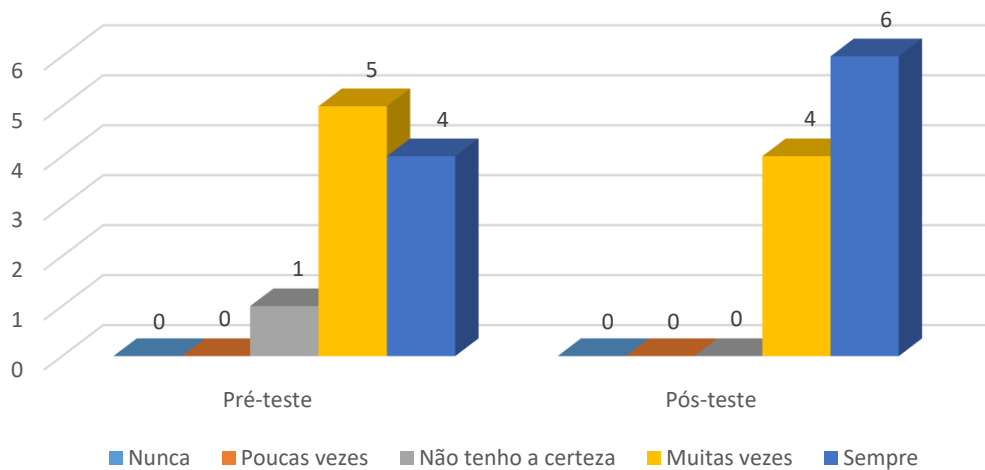
Respostas dos alunos à Pergunta 15 "Conheço os direitos pelos quais a nossa sociedade se regula" do pré-teste e do pós-teste



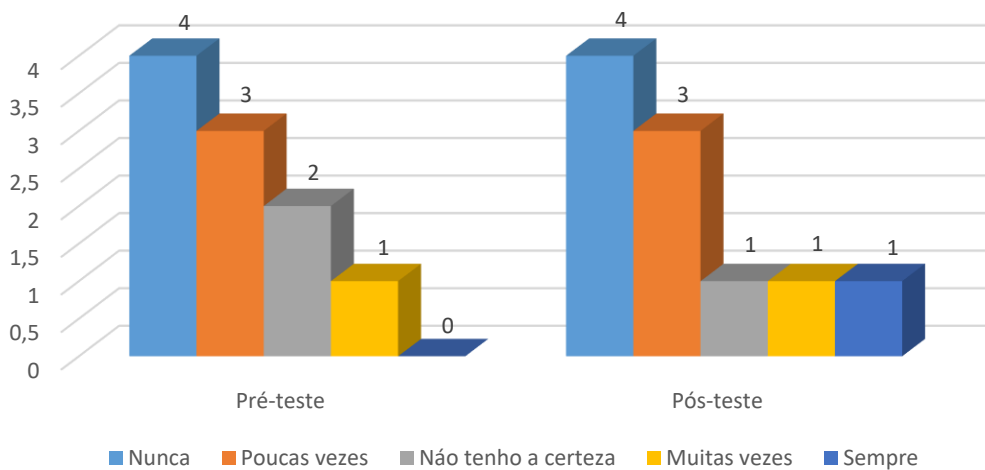
Respostas dos alunos à Pergunta 16 "As minhas atitudes estão de acordo com os princípios de justiça que defendo" do pré-teste e do pós-teste



Respostas dos alunos à Pergunta 17 "Pratico as minhas atitudes, para satisfazer as minhas necessidades, mas só se estiverem de acordo com as regras e mantiverem o bem-estar de todos" do pré-teste e do pós-teste



Respostas dos alunos à Pergunta 18 "Pratico as minhas atitudes de acordo com os meus princípios de justiça, mesmo que desobedeça às leis" do pré-teste e do pós-teste



ANEXO AD. Dilema do Alex

| | ' ' | | ' '

O dilema do Alex

O João pediu ao pai para ir ao estádio ver um jogo com uns amigos. O pai disse que o deixava ir, se ele conseguisse ganhar o dinheiro para o bilhete a trabalhar durante o Verão. Mais tarde, o pai mudou de ideias, disse ao João que não o deixava ir e pediu-lhe que entregasse o dinheiro que tinha ganho. O João mentiu-lhe, dizendo que só tinha conseguido ganhar 25€ e foi ao jogo com os restantes 75€. Antes de se ir embora, o João contou ao Alex, seu irmão mais novo, acerca do dinheiro e sobre ter mentido ao pai.

Achas que o Alex devia dizer a verdade ao pai? Justifica a tua resposta.

ANEXO AE. Dilema da Cristina

| ' ' | | ' ' |

O dilema da Cristina:

Um amigo da Cristina quer-lhe contar um segredo, mas diz que só o faz se ela prometer que não conta a ninguém.

Depois da Cristina prometer que não vai contar a ninguém, o amigo conta-lhe que atropelou uma pessoa, fugiu e vai-se esconder em casa de uma prima.

Quando a polícia procurar a Cristina e lhe perguntar pelo seu amigo, o que deverá ela fazer?

ANEXO AF. Guião de discussão da
primeira sessão

| | ' ' | | ' '

O dilema do Alex

O João pediu ao pai para ir ao estádio ver um jogo com uns amigos. O pai disse que o deixava ir, se ele conseguisse ganhar o dinheiro para o bilhete a trabalhar durante o Verão. Mais tarde, o pai mudou de ideias, disse ao João que não o deixava ir e pediu-lhe que entregasse o dinheiro que tinha ganho. O João mentiu-lhe, dizendo que só tinha conseguido ganhar 25€ e foi ao jogo com os restantes 75€. Antes de se ir embora, o João contou ao Alex, seu irmão mais novo, acerca do dinheiro e sobre ter mentido ao pai.

1. Achas que o pai devia ter voltado atrás na sua decisão? Justifica a tua resposta.
2. Achas que o João devia ter ido ao jogo? Justifica a tua resposta.
3. Achas que o João devia dizer a verdade ao pai? Justifica a tua resposta.
4. Achas que o Alex devia dizer a verdade ao pai? Justifica a tua resposta.

ANEXO AG. Guião de discussão da
segunda sessão

| | ' ' | | ' '

O dilema da Maria

A Maria vive sozinha com a mãe que ficou doente e, por isso, não consegue trabalhar. A mãe da Maria deu-lhe o dinheiro que tinha para que ela fosse ao supermercado comprar comida.

Já no supermercado, quando a Maria já tinha tudo o que precisava, percebeu que não tinha dinheiro suficiente para pagar as compras. A Maria decidiu guardar a comida na mochila e ir-se embora sem pagar.

1. Achas que a Maria devia ter roubado? Justifica a tua resposta.
2. No lugar da Maria o que farias? Justifica a tua resposta.
3. Achas que a mãe da Maria concorda com a atitude dela?
Justifica a tua resposta.

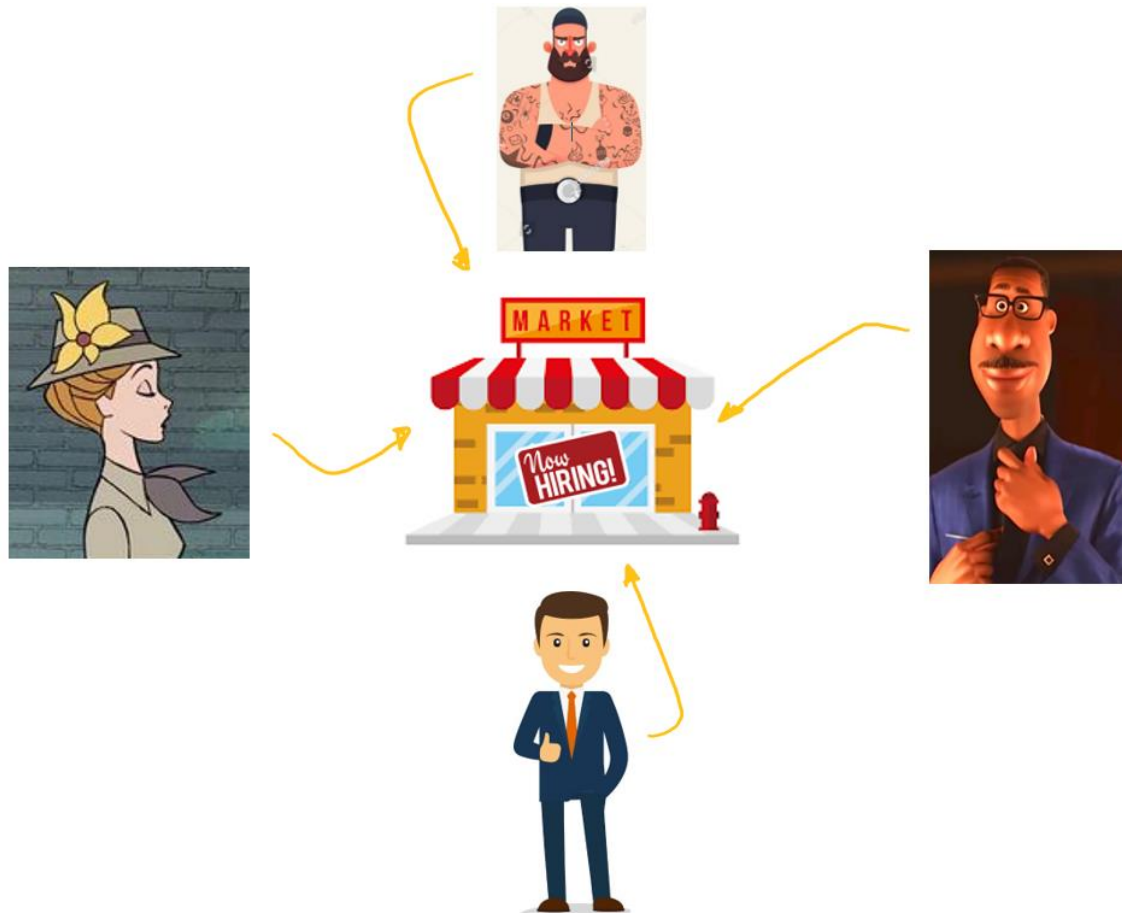
Dilema do Francisco

O Francisco estava com os seus amigos no jardim quando decidiram ir até ao supermercado comprar um lanche. Quando estavam no supermercado, os amigos do Francisco, desafiaram-no a não pagar o seu lanche. O Francisco aceitou o desafio, colocou o lanche na mochila e saiu sem pagar.

1. Achas que o Francisco devia ter roubado? Justifica a tua resposta.
2. No lugar do Francisco o que farias? Justifica a tua resposta.
3. Achas que os amigos do Francisco o deviam ter desafiado?
Justifica a tua resposta.

ANEXO AH. Guião de discussão da
terceira sessão

| | ' ' | | ' '



1. Qual dos candidatos terá uma maior probabilidade de conseguir o trabalho? Justifica a tua resposta.
2. Se tu fosses o patrão, qual dos candidatos escolhias? Justifica a tua resposta.

ANEXO AI. Guião de discussão da
quarta sessão

| | ' ' | | ' '

O dilema da Rebeca

Tinha começado uma forte tempestade há dias e a Rebeca não saía de casa desde então. As linhas de telefone e a energia estavam cortadas por causa do mau tempo, a escola tinha fechado e os rios próximos da sua casa tinham inundado.

Quando a tempestade finalmente passou, a mãe da Rebeca deixou-a sair de casa. Mas, antes de sair, a Rebeca teve que prometer à mãe que não se ia aproximar de fios elétricos que tinham caído nem das áreas inundadas.

A estrada pela qual a Rebeca fez o seu caminho era próxima de um rio e a água transbordava das margens e mexia-se a grandes velocidades.

Enquanto caminhava, a Rebeca reparou num gatinho agarrado a um tronco de uma árvore no meio do rio, a vir na sua direção. A Rebeca percebeu que o gato não ia sair da água em segurança sozinho, podia-se magoar ou mesmo morrer, de tão forte que a água estava.

A Rebeca pertencia à equipa de natação da sua escola e, portanto, era uma ótima nadadora. Sabia que conseguia nadar para salvar o gatinho, mas tinha feito uma promessa à sua mãe.

1. O que achas que a Rebeca deveria fazer? Justifica a tua resposta.
2. E se fosse uma pessoa em vez de um gato? Justifica a tua resposta.

ANEXO AJ. Guião de discussão da
quinta sessão

| | ' ' | | ' '

O dilema do Carlos

O Carlos viu um ladrão a assaltar um banco. O Carlos decidiu seguir o ladrão e descobriu que em vez de ficar com o dinheiro para si, o ladrão entregou-o a um orfanato, para ajudar os meninos que lá viviam.

O Carlos está na dúvida se deverá denunciar ou não o roubo porque, se o fizer, é provável que o dinheiro que ia ser utilizado para alimentar e cuidar das crianças que vivem no orfanato tenha que ser devolvido.

1. O que deverá o Carlos fazer? Justifica a tua resposta.

ANEXO AK. Notas de campo da
primeira sessão de discussão de
dilemas morais

| | ' ' | | ' '

Alunos	Intervenções
A.B.	FALTOU
C. M.	<p>6. Não sei explicar muito bem, mas é quando duas pessoas não estão de acordo e há uma discussão.</p> <p>10. Eu não concordei com a minha própria resposta, porque eu acho que o Alex devia ter contado ao pai e que estava errado em mentir, mas o pai também não devia dar esperanças ao filho para depois ele ter que lhe dar o dinheiro.</p> <p>14. Eu faria o mesmo que o João, ia ao jogo.</p> <p>31. O Alex podia ir dizer à mãe, e depois a mãe ia contar ao pai. Porque foi o pai que disse que queria tirar o dinheiro, se calhar a mãe não tinha nada a ver.</p> <p>55. Eu não acho, eu sou muito responsável, mas o meu ambiente de trabalho não é muito arrumado nem muito bom.</p> <p>68. As reações, por exemplo, se a mãe diz que eu não posso ir ao jogo eu não posso reagir mal. Se reagir mal não estou a respeitar as outras pessoas e as suas opiniões, portanto não estou a ser responsável nem justa.</p> <p>75. O João devia perguntar ao pai porquê e viam quem tinha razão. Se o pai só quisesse o dinheiro, então o João devia ir, mas também não devia envolver o Alex nem ninguém para depois não culpar as pessoas.</p> <p>82. O pai devia dar o exemplo da palavra dada.</p>
C. A.	<p>15. Eu ficava muito chateada e ia ao jogo.</p> <p>81. Eu acho que o pai foi injusto, o João trabalhou o verão inteiro para aquele dinheiro e depois não pôde ir.</p>
C. B.	<p>2. Eu também sei o que é que é (um dilema) mas não sei explicar.</p> <p>4. Eu acho que é um problema que eu não sei que lado escolher.</p> <p>16. Eu dizia que ia, mas depois no final não ia.</p> <p>26. A pergunta é se o Alex conta ou não, não sabemos se ele chegou a contar.</p> <p>38. O Gonçalo estava a dizer que se tivesse 18 anos podia ir porque era responsável, mas às vezes os adultos com 18 anos são mais irresponsáveis que as crianças.</p> <p>50. Ele pode ser responsável e não mostrar que é responsável no dia-a-dia, mas nas situações mais difíceis pode ser responsável.</p> <p>71. Às vezes quando dizemos o pensamos, podemos dizer de uma forma mais agressiva.</p>
F. M.	<p>20. Se eu fosse o pai, eu deixava ele ir ao jogo.</p> <p>28. O irmão deve dizer a verdade.</p> <p>40. O pai só queria o dinheiro do filho.</p> <p>53. Eu posso estar a fingir ser parva, mas ser responsável.</p> <p>56. Se uma pessoa beber, todos os dias, e fumar e isso tudo é uma pessoa irresponsável. Mas, por exemplo, eu tenho isto tudo desarrumado e não sou uma pessoa responsável.</p>

	<p>78. Se fizermos só o que queremos e não ouvirmos os outros, estamos a ser injustos.</p> <p>87. Por isso é que é um dilema, porque não há uma resposta certa.</p>
G. C.	<p>9. Eu já sabia o que é que ia responder.</p> <p>13. Eu começava aos berros a gritar com o meu pai e ia fazer queixinhas à minha mãe. Mas também não lhes dava o dinheiro, porque se fui eu que o ganhei e, não é justo serem os meus pais a receber o dinheiro que eu trabalhei para ganhar.</p> <p>22. Ele (o pai) podia deixá-lo ir, mas depois ia às escondidas atrás dele e começava a espiá-lo, a ver o que é que ele estava a fazer.</p> <p>27. O irmão deve sempre dizer a verdade.</p> <p>34. Eu acho que o pai é um bocado ganancioso e interesseiro, porque o João teve o trabalho todo e ganhou o dinheiro.</p> <p>37. Depende da idade dele também, porque se ele tivesse 18 podia ter ido ao jogo de futebol sozinho.</p> <p>51. Os pais acham todos os filhos responsáveis. Numas circunstâncias sou responsável, noutras...</p> <p>67. Uma pessoa que faz <i>bullying</i> a outra pessoa é uma pessoa irresponsável.</p> <p>70. Mas o pai pode ter mudado de ideias nos últimos dias.</p> <p>83. Eu tinha dito que achava que o João não tinha feito bem, mas eu acho que o João fez bem, porque o pai foi um bocado ganancioso e interesseiro.</p>
J. V.	<p>7. Eu acho que é uma pessoa querer uma coisa e pedir autorização, a pessoa que tem que dar autorização dizer “podes, mas fazes tu”, e depois essa pessoa afinal já não pode.</p> <p>17. Eu acho que o João como trabalhou para arranjar o dinheiro, deveria ficar com o dinheiro. Eu acho que ele antes de ir ao jogo devia esclarecer com o pai porque é que o pai afinal já não o deixava ir ao jogo e porque é que lhe tinha que dar o dinheiro se foi ele a ganhá-lo ir ao jogo.</p> <p>24. Eu deixava-o ir ao jogo, porque se ele ganhou o dinheiro é justo. Agora, se tiver compromissos importantes em dias a seguirem já não deixava e dizia “vais ao próximo jogo”, depois dos compromissos.</p> <p>35. E como é que nós sabemos se a mãe não estava também a apoiar o pai na decisão que ele tomou?</p> <p>42. Se o pai tivesse batido no João, o João podia ir à esquadra e fazer uma acusação de violência doméstica.</p> <p>65. Para sabermos se uma pessoa é responsável ou não temos que contar também com as suas intenções. As intenções é tipo nós queremos fazer uma coisa e a intenção é basicamente porque é que nós queremos fazer essa coisa.</p> <p>74. Se ele falasse com o pai e o pai explicasse, assim conseguíamos ver qual dos dois tinha razão. Eu acho que o Alex devia ter dito ao João para ele ir falar com o pai e perceber porque é que o pai não o deixava ir ao jogo, porque podia achar que era o melhor para o filho ou então simplesmente não lhe apetecia, há várias razões para o pai não deixar o João ir ao jogo.</p> <p>85. Mas tu podes ter a tua opinião depois ouves a opinião do outro e podes pensar que esta opinião sobre este ponto, se calhar é melhor que a minha e aí podes mudar. É importante ouvir a opinião dos outros, porque se calhar achamos uma coisa, mas depois</p>

	quando ouvimos a opinião de outros podemos achar que eles têm mais razão do que nós num ponto e nós temos mais razão que o outro noutro ponto. Juntando a minha opinião e a de outra, a minha opinião pode ficar melhor.
L. N.	<p>19. Não foi fácil nem difícil, foi difícil-fácil. Foi meio difícil.</p> <p>30. Depende, o pai batia no filho?</p> <p>44. O João podia perguntar ao pai porque é que não o deixava ir?</p> <p>46. Depende das horas do jogo, se no dia a seguir era fim-de-semana ou não, da idade, dos estudos porque o filho podia ter exames.</p> <p>48. Sabemos se uma pessoa é responsável, dependendo das suas atitudes.</p> <p>60. Ser responsável ou não, depende da situação.</p> <p>62. Eu quando estou numa situação em que penso que alguma coisa é injusta, geralmente tento sempre perceber o lado da pessoa, tento sempre o que está a ser injusto. Depois chego sempre à conclusão de que ou eu estou a ter uma atitude injusta ou a outra pessoa está a ter uma atitude injusta.</p> <p>64. Ouvir os outros antes de tomar uma decisão não faz de mim uma pessoa responsável nem irresponsável, porque não é só por causa da nossa atitude que somos responsáveis ou irresponsáveis.</p> <p>72. O João devia ter perguntado “porquê?” ao pai, porque é que ele não o fez, eu não sei. Se ele tivesse ido falar com o pai, o pai explicava-lhe o porquê.</p> <p>76. Eu não estava a ser responsável nem irresponsável, estava a ser justa. Porque para ser justos temos que ser pacientes, ouvir com atenção o outro.</p> <p>86. Mas aqui só vemos o lado do João, que ele queria ir ao jogo. Mas do outro lado noa vemos os contras ou os prós porque o pai não explica porque é que ele não pode ir ao jogo. O pai devia ter dito porquê e o João foi irresponsável por ter ido ao jogo.</p>
M. O.	<p>11. Não se deve mentir, ele devia ter dito, mas por outro lado também estava a fazer bem porque se esforçou para ganhar o dinheiro.</p> <p>58. Uma pessoa é responsável ou não pelo que faz em cada dia. As pessoas são irresponsáveis porque fazem disparates.</p> <p>80. Se não respeitarmos os outros estamos a ser injustos. Quem não foi justo foi o pai do João, porque disse-lhe que ele podia ir e afinal ele não foi.</p>
P. L.	<p>1. Eu sei o que é que é (um dilema) mas não sei explicar.</p> <p>3. É um problema que pode ter duas versões e as duas pessoas podem ter razão ou então nenhuma ter razão. Pode ter muitas versões.</p> <p>5. Qualquer uma das opções estava certa.</p> <p>8. Eu estava a pensar a quem é que ia dar razão ao início.</p> <p>12. Se eu conhecesse bem as ruas e o estádio, eu ia ao jogo.</p> <p>18. No final de contas, o pai podia já saber que não ia deixar o filho ir ao jogo e estava só a utilizá-lo para ganhar dinheiro e isso não faz sentido nenhum.</p>

21. Se eu fosse o pai do Alex e do João, deixava-o ir, se ele fosse bem responsável.

23. Mas depois depende porque se ele tivesse um teste na escola ou alguma coisa assim já não podia ir.

25. O João contou ao Alex, mas o Alex não contou ao pai, o que faz dele um cúmplice.

29. Se eu fosse a ele não dizia a verdade, ele não merece saber a verdade.

32. Se ele batesse no filho ficavam os dois sem razão.

33. É mais fácil contar às mães do que aos pais porque os pais são muito mais duros do que as mães.

36. Se calhar ele fê-lo trabalhar para dinheiro que seria para a faculdade dele.

39. O pai devia ter dito logo que não queria que ele fosse ao jogo.

41. Eu comecei por dizer que nenhum dos dois tinha razão naquilo que tinha feito, mas no final de contas o pai fez mais coisas más que o filho. O facto de o João contar ao Alex só o colocou numa posição mais difícil e se o Alex tivesse contado ao pai e o pai tivesse batido no João não ia adiantar de nada porque ficavam os dois sem razão.

43. Mas os pais às vezes batem nos filhos só para os educar.

45. Essa foi a minha decisão final, se eles chegassem a um acordo seria bem mais fácil. Se o pai tivesse dito logo ao filho que não queria que ele fosse ao jogo, eles podiam discutir os prós e contras e ver quem tinha razão e fazer uma decisão no final.

47. Por mim dependia se ele fosse responsável e se ele tivesse cabeça, os neurónios postos no lugar eu deixava-o ir.

49. Sabemos se uma pessoa é responsável, dependendo do que ela faz no dia-a-dia, se só fizer coisas parvas então não é responsável.

52. Uma pessoa é irresponsável, se tiver atitudes parvas durante o dia, mas depende das atitudes parvas.

54. Se uma pessoa fosse responsável teria o seu local de trabalho limpo e ajudaria as outras pessoas quando elas precisassem.

57. A pessoa pode-se ter tornado responsável depois de ser irresponsável e por causa das atitudes que tomou enquanto foi irresponsável agora já é responsável e não consegue largar esses hábitos.

59. Ser responsável ou não depende da frequência com que fazemos uma coisa injusta e da gravidade da coisa.

61. Uma coisa injusta é quando uma pessoa que tem razão não é levada a sério e as pessoas pensam que ela não tem razão. E também me acontece ter que partilhar coisas muito mais tempo do que as minhas irmãs.

63. Ou seja, a tua conclusão é ouvir primeiro os testemunhos e depois decidir o veredito como o juiz faz. Isso faz de ti uma pessoa responsável, porque primeiro devemos ouvir as opiniões dos outros e só depois é que fazemos a decisão. Porque às vezes os meus pais julgam-me sem me ouvirem.

66. Sabemos se uma pessoa é responsável pela forma como ela faz essa atitude, porque a intenção é uma coisa e a realização é outra.

69. Mas se dissermos o que pensamos, tal como o pai fez quando pediu o dinheiro, não estamos a ser injustos nem irresponsáveis.

73. O pai explicaria porquê e assim, independentemente da atitude dos dois, a seguir a essa explicação nós conseguíamos ver qual dos dois era o responsável.

77. Se decidirmos as coisas sem provas estamos a ser injustos.

79. O prometido é devido, portanto se o pai tinha dito que podia ir ao jogo devia tê-lo cumprido e não devia mudar de ideias.

84. Se ouvirmos as opiniões dos outros podemos chegar a um acordo todos juntos e não há “sabotamentos”. Se ouvirmos os outros podemos comparar as opções e decidir qual é a mais justa.

88. A professora colocou no questionário que não havia respostas certas ou erradas, portanto já sabias que independentemente do lado que escolhesses não ias estar errada. Eles não respondem ao “porquê” no dilema, exatamente para tu responderes.

89. Ninguém gostou do pai, ninguém ficou do lado do pai, porque nós somos todos filhos.

ANEXO AL. Notas de campo da
segunda sessão de discussão de
dilemas morais

| | ' ' | | ' '

Alunos	Intervenções
A.B.	<p>5. Eu acho que mais vale dizer a verdade do que mentir, porque mentir não resolve o problema e se o Alex tivesse contado a verdade se calhar o castigo dele podia ser menos pesado, o pai podia compreender que ele queria muito ir ao jogo, mas como mentiu se calhar podia ter levado um castigo maior.</p> <p>9. A Maria decidiu roubar, houve um roubo ao supermercado.</p> <p>12. Mas não é porque a Maria não pagou que os funcionários não vão ter dinheiro para receber, as outras pessoas pagaram. Está errado, não se faz isso. É errado porque ela roubou. Ela podia ter desabafado com o funcionário, dizia que não tinha dinheiro e se calhar deixavam-na levar a comida sem pagar.</p> <p>23. O que ela fez não foi correto, mas é um não compreensível. Não está correto porque não se deve roubar, ela podia ter explicado aos funcionários que não tinha dinheiro e que a mãe precisava de comida e se calhar já saía com alguma coisa, mas é compreensível que ela tenha roubado porque é uma questão de salvar a mãe, roubou porque não tinha dinheiro e para cuidar da mãe, porque a mãe precisava de comida.</p> <p>31. Eu tenho duas opiniões, a mãe como estava doente se calhar podia não ia reagir. A outra opinião é a mais correta, como ela roubou a mãe ia ficar triste por ela ter feito essa coisa má, ter roubado, porque isso não se faz, podia consolá-la.</p> <p>36. O Francisco deve ser uma pessoa rebelde.</p> <p>43. Neste caso, o Francisco não teve desculpa, porque isto foi um desafio à adolescente, normalmente isto acontece nessa idade. Então esta atitude foi má porque neste caso foi só mesmo os amigos queriam prejudicá-lo fazendo um desafio que podia prejudicar a vida dele, ele podia ser preso.</p> <p>45. As pessoas que não têm dinheiro não arranjam trabalho porque não querem viver com regras. Querem viver livremente, sem regras. Tu vês pessoas na rua a fazerem o que quiserem.</p> <p>47. As pessoas que quando lhes oferecem aquelas habitações sociais, normalmente têm várias regras, ir para o edifício a uma determinada hora, as regras dos condomínios e se calhar como não gostam disso se calhar preferem viver sem regras do que com regras que eles não gostam. Podem ter tido uma infância difícil se calhar.</p>
C. M.	<p>40. O que a Maria fez está certo, não está certo, mas... Eu acho que não fez bem, mas fez para sobreviver e o Francisco fez só porque é idiota. Não está certo o que a Maria fez, mas como fez para sobreviver, faz com que esteja um bocadinho certo, mas não justifica.</p> <p>49. O Francisco foi roubar comida só porque os amigos disseram e a Maria foi para salvar a vida da mãe.</p>
C. A.	<p>14. Se ela fosse talentosa, podia tocar um instrumento na rua para ganhar dinheiro.</p> <p>30. Se a mãe soubesse que a filha roubou ficava um bocado triste, mas depois tentava arranjar dinheiro para pagar aquilo que a filha roubou. Acho que a mãe não concordava com o que a filha tinha feito.</p>
C. B.	<p>1. Na última sessão estivemos a discutir sobre um dilema do Alex e do João, tivemos a ver quem estava certo e errado e esse tipo de coisas.</p>

	<p>7. As pessoas que têm menos dinheiro têm mais tentação para levar coisas sem pagar.</p> <p>26. Eu se fosse a Maria, eu não levava as coisas, mas depois ia falar com o segurança ver o que ele dizia.</p> <p>38. Pode nem ter sido influenciado pelos amigos, pode-lhe só ter apetecido ganhar o desafio.</p> <p>46. As pessoas que não têm dinheiro não arranjam trabalho, porque provavelmente não têm nenhum currículo para arranjam trabalho.</p> <p>48. Os pobres não arranjam trabalho, porque se a polícia tiver a contratar pessoas e se aparecer à frente uma pessoa com muitos cursos e com um currículo grande eles vão contratar essa pessoa do que um sem-abrigo que não fez nada da vida.</p>
F.M.	FALTOU
G. C.	<p>10. A Maria é uma ladra de comida.</p> <p>18. Ela fez aquilo para o bem da mãe, imagina que se ela não tivesse comprado a mãe podia ter morrido de fome.</p> <p>20. Ela podia ter ido para o hospital, onde recebia comida.</p> <p>24. Ela podia dizer aos senhores que a mãe está doente, que já não tem dinheiro e preciso de comprar a comida para ela. Está correto e não está correto.</p> <p>28. Eu acho que no lugar da Maria, fazia o mesmo, porque se a minha mãe tivesse doente tinha necessidades e não tinha dinheiro. Não acho que o ela fez está correto, mas se a mãe dela necessitava então é o que ela tinha que fazer. Ou então metia as coisas na mochila e explicava a situação aos senhores.</p>
J. V.	FALTOU
L. N.	<p>3. Chegámos à conclusão de que ninguém tem razão.</p> <p>8. As pessoas que têm menos dinheiro não conseguem pagar coisas, então elas levam coisas mais baratas.</p> <p>11. Eu acho que a Maria não o devia ter feito, porque as pessoas estão a trabalhar vão receber o dinheiro dela e depois vão ter que se sustentar a si próprias, por isso se ela não pagar a maior parte da comida, os senhores que estão lá a tratar das coisas não vão ter dinheiro suficiente para pagar as suas vidas. Eu levava só as coisas que necessitava mesmo.</p> <p>13. Eu por um lado acho que o ela fez foi errado, mas por outro compreendo o que ela fez, porque a mãe estava doente e não conseguia ir trabalhar por isso elas não conseguiam ganhar dinheiro e como foi só uma vez acho que no meio daquilo tudo não há muito problema... Se ela fizesse isso mais do que uma vez era errado.</p> <p>15. Ela podia arranjar um trabalho para receber dinheiro e assim o problema ficava resolvido.</p> <p>17. Eu concordo e não concordo com o que ela fez.</p> <p>22. O que ela fez não está correto.</p> <p>29. Eu levava o que minha mãe precisava.</p> <p>32. Eu acho que a mãe da Maria não concordou com o que ela fez, mas foi consolá-la. A mãe dizia que quando voltasse ao trabalho e tivesse dinheiro, ia ao supermercado com a filha pagar o que ela roubou.</p>

	<p>33. O Francisco roubou por prazer, tinha escolha. A Maria não tinha escolha.</p> <p>39. O que o Francisco fez foi um erro de criança. Eu não fazia o que ele fez.</p> <p>41. Se o Francisco tivesse os mesmos problemas que a Maria então aí já punha a questão em mente.</p> <p>44. Uma pessoa que é pobre mais vale roubar alguma coisa e que um polícia esteja a ver para depois ser preso e ter comida. Sobrevives na prisão. As pessoas que têm menos dinheiro podiam arranjar trabalho.</p>
M. O.	<p>27. Eu pedia se podia levar e depois pagar noutra altura quando já tivesse o dinheiro. Se não deixassem, eu deixava lá algumas coisas.</p> <p>35. Os dilemas são diferentes, porque ele quis roubar para ganhar o desafio dos amigos, enquanto a Maria foi para poder dar comida à sua mãe.</p> <p>42. O Francisco não está certo, porque ele não ia ganhar nada em roubar e mesmo que ganhasse não estava a fazer certo, enquanto a Maria estava a roubar comida para a sua mãe, para ela não ficar ainda mais doente. O Francisco só fez aquilo porque foi desafiado pelos amigos, não interessava para nada.</p>
P. L.	<p>2. Vimos o que era um dilema.</p> <p>4. Um dilema é por exemplo um assunto igual ao do Alex e do João que não há respostas certas ou erradas, todos os lados estão certos.</p> <p>6. Nós não sabemos se o pai chegou a descobrir se o Alex foi ao jogo, portanto, não sabemos se o castigo foi pesado ou não.</p> <p>16. Em parte, o que ela fez é errado.</p> <p>19. Mesmo sendo mãe dela, não muda a lei.</p> <p>21. Se eu fosse a Maria pedia um empréstimo ao banco, ou pedido dinheiro emprestado a um familiar.</p> <p>25. Se eu fosse a Maria, eu só levava o que conseguisse pagar, porque mais vale ter um pássaro na mão do que dois a voar.</p> <p>34. Não sabes se foi por prazer, mas ele tinha escolha.</p> <p>37. Eu acho que os dilemas são a mesma coisa, porque a Maria também não era obrigada a ir ao supermercado, com a mãe doente em casa ela podia utilizar o dinheiro para fazer outra coisa qualquer. A única diferença é que o Francisco se deixou influenciar pelos amigos, que são más influências.</p>

ANEXO AM. Notas de campo da
terceira sessão de discussão de
dilemas morais

| | ' ' | | ' '

Alunos	Intervenções
A. B.	<p>3. Isso tem alguma coisa a ver com as diferenças das pessoas?</p> <p>5. Eu acho que vai ser o homem musculado, que é o mais humilde, tem cara de humilde.</p> <p>11. Sabe porque é que não pode ser a mulher? Nos mercados, há sempre mais mulheres que homens então tem que haver uma estabilidade no mercado. Porque assim podia ficar desequilibrado. Eu preferia ter nem mais mulheres nem mais homens, se eu fosse o dono preferia que tivesse uma estabilidade no mercado, igualdade. Por isso é que não pode ser a mulher, porque normalmente vemos sempre mais mulheres no mercado. Tem que haver igualdade de género. Nem mais homens que mulheres nem mais mulheres que homens. Tem que ser equilibrado.</p> <p>14. É a diferença entre as mulheres e os homens. Desigualdade de género. É aquela história dos homens terem melhores condições de vida que as mulheres.</p> <p>17. Não concordo com a Clara, mas respeito a opinião. Por exemplo, se a Clara fosse a dona do mercado só ias contratar mulheres porque és uma mulher, não dás oportunidade aos homens?</p> <p>21. As tatuagens podem ser homenagens.</p> <p>27. Na entrevista, o entrevistador está a entrevistar um dos candidatos e quem for mais sincero, quem ele tenha sentido que foi o mais sincero, vai ser escolhido.</p> <p>37. Eu acho que é a desigualdade, porque cada um tem as suas diferenças.</p> <p>52. Eu julgava o de baixo, eu penso que ele não tem cabeça porque não na realidade, mas não tem esperteza. Quem é o empresário que tem posses altas... pela aparência, pode ser um empresário.</p> <p>59. O meu plano era excluir o da direita e o de baixo, porque quem é que se dá ao trabalho, uma pessoa que, na minha opinião, parece que tem posses altas e é uma pessoa com carisma, então excluía esses dois. A mulher também excluía porque tem cara de má, eu não me metia com ela, parece que anda em esquemas.</p>
C. M.	<p>4. Todos têm hipóteses, se têm o currículo igual.</p> <p>6. Eu acho que vai ser a senhora.</p> <p>12. Ainda não percebi onde é que vamos chegar com isto.</p> <p>22. Eu concordo com a Leonor, mas não com a coisa das tatuagens.</p> <p>34. Qual é o tema professora? Eu não estou a perceber.</p> <p>54. Eu não vou criticar ninguém, porque eu acho que nós não podemos julgar uma pessoa só pela foto que ela tem, mas acho que estão todos muitos chiques, estão muito apresentáveis e acho que eram todos bons para este trabalho. Se tivéssemos que escolher só um podíamos escolher o da direita porque parece que é indicado para este trabalho porque parece ser forte, mas também não tao forte como o senhor das tatuagens, não parece tão bruto.</p>
C. A.	<p>9. Eu acho que podia ser qualquer um, mas talvez a senhora.</p>

C. B.	<p>7. Ou a senhora ou o humilde.</p> <p>16. Eu acho que o André está errado porque o facto de ser uma mulher não tem nada a ver, porque por exemplo sempre que eu vou para supermercados normalmente costuma ser uma operadora de caixa. E depois nessa imagem vejo a senhora um bocado mais clarinha, um senhor mais escurinho... então eu vejo que há várias pessoas diferentes para o mesmo trabalho, portanto o que o André está a dizer da mulher e homem não tem nada a ver. As diferenças podem influenciar um bocado quem vai ser escolhido para trabalhar no mercado. Se fosse eu não, mas talvez se fosse outra pessoa a escolher, o dono do supermercado.</p> <p>46. Eu tenho uma teoria, estes dois homens de fato eu acho que pensámos que o gerente ia escolher estes dois porque pareciam assim mais... e têm melhor aspeto, para terem melhor aspeto, pronto é a vida, têm mais dinheiro, mas se formos ver trabalhar no mercado não fornece muito dinheiro e não é a melhor profissão então também não podemos escolher dessa maneira, como é que os homens daí são e é isso...</p> <p>53. Mas não sabes se ele é um empresário com altas posses, André...</p> <p>61. Mas um motoqueiro é uma pessoa que anda de mota e milhares de pessoas andam de mota. Um motoqueiro anda de mota, é só isso mesmo.</p>
F. M.	<p>2. Eu acho que vai ser o senhor de gravata.</p> <p>25. O das tatuagens, ia ser escolhido.</p>
G. C.	<p>1. O que vai ser escolhido é o que está com a gravata.</p> <p>13. É sobre a diferença de género e a igualdade entre as pessoas.</p> <p>15. Eu só não percebo porque é há dia da mulher e não dia do homem.</p> <p>19. No mercado geralmente há pessoas assim um bocadinho mais envelhecidas.</p> <p>23. Sim, porque podemos conhecer uma pessoa que seja tatuada e que seja tipo o senhor da imagem, tipo humilde, mas que seja simpático. Mas aquele homem pode ser tatuado, podemos estar a julgar, a dizer que ele é mau, mas depois quando o conhecemos e falamos com ele, ele podia ser bonzinho.</p> <p>30. Qual era o tipo de trabalho? É que se fosse com mercadoria pesada podia ser o humilde musculado, porque se ele é musculado tem muitos músculos e consegue transportar coisas mais pesadas do que os outros bem formados porque eles podem não ter força nenhuma.</p> <p>32. Bem formado para mim é ser educado e estar vestido a rigor.</p> <p>35. C.M., é a igualdade entre as pessoas.</p> <p>38. Desigualdade entre género e aspeto. Porque eles são desiguais. Eles são iguais, mas são desiguais.</p> <p>50. Eu fazia tipo um estágio em que punha os quatro a trabalhar.</p> <p>56. Os motoqueiros são assim, como o de cima (tatuado). Supostamente nos desenhos animados há aqueles motoqueiros assim todos maus e têm tatuagens em todos os lados.</p>

J. V.	<p>39. Eu acho que é a desigualdade entre as pessoas. O senhor tatuado não está com roupas tão boas, isto não se pode dizer bem assim, mas posso dizer que se calhar ele não tem o trabalho que gostava e por isso não recebe tao bem como os outros. Se fossemos por aí, eu acho que podia ser o de cima (tatuado) porque pelo aspeto ele tem mais cabedal e pelo aspeto, os outros se calhar seriam melhoras. O de cima podia ser melhor para carregar as coisas e os outros para atender as pessoas, não sei...</p> <p>43. E já pensaste que o de cima também pode ser bem-educado, mas simplesmente não gosta de usar fato?</p>
L. N.	<p>10. A senhora ou o senhor de óculos ou o senhor de gravata.</p> <p>18. Mas ele podia fazer um dó li tá para escolher, porque assim era mais justo. Para mim era indiferente, têm todos os mesmos estudos, portanto era igual. Às vezes no mercado, nós não vemos mais pessoas com tatuagens porque isso pode afetar a profissão, mas no mercado acho que era indiferente. Pode prejudicar porque pode dar má impressão. As pessoas, eu não faço isso, mas do que vejo nas notícias é que as pessoas costumam julgar as pessoas antes de falarem com elas.</p> <p>29. Podíamos perguntar se tinham família.</p> <p>40. A igualdade.</p> <p>41. Eu acho que é o dos óculos, parece forte e bem-educado. Ele está a ajeitar a gravata e está com um sorriso doce e tem um fato bonito, um bigodinho aparado, óculos...</p> <p>45. Eu tinha dito isso que fazia a experiência para ver qual é que era melhor.</p> <p>48. Patrícia, assim ias dar cabo do teu negócio.</p> <p>57. Os que nós vemos nos filmes (motoqueiros) são assim (como o tatuado).</p>
M. O.	<p>8. Não podem ir os quatro? Não sei, acho que é igual, são todas pessoas.</p> <p>44. Eu acho que o tema é escolhas difíceis ou escolhas entre pessoas. Acho que não dá para escolher entre eles, são iguais. Eu escolhia uma qualquer ou fazia um teste em que todos trabalhavam lá e o que fosse o melhor ficava com o trabalho.</p>
P. L.	<p>20. Geralmente as pessoas fazem tatuagens para simbolizar alguma coisa.</p> <p>24. A Leonor disse que era julgar as pessoas sem saber nada sobre elas.</p> <p>26. Eu acho que provavelmente o bem vestido ia ser o escolhido, não é o que eu escolhia, mas é o que provavelmente seria escolhido. Porque é o que dá menos nas vistas e podia parecer um homem que tem um currículo maior do que realmente tem.</p> <p>28. Mas se nós não conhecemos a pessoa só a podemos julgar por uma forma, que é o aspeto.</p> <p>31. Eu não escolheria o das tatuagens porque ele está de braços cruzados e parece que tem mau perder.</p> <p>33. Bem formado para mim é que tenham tido boa nota pelo menos na licenciatura.</p> <p>36. Acho que estamos a discutir sobre os direitos humanos e a igualdade em género, aspeto e idade.</p> <p>42. O dos óculos a mim parece-me que está na política.</p> <p>47. Eu escolheria o que parecesse pior, em termos de aspeto, porque os outros conseguiriam arranjar trabalho mais facilmente.</p> <p>49. Pois, mas se eu escolhesse uma pessoa demasiado bem vestida aquilo ia parecer o sítio dos ricos.</p>

	<p>51. Eu ainda quero julgar as fotografias... Eu vou julgar o da direita, ele tem uns óculos de nerd, umas mãos muito grandes, um botãozinho de ouro e umas orelhas minorcas.</p> <p>55. Não sei se o senhor de cima (tatuado) saiu da natação, de uma loja de piercings ou de um bar de motoqueiros, parece que foi às três coisas no mesmo dia.</p> <p>58. Nem todos os motoqueiros são assim.</p> <p>60. Eu escolheria o da direita porque pela cara dele parece que é honesto e sincero, não tem posses muito grandes e vai ser perfeito para o cargo.</p>
--	---

ANEXO AN. Notas de campo da
quarta sessão de discussão de
dilemas morais

| | ' ' | | ' '

Alunos	Intervenções
A. B.	<p>1. Não interessa se a mãe lhe tinha dado uma ordem, interessa é que se é para salvar uma pessoa é mais urgente do que estar a respeitar uma ordem.</p> <p>7. Eu ia salvar o gato, porque eu gosto de desafios e mesmo que a mãe tivesse dado uma ordem para não se aproximar da água e dos fios elétricos, não importava porque é uma situação de vida ou morte, porque é um gato... pronto, é um gato, não é? Mas um gato merece viver, não é por ser um animal que não merece viver e depois enfrentava o castigo.</p> <p>33. Se fosse cão, eu não pensava duas vezes, eu ia logo. O gato eu tinha que pensar duas vezes.</p> <p>38. Sabes que há pessoas que dizem que a cobra é considerada um animal de estimação, porque podes pôr numa jaula.</p> <p>45. Como dizem que o cão é o melhor amigo do homem, o gato deve ser o melhor amigo da mulher.</p> <p>54. Se fosse uma pessoa, eu se calhar podia pensar duas vezes porque se fosse, por exemplo, se eu reconhecesse a pessoa e fosse uma pessoa que me fez mal e assim e que me prejudicou a vida, eu se calhar podia haver uma hipótese de não salvar. Mas se fosse uma pessoa que ou não conhecesse ou que fosse próxima e eu gostasse, eu salvava.</p> <p>59. Não é discordar da Bacharel, mas eu pelo menos penso duas vezes e se eu conhecer muito bem a pessoa e vir que por exemplo há uma hipótese de a salvar e ela me pedir desculpa, se eu desculpar nunca se sabe se é uma amizade falsa ou não porque ela pode começar a querer aproximar-se alguma coisa assim...</p> <p>69. Eu tenho duas perguntas para fazer à Clara, primeiro eu disse pensar duas vezes, podia haver uma hipótese de eu não salvar a pessoa porque podia ser uma pessoa que por exemplo imagina que primeiro foi ela que me ignorou, mas eu não tinha morrido imagina que fosse assim e depois não e um homicídio porque se fosse um homicídio havia uma intervenção, eu intervinha. Não faz sentido porque só estás a abandonar a pessoa, não estás a intervir e o homicídio...</p>
C. M.	<p>2. Eu acho que ela devia ter ido e não dizia nada à mãe, esperava um bocadinho, secava-se e pronto.</p> <p>8. Se ela salvasse o gato podia ficar de castigo, mas ficou de castigo, mas ganhava uma recompensa ao pensar que salvou uma vida.</p> <p>12. Mas se ela morrer vai ser conhecida como tentou salvar um gato.</p> <p>16. Se ela fosse mais velha, já viveu muito pronto...</p> <p>19. Enquanto isso, o gato já tinha rebolado do tronco e caído.</p> <p>25. Eu acho que a mãe ia ficar orgulhosa, porque a filha salvou uma vida, não sei.</p> <p>29. Se fosse um cão, talvez, eu ia.</p> <p>32. Para mim é igual, eu salvava todos.</p> <p>37. A cobra venenosa eu não salvava. Mas os animais que são domésticos eu salvava.</p> <p>43. Eu prefiro cães. E agora? Pois é, estás errado Zé.</p> <p>46. Para mim, o cão e o gato dão para mulher, dão para o homem, dão para todos os géneros.</p> <p>48. Se fosse uma pessoa, eu não pensava duas vezes, nem pensava uma vez, eu ia logo!</p>

	<p>51. Mas são os dois seres vivos também.</p> <p>53. Eu era igual à Francisca, claro que o ser vivo, o animal e o humano são todos seres vivos e por isso eu salvava, mas o ser vivo pronto... não sei, é a mesma coisa que a Francisca, ficava com a consciência muito mais pesada se não salvasse uma pessoa, porque o animal reproduz muito mais, não sei o que estou a dizer mais... não, eu fazia o mesmo que a Francisca.</p> <p>55. Sim, se fosse um familiar meu, uma pessoa que eu conhecesse mesmo eu não pensava, simplesmente ia.</p> <p>60. Eu discordo muito da Clara. Se eu não salvar uma pessoa não quer dizer que seja um homicídio.</p> <p>62. Agora estou a mudar completamente de opinião, não sei o que é que se passa. Se tu vais salvar uma pessoa, se tu vais... a tua vida é, pronto... se salvas uma pessoa... então, isto está muito confuso, calma... então, um homicídio é quando tu matas uma pessoa, quando tu não estás a salvar uma pessoa não é um homicídio. Na minha opinião, eu experimento primeiro se está tudo bem, se consigo ir, se não estão correntes muito fortes e depois vou salvar a pessoa. Depois, se eu não conseguir, eu vou chamar alguém, peço por ajuda para tentar ajudar.</p>
C. A.	<p>5. Eu não sei o que faria... Eu também não sou muito fã de animais, mas talvez fosse buscar alguma coisa para ir agarrar o gato.</p> <p>64. Se fosse um animal eu pensava duas vezes, porque primeiro eu tenho medo de cães então isso seria um bocado coiso... mas pronto, eu salvava o cão porque teria pena dele e pronto... mas se fosse uma pessoa eu ia logo e pedia por ajuda.</p> <p>67. Eu teria pena do cão e se não salvasse o cão teria a consciência pesada. Então simplesmente eu ignoraria o meu medo de cães e salvava o cão.</p>
C. B.	<p>4. Eu no início, não sabia bem o que ia fazer... eu não adoro animais, mas também não odeio. Não sabia bem o que ia fazer, mas depois pensei melhor, eu via se a situação estava muito má e se tivesse se calhar não ia e tentava outra opção. Mas se não estivesse muito má eu acho que ia, mas não sei.</p> <p>10. Eu discordo imenso do André, porque ele primeiro ele fala na morte do gato, mas nós não sabemos se ele morre, só diz que podia vir a morrer. E também discordo porque ele fala num castigo, mas ninguém disse que havia algum castigo nem recompensas, apesar de salvas o gato e isso já é uma recompensa.</p> <p>17. Se eu tivesse nessa situação, eu chamava por ajuda, talvez alguém que tivesse mais experiência que me pudesse ajudar estivesse perto, mas isto é só uma hipótese.</p> <p>21. Eu acho que quebrava a promessa. Eu também estou um bocado contra uma coisa que eu disse. Eu disse que chamava por ajuda, mas a mãe disse que nós não podíamos falar com pessoas, portanto ia quebrar mesmo a promessa.</p> <p>27. Eu tenho uma espécie de teoria que é: a maior parte de nós está a quebrar as regras por causa de um gato, mas se fosse outra coisa que estivesse na água, como uma televisão enorme, ninguém ia lá salvá-la... Mas a situação é mais por causa do gato e nós estamos mais na dúvida por causa do gato.</p> <p>34. Eu não mudei de ideias, um gato e um cão são mais ou menos a mesma coisa. De gato para cão é um salto muito pequeno e por isso as pessoas não mudam de ideias. Uma cobra eu não salvava, por exemplo.</p>

	<p>36. Eu só salvava se eu conseguisse e achasse que devia salvar. Eu estou meio na dúvida, mas estou mais inclinada para salvá-los do que para não os salvar.</p> <p>41. Tu estás a inferiorizar os gatos... Não é inferiorizar, é feminizar os gatos. Porque é gato e gata e cão e cadela...</p> <p>44. Eu prefiro cães. A maior parte das pessoas que eu conheço prefere cães.</p> <p>52. Nós estamos todos a falar e a fazer muitos filmes, mas se calhar nós não tínhamos coragem de entrar na água se tivesse uma grande corrente.</p> <p>57. Primeiro, eu discordo imenso do André, porque estás a andar na rua “olha está ali uma pessoa a morrer, é uma coisa que se vê todos os dias”, mesmo... vou deixá-la ali a morrer e vou ignorar... e depois é estúpido a pessoa quase cometer um homicídio, porque isso é quase um homicídio... depois, a cena do inimigo, isso é completamente estúpido porque tu não vais deixar uma pessoa morrer só porque ela não te tratou bem e depois, para já, se tu a salvares ela pode pedir desculpa e pronto salvaste-lhe a vida. Tu preferes fazer um homicídio por uma pessoa que não gostas ou salvá-la e depois ainda podes desculpá-la.</p> <p>61. Eu não disse isso, eu disse que era quase um homicídio. Não disse que era, não é.</p> <p>68. Lembrei-me de uma coisa que ainda é contra o que o André disse que era deixar a pessoa ali a morrer. Imagina que tu estavas ali a morrer e vias uma pessoa ali que não te ia salvar, olhava para ti sem fazer nada. A mim eu ficava super zangada. E depois se eu não conseguisse de todo a sério salvar a pessoa eu tentava ver o que podia fazer mais tipo chamar alguém porque se não conseguisse mesmo tinha que a deixar não havia mais opções.</p>
F. M.	<p>3. Ia lá salvar o gato.</p> <p>14. Eu ficava com a consciência superpesada, se não salvasse o gato. Não conseguia dormir à noite.</p> <p>23. Eu quebrava a promessa, porque ia ficar com a consciência muito pesada se não salvasse o gato.</p> <p>28. Porque é um ser vivo.</p> <p>30. Se fosse um cão eu também ia. Eu não pensava duas vezes.</p> <p>40. Não faz o menor sentido. Não tem nada a ver.</p> <p>49. Eu ficava com a consciência muito mais pesada do que se fosse um gato.</p> <p>56. Eu ia dependendo da pessoa. Imagina que eu partia a cabeça ao André e nós ficávamos inimigos, aí também o ia salvar.</p> <p>65. Eu independentemente da pessoa que fosse eu ia. Não faz sentido o que o André, a Clara e Carolina estão a dizer, não faz sentido.</p>
G. C.	<p>15. Eu preferia morrer e sacrificar a minha vida por um gato ou então rezava e talvez Deus me pudesse ajudar.</p> <p>26. Eu podia ter salvado o gato, mas se a minha mãe não ficasse contente e me pusesse de castigo ao menos eu ficava feliz por ter salvado a vida de um animal que estava a necessitar de ajuda. Não queria saber do castigo para nada.</p> <p>35. Eu salvava todos os animais.</p> <p>66. Clara, se tens medo de cães como é que vais superar o teu medo a salvá-lo?</p>
J. V.	<p>9. Por muito bem que ela saiba nadar à correntes fortes, portanto ela podia entrar na água para salvar o gato e afogar-se.</p>

	<p>11. André, mas assim também tens que pensar numa situação de vida ou morte para ti. Mesmo que não houvesse correntes pode parecer que não há correntes e há, mais no fundo, e há pessoas que morrem. Ou seja, ela podia tentar salvar o gato, mas se corresse mal e ela cai-se no rio, podia ser uma situação de vida ou de morte para ela.</p> <p>13. Eu prefiro continuar a viver e deixar um gato morrer. Também há prioridades, não é?</p> <p>18. Eu ia perguntar à minha mãe, ela podia ajudar.</p> <p>22. Eu pegava num ramo, atirava para dentro de água e via a velocidade mais ou menos a que estava a água. Se a água estivesse muito rápida e soubesse que não tinha hipótese de entrar dentro de água, aí não arriscava, voltava para casa ou continuava o caminho. Se eu visse que a água não estava assim tao rápida e que achava que conseguis salvar o gato então eu salvava o gato.</p> <p>24. E já pensaste que a tua mãe podia ficar com a consciência ainda mais pesada por te ter deixado sair de casa?</p> <p>31. Se fosse um cão, eu já pensava duas vezes. Primeiro porque eu odeio gatos e adoro cães e depois eu acho que vale mais a pena ter um cão do que um gato.</p> <p>39. Olha eu conheço uma expressão que diz “mulher e gatos dentro de casa, homem e cães na rua” .</p> <p>42. Esta expressão quer dizer que normalmente, no geral, as mulheres preferem os gatos a cães.</p> <p>47. Se não fosse um gato e se fosse uma pessoa mudava tudo, professora.</p> <p>50. Se fosse uma pessoa eu ia porque há prioridades, não é? Uma coisa é um ser vivo, um animal outra coisa é um humano.</p> <p>58. Eu acho que se fosse um animal doméstico eu pensava e dependia também de como estivesse a água e o estado do tempo, se visse que ia começar a chover eu podia escorregar e cair na água. Se fosse uma pessoa eu tentava salvá-la porque é uma pessoa.</p>
L. N.	FALTOU
M. O.	<p>6. Eu acho que não ia buscar o gato porque prometi que não ia para o rio e... acho que fiz uma promessa e devia cumprir a promessa.</p> <p>20. Eu não quebrava a promessa, porque uma promessa é uma promessa... e quando fazemos uma promessa depois devemos cumprir a promessa.</p> <p>63. Eu acho que se fosse uma pessoa se calhar salvava, mas não tenho assim nada para dizer.</p>
P. L.	FALTOU

ANEXO A0. Notas de campo da
quinta sessão de discussão de
dilemas morais

| | ' ' | | ' '

Alunos	Intervenções
A. B.	<p>7. Eu acho que o Carlos não devia denunciar porque também não disseram que era pobre nem rico (o orfanato), por isso pode haver uma possibilidade de o orfanato precisar de ajuda e pronto... o ladrão fez uma atitude sensata, para ajudar e o problema é que ele vai roubar um banco, um banco não quer saber dum orfanato, só quer saber do dinheiro, vai ficar com o dinheiro para si.</p> <p>13. Sabes que se o banco fosse pobre, já estava falido.</p> <p>22. A primeira opinião da Bacharel sobre o banco ser pobre, eu discordo imenso porque se o banco estivesse pobre já estava falido e o ladrão não tinha possibilidade de roubar porque o banco tem que sustentar o edifício que está a ocupar, depois tem que pagar os impostos, como toda a gente... o estado não vai perder tempo a injetar dinheiro no banco...</p> <p>27. Eu mudei de ideias, porque a atitude do ladrão, para mim, já foi má e incorreta porque mesmo ele tendo feito uma doação ao orfanato, já sabemos que o dinheiro não é infinito por isso ao longo do tempo o dinheiro ia sendo gasto e depois quando acabasse essa quantia voltava à pobreza, é só mesmo um tempinho de riqueza...</p> <p>29. Ou então gastava tudo nas infraestruturas e depois o resto... podia ser só durante um tempo, uns meses...</p>
C. M.	<p>8. Eu concordo com a Leonor, eu acho que o ladrão é claro que fez uma coisa errada porque roubou, mas roubou porque estava a tentar ajudar pessoas. Então se me perguntassem eu dizia, senão eu ficava caladinha.</p> <p>24. Imagine que o ladrão ia lá ao orfanato com o dinheiro roubado, aquilo ia para a televisão e iam dizer que o banco tinha sido roubado. Se descobrissem, por exemplo, como eu tinha visto aquilo eu ia lá dizer à polícia e depois eles iam tirar o dinheiro do orfanato? Isso é muito mau, então eu não dizia nada mesmo.</p>
C. A.	<p>17. Eu concordo com a Leonor e com a Carolina porque roubar é mau e assim, mas pronto ele ajudou para o orfanato, então pronto... Se alguma pessoa perguntasse, eu dizia que tinha visto o roubo, sou da mesma opinião que a Leonor e a Carolina.</p>
C. B.	<p>6. Eu acho que o Carlos deve denunciar o ladrão porque a vítima que foi assaltada se quiser dar dinheiro ao orfanato pode dar. A vítima é o banco, se o banco quiser dá dinheiro ao orfanato. Acho que se o ladrão quer dar dinheiro ao orfanato então ele também pode dar do seu dinheiro, sem roubar. Mas se o ladrão não tiver essa possibilidade, se não tiver dinheiro, ele podia angariar dinheiro.</p> <p>11. Eu não concordo com a opinião da Patrícia porque imagina que o banco é que era pobre, não tinha dinheiro, não podes chegar e tirar.</p> <p>18. Para responder à Patrícia, se tu fosses o Carlos deixavas que roubassem o dinheiro porque puseste a hipótese que o orfanato era pobre, mas tu não pensaste então tu vais deixar que roubem o dinheiro porque o orfanato é pobre, mas tu podias eixar que roubassem o dinheiro ou tu podias...</p> <p>21. Eu estou a dirigir-me à hipótese de o orfanato ser pobre, eu dei o exemplo o Carlos podia dar do seu dinheiro e assim o orfanato ficava com dinheiro e não havia nenhum roubo, ficava equilibrado.</p> <p>32. Eu não concordo com o André, porque ninguém falou no valor que o ladrão tinha roubado, podemos pôr hipóteses, mas não podemos ter a certeza de nada, o ladrão podia ter roubado só 10€.</p>

	<p>33. Eu concordo com a Francisca que tem a minha opinião.</p> <p>37. Eu acho que o ladrão não devia tirar aos outros o que pode fazer por ele, ele pode fazer por ele, mas se ele não tivesse hipóteses há muitas hipóteses de ele fazer angariações de dinheiro, vender coisas e arranjar formas de angariar dinheiro. E se no orfanato a falta fosse de comida, nos restaurantes ou padarias, no final do dia têm pão gratuito e dão comida que sobrou.</p>
F. M.	9. O ladrão podia ter feito uma angariação de fundos, em vez de roubar. Se eu fosse o Carlos eu denunciava.
G. C.	<p>1. Qual é o tipo de ladrão que rouba dinheiro para ajudar um orfanato?</p> <p>23. Ele pode não ter feito bem, mas fez bem.</p>
J. V.	<p>4. Eu se fosse o Carlos não denunciava, ou melhor eu não sei bem... é uma coisa muito correta dar dinheiro a um orfanato, mas não é correto roubar.</p> <p>14. Se eu fosse o Carlos, eu deixava-os resolver e deixava que o orfanato dissesse que tinha recebido uma quantia de dinheiro grande e não sabia de onde tinha vindo. Se eu fosse o ladrão, eu comprava o orfanato e contratava pessoas para tratarem das crianças do orfanato.</p> <p>28. André, mas assim ao menos o gerente do orfanato podia tentar melhorar as instalações ou uma coisa assim...</p> <p>34. Professora, eu acho que há temas que não têm fim e este é um deles.</p>
L. N.	<p>5. Ou seja, é correto, mas não é correto... Eu, se fosse o Carlos, fingia que não tinha visto aquilo e só se me perguntassem, se saísse nas notícias ou se estivessem a perguntar, eu dizia que tinha visto o roubo.</p> <p>16. O orfanato não perdia lucro, o orfanato ficava com menos lucro.</p> <p>20. Mas assim o banco perdia o dinheiro.</p> <p>26. Quando eu disse que o orfanato perdia dinheiro, o orfanato não perde dinheiro, o dinheiro que o ladrão deu ajudou o orfanato a ficar bem, o que só sustenta a minha resposta.</p> <p>30. Sempre ajuda...</p> <p>36. Se eu fosse o Carlos e visse um assalto eu não dizia nada a ninguém, mas se me perguntassem eu dizia. A minha resposta é sim (eu denunciava), mas só se me perguntassem.</p>
M. O.	FALTOU
P. L.	<p>2. O tipo de ladrão que acha que os orfanatos precisam de prioridade nas crises económicas.</p> <p>3. O Carlos deveria denunciar à polícia porque é correto, mas se as crianças estivessem a ser muito maltratadas e tivessem em más condições de vida eu faria o mesmo que o ladrão, ou seja, não denunciava, deixava o ladrão fazer aquilo.</p> <p>10. Eu não concordo com o que a Clara estava a dizer porque, neste caso, tanto o banco como o orfanato podem ser vítimas, porque se o orfanato não fez nada, mas quando as pessoas não fazem nada e deixam que as pessoas façam mal por causa delas, elas também ficam prejudicadas. Tanto o banco como o orfanato podem ser vítimas, porque se o ladrão não roubasse o dinheiro para orfanato e o orfanato estivesse com problemas económicos, o orfanato também ficava pobre e as pessoas que la vivessem viviam em muitas</p>

piores condições de vida do que as que vivem com famílias e assim e isso não é muito justo porque o Estado tem que gerir as coisas de igual forma.

12. Neste caso, nós estamos a incluir pessoas que têm dinheiro naquele banco e que ficam vítimas porque lhes roubam dinheiro e elas ficam com menos dinheiro nas contas delas.

15. Ia demorar pouco tempo até perceberem que o orfanato está a ganhar mais lucro e que tinha um novo gerente, que era um ladrão.

19. Isso é a minha opinião inicial Clara, que se fosse eu o Carlos, eu contava à polícia que tinham roubado, mas se o orfanato estivesse em muitas más condições eu deixava que ele ficasse com o dinheiro.

25. Os prós deixarmos o ladrão roubar o dinheiro é que o orfanato fica com mais dinheiro para sustentar as crianças, a parte má é que ele está a infringir a lei e o banco fica com menos dinheiro e algumas pessoas também são prejudicadas por causa disso. O pró de o Carlos contar à polícia é que está a fazer o correto, tendo em conta a lei, a parte má é que o orfanato, se estiver em más condições económicas vai ficar muito pobre e não vai ter dinheiro suficiente para sustentar as crianças. Isso quer dizer que tendo em conta a situação, a minha opinião varia. Se fosse eu, eu contava à polícia. Varia, porque em diferentes situações, varia aquilo que é justo ou não. Se eu fosse o ladrão a roubar, o ladrão provavelmente deve ter tido um motivo para roubar para o orfanato, se calhar era uma pessoa que não estava tão bem e tinha lá uma criança, se calhar não, mas se calhar era um pai de uma das crianças que tinha sido presa ou assim...

31. Mas o orfanato é obrigatório ser financiado pelo Estado, portanto o estado é que tinha que se preocupar com isso e não o banco, o banco tem a ver com contas privadas, o estado tem a ver com o dinheiro público.

35. Nenhum dos temas tem fim Zé, nós podíamos sempre às origens das origens das origens.

ANEXO AP. Análise de conteúdo da
primeira sessão de discussão de
dilemas morais

| | ' ' | | ' '

Categorias de comportamento no discurso transitivo				
Representacional (R)		Híbrida (H)	Operacional (O)	
Compreendo e parafraseio o teu raciocínio.	A tua posição é X e a minha é Y.	Continuo/completo o teu raciocínio inacabado.	Não, o que estou a tentar dizer é...	O teu raciocínio não é tão adequado como o meu porque não tem em conta o seguinte aspeto...
A. B.	FALTOU			
C. M.	<p>64. O João devia perguntar ao pai porquê e viam quem tinha razão...</p> <p>71. O pai devia dar o exemplo da palavra dada.</p>	<p>6. Não sei explicar muito bem, mas é quando duas pessoas não estão de acordo e há uma discussão.</p> <p>8. Eu não concordei com a minha própria resposta, porque eu acho que o Alex devia ter contado ao pai e que estava errado em mentir, mas o pai também não devia dar esperanças ao filho para depois ele ter que lhe dar o dinheiro.</p> <p>12. Eu faria o mesmo que o João, ia ao jogo.</p> <p>27. O Alex podia ir dizer à mãe, e depois a mãe ia contar ao pai. Porque foi o pai que disse que queria tirar o dinheiro, se calhar a mãe não tinha nada a ver.</p>	<p>57. As reações, por exemplo, se a mãe diz que eu não posso ir ao jogo eu não posso reagir mal. Se reagir mal não estou a respeitar as outras pessoas e as suas opiniões, portanto não estou a ser responsável nem justa.</p> <p>64. ... Se o pai só quisesse o dinheiro, então o João devia ir, mas também não devia envolver o Alex nem ninguém para depois não culpar as pessoas.</p>	<p>44. Eu não acho, eu sou muito responsável, mas o meu ambiente de trabalho não é muito arrumado nem muito bom.</p>
C. A.	<p>70. Eu acho que o pai foi injusto, o João trabalhou o verão inteiro para aquele dinheiro e depois não pôde ir.</p>	<p>13. Eu ficava muito chateada e ia ao jogo.</p>		
C. B.	<p>2. Eu também sei o que é um dilema, mas não sei explicar.</p>	<p>4. Eu acho que é um problema que eu não sei que lado escolher.</p> <p>14. Eu dizia que ia, mas depois no final não ia.</p>		<p>23. A pergunta é se o Alex conta ou não, não sabemos se ele chegou a contar.</p>

					<p>31. O G. C. estava a dizer que se tivesse 18 anos podia ir porque era responsável, mas às vezes os adultos com 18 anos são mais irresponsáveis que as crianças.</p> <p>39. Ele pode ser responsável e não mostrar que é responsável no dia-a-dia, mas nas situações mais difíceis pode ser responsável.</p> <p>60. Às vezes quando dizemos o pensamos, podemos dizer de uma forma mais agressiva.</p>
F. M.	<p>25. O irmão deve dizer a verdade.</p> <p>32. O pai só queria o dinheiro do filho.</p> <p>45. ... Mas, por exemplo, eu tenho isto tudo desarrumado e não sou uma pessoa responsável.</p> <p>67. Se fizermos só o que queremos e não ouvirmos os outros, estamos a ser injustos.</p>	<p>17. Se eu fosse o pai, eu deixava ele ir ao jogo.</p> <p>45. Se uma pessoa beber, todos os dias, e fumar e isso tudo é uma pessoa irresponsável...</p> <p>76. Por isso é que é um dilema, porque não há uma resposta certa.</p>			<p>42. Eu posso estar a fingir ser parva, mas ser responsável.</p>

G. C.	<p>72. Eu tinha dito que achava que o João não tinha feito bem, mas eu acho que o João fez bem, porque o pai foi um bocado ganancioso e interesseiro.</p>	<p>11. Eu começava aos berros a gritar com o meu pai e ia fazer queixinhas à minha mãe. Mas também não lhes dava o dinheiro, porque se fui eu que o ganhei e, não é justo serem os meus pais a receber o dinheiro que eu trabalhei para ganhar.</p> <p>19. Ele (o pai) podia deixá-lo ir, mas depois ia às escondidas atrás dele e começava a espiá-lo, a ver o que é que ele estava a fazer.</p> <p>24. O irmão deve sempre dizer a verdade.</p> <p>30. Depende da idade dele também, porque se ele tivesse 18 podia ter ido ao jogo de futebol sozinho.</p> <p>40. Os pais acham todos os filhos responsáveis.</p> <p>56. Uma pessoa que faz <i>bullying</i> a outra pessoa é uma pessoa irresponsável.</p>			<p>59. Mas o pai pode ter mudado de ideias nos últimos dias.</p>
J. V.	<p>21. ... Agora, se tiver compromissos importantes em dias a seguire já não deixava e dizia “vais ao próximo jogo”, depois dos compromissos.</p>	<p>7. Eu acho que é uma pessoa querer uma coisa e pedir autorização, a pessoa que tem que dar autorização dizer “podes, mas fazes tu”, e depois essa pessoa afinal já não pode.</p> <p>15. Eu acho que o João como trabalhou para arranjar o dinheiro, deveria ficar com o dinheiro. Eu acho que ele antes de ir ao jogo devia esclarecer com o pai porque é que o pai afina já não o deixava ir ao jogo e porque é que lhe tinha que dar o dinheiro se foi ele a ganhá-lo ir ao jogo.</p>	<p>21. Eu deixava-o ir ao jogo, porque se ele ganhou o dinheiro é justo...</p> <p>65. Eu não estava a ser responsável nem irresponsável, estava a ser justa. Porque para ser justos temos que ser pacientes, ouvir com atenção o outro.</p> <p>74. Mas tu podes ter a tua opinião depois ouves a opinião do outro e podes pensar que esta opinião sobre este ponto, se calhar é melhor</p>		<p>29. E como é que nós sabemos se a mãe não estava também a apoiar o pai na decisão que ele tomou?</p> <p>54. Para sabermos se uma pessoa é responsável ou não temos que contar também com as suas intenções. As intenções é quando nós queremos fazer uma coisa e a intenção é basicamente</p>

		<p>63. ... Eu acho que o Alex devia ter dito ao João para ele ir falar com o pai e perceber porque é que o pai não o deixava ir ao jogo, porque podia achar que era o melhor para o filho ou então simplesmente não lhe apetecia, há várias razões para o pai não deixar o João ir ao jogo.</p>	<p>que a minha e aí podes mudar. É importante ouvir a opinião dos outros, porque se calhar achamos uma coisa, mas depois quando ouvimos a opinião de outros podemos achar que eles têm mais razão do que nós num ponto e nós temos mais razão que o outro noutra ponto. Juntando a minha opinião e a de outra, a minha opinião pode ficar melhor.</p>		<p>porque é que nós queremos fazer essa coisa.</p> <p>63. O pai explicaria porquê e assim, independentemente da atitude dos dois, a seguir a essa explicação nós conseguíamos ver qual dos dois era o responsável...</p>
L. N.		<p>33. O João podia perguntar ao pai porque é que não o deixava ir?</p> <p>37. Sabemos se uma pessoa é responsável, dependendo das suas atitudes.</p> <p>49. Ser responsável ou não, depende da situação.</p> <p>51. Eu quando estou numa situação em que penso que alguma coisa é injusta, geralmente tento sempre perceber o lado da pessoa, tento sempre o que está a ser injusto. Depois chego sempre à conclusão de que ou eu estou a ter uma atitude injusta ou a outra pessoa está a ter uma atitude injusta.</p> <p>61. O João devia ter perguntado “porquê?” ao pai, porque é que ele não o fez, eu não sei. Se ele tivesse ido falar com o pai, o pai explicava-lhe o porquê.</p>		<p>53. Ouvir os outros antes de tomar uma decisão não faz de mim uma pessoa responsável nem irresponsável, porque não é só por causa da nossa atitude que somos responsáveis ou irresponsáveis.</p> <p>75. Mas aqui só vemos o lado do João, que ele queria ir ao jogo. Mas do outro lado não vemos os contras ou os prós porque o pai não explica porque é que ele não pode ir ao jogo. O pai devia ter dito porquê e o João foi irresponsável por ter ido ao jogo.</p>	<p>35. Depende das horas do jogo, se no dia a seguir era fim-de-semana ou não, da idade, dos estudos porque o filho podia ter exames.</p>

<p>M. O.</p>	<p>47. Uma pessoa é responsável ou não pelo que faz em cada dia... 69. Se não respeitarmos os outros estamos a ser injustos. Quem não foi justo foi o pai do João, porque disse-lhe que ele podia ir e afinal ele não foi.</p>	<p>9. Não se deve mentir, ele devia ter dito, mas por outro lado também estava a fazer bem porque se esforçou para ganhar o dinheiro. 47. ... As pessoas são irresponsáveis porque fazem disparates.</p>			
<p>P. L.</p>		<p>1. Eu sei o que é (um dilema) mas não sei explicar. 3. É um problema que pode ter duas versões e as duas pessoas podem ter razão ou então nenhuma ter razão. Pode ter muitas versões. 5. Qualquer uma das opções estava certa. 10. Se eu conhecesse bem as ruas e o estádio, eu ia ao jogo. 16. No final de contas, o pai podia já saber que não ia deixar o filho ir ao jogo e estava só a utilizá-lo para ganhar dinheiro e isso não faz sentido nenhum. 22. O João contou ao Alex, mas o Alex não contou ao pai, o que faz dele um cúmplice. 26. Se eu fosse a ele não dizia a verdade, ele não merece saber a verdade. 34. Essa foi a minha decisão final, se eles chegassem a um acordo seria</p>	<p>18. Se eu fosse o pai do Alex e do João, deixava-o ir, se ele fosse bem responsável. 28. É mais fácil contar às mães do que aos pais porque os pais são muito mais duros do que as mães. 38. Sabemos se uma pessoa é responsável, dependendo do que ela faz no dia-a-dia, se só fizer coisas parvas então não é responsável. 41. Uma pessoa é irresponsável, se tiver atitudes parvas durante o dia, mas depende das atitudes parvas. 52. Ou seja, a tua conclusão (L. N.) é ouvir primeiro os testemunhos e depois decidir o veredito como o juiz faz. Isso faz de ti uma pessoa responsável, porque primeiro devemos ouvir as opiniões</p>	<p>46. A pessoa pode-se ter tornado responsável depois de ser irresponsável e por causa das atitudes que tomou enquanto foi irresponsável agora já é responsável e não consegue largar esses hábitos.</p>	<p>20. Mas depois depende porque se ele tivesse um teste na escola ou alguma coisa assim já não podia ir. 36. Por mim dependia se ele fosse responsável e se ele tivesse cabeça, os neurónios postos no lugar eu deixava-o ir. 55. Sabemos se uma pessoa é responsável pela forma como ela faz essa atitude, porque a intenção é uma coisa e a realização é outra. 58. Mas se dissermos o que pensamos, tal como o pai fez quando pediu o dinheiro, não estamos a ser injustos nem irresponsáveis.</p>

		<p>bem mais fácil. Se o pai tivesse dito logo ao filho que não queria que ele fosse ao jogo, eles podiam discutir os prós e contras e ver quem tinha razão e fazer uma decisão no final.</p> <p>43. Se uma pessoa fosse responsável teria o seu local de trabalho limpo e ajudaria as outras pessoas quando elas precisassem.</p> <p>48. Ser responsável ou não depende da frequência com que fazemos uma coisa injusta e da gravidade da coisa.</p> <p>50. Uma coisa injusta é quando uma pessoa que tem razão não é levada a sério e as pessoas pensam que ela não tem razão. E também me acontece ter que partilhar coisas muito mais tempo do que as minhas irmãs.</p> <p>68. O prometido é devido, portanto se o pai tinha dito que podia ir ao jogo devia tê-lo cumprido e não devia mudar de ideias.</p> <p>73. Se ouvirmos as opiniões dos outros podemos chegar a um acordo todos juntos e não há “sabotamentos”. Se ouvirmos os outros podemos comparar as opções e decidir qual é a mais justa.</p> <p>78. Ninguém gostou do pai, ninguém ficou do lado do pai, porque nós somos todos filhos.</p>	<p>dos outros e só depois é que fazemos a decisão. Porque às vezes os meus pais julgam-me sem me ouvirem.</p> <p>62. O pai explicaria porquê e assim, independentemente da atitude dos dois, a seguir a essa explicação nós conseguíamos ver qual dos dois era o responsável.</p> <p>66. Se decidirmos as coisas sem provas estamos a ser injustos.</p> <p>77. A professora colocou no questionário que não havia respostas certas ou erradas, portanto já sabias que independentemente do lado que escolhesses não ias estar errada. Eles não respondem ao “porquê” no dilema, exatamente para tu responderes.</p>		
--	--	---	--	--	--

ANEXO A0. Análise de conteúdo da
segunda sessão de discussão de
dilemas morais

| | ' ' | | ' '

Categorias de comportamento no discurso transitivo					
Representacional (R)		Híbrida (H)	Operacional (O)		
Compreendo e parafraseio o teu raciocínio.	A tua posição é X e a minha é Y.	Contínuo/completo o teu raciocínio inacabado.	Não, o que estou a tentar dizer é...	O teu raciocínio não é tão adequado como o meu porque não tem em conta o seguinte aspeto...	
A. B.	<p>23. O que ela fez não está correto, mas é um não compreensível. Não está correto porque não se deve roubar, ela podia ter explicado aos funcionários que não tinha dinheiro e que a mãe precisava de comida e se calhar já saia com alguma coisa, mas é compreensível que ela tenha roubado porque é uma questão de salvar a mãe, roubou porque não tinha dinheiro e para cuidar da mãe, porque a mãe precisava de comida.</p>	<p>5. Eu acho que mais vale dizer a verdade do que mentir, porque mentir não resolve o problema e se o Alex tivesse contado a verdade se calhar o castigo dele podia ser menos pesado, o pai podia compreender que ele queria muito ir ao jogo, mas como mentiu se calhar podia ter levado um castigo maior.</p> <p>9. A Maria decidiu roubar, houve um roubo ao supermercado.</p> <p>12. ... Está errado, não se faz isso. É errado porque ela roubou. Ela podia ter desabafado com o funcionário, dizia que não tinha dinheiro e se calhar deixavam-na levar a comida sem pagar.</p> <p>36. O Francisco deve ser uma pessoa rebelde.</p> <p>43. Neste caso, o Francisco não teve desculpa, porque isto foi um desafio à adolescente, normalmente isto acontece nessa idade. Então esta atitude foi má porque neste caso foi só mesmo os amigos queriam prejudicá-lo fazendo um desafio que podia</p>	<p>31. Eu tenho duas opiniões, a mãe como estava doente se calhar podia não ia reagir. A outra opinião é a mais correta, como ela roubou a mãe ia ficar triste por ela ter feito essa coisa má, ter roubado, porque isso não se faz, podia consolá-la.</p>	<p>47. As pessoas que quando lhes oferecem aquelas habitações sociais, normalmente têm várias regras, ir para o edifício a uma determinada hora, as regras dos condomínios e se calhar como não gostam disso se calhar preferem viver sem regras do que com regras que eles não gostam. Podem ter tido uma infância difícil se calhar.</p>	<p>12. Mas não é porque a Maria não pagou que os funcionários não vão ter dinheiro para receber, as outras pessoas pagaram ...</p> <p>45. As pessoas que não têm dinheiro não arranjam trabalho porque não querem viver com regras. Querem viver livremente, sem regras. Tu vês pessoas na rua a fazerem o que quiserem.</p>

		prejudicar a vida dele, ele podia ser preso.			
C. M.	<p>40. O que a Maria fez está certo, não está certo, mas... Eu acho que não fez bem, mas fez para sobreviver e o Francisco fez só porque é idiota. Não está certo o que a Maria fez, mas como fez para sobreviver, faz com que esteja um bocadinho certo, mas não justifica.</p> <p>49. O Francisco foi roubar comida só porque os amigos disseram e a Maria foi para salvar a vida da mãe.</p>				
C. A.		<p>14. Se ela fosse talentosa, podia tocar um instrumento na rua para ganhar dinheiro.</p> <p>30. Se a mãe soubesse que a filha roubou ficava um bocado triste, mas depois tentava arranjar dinheiro para pagar aquilo que a filha roubou. Acho que a mãe não concordava com o que a filha tinha feito.</p>			
C. B.		<p>1. Na última sessão estivemos a discutir sobre um dilema do Alex e do João, tivemos a ver quem estava certo e errado e esse tipo de coisas.</p> <p>7. As pessoas que têm menos dinheiro têm mais tentação para levar coisas sem pagar.</p>		<p>48. Os pobres não arranjam trabalho, porque se a polícia tiver a contratar pessoas e se aparecer à frente uma pessoa com muitos cursos e com um currículo grande eles vão contratar essa pessoa do que um sem-abrigo que não fez nada da vida.</p>	<p>38. Pode nem ter sido influenciado pelos amigos, pode-lhe só ter apetecido ganhar o desafio.</p> <p>46. As pessoas que não têm dinheiro não arranjam trabalho, porque</p>

		26. Eu se fosse a Maria, eu não levava as coisas, mas depois ia falar com o segurança ver o que ele dizia.			provavelmente não têm nenhum currículo para arranjam trabalho.
F. M.	FALTOU				
G. C.	<p>10. A Maria é uma ladra de comida.</p> <p>18. Ela fez aquilo para o bem da mãe...</p> <p>24. Ela podia dizer aos senhores que a mãe está doente, que já não tem dinheiro e preciso de comprar a comida para ela. O que ela fez está correto e não está correto.</p> <p>28. Eu acho que no lugar da Maria, fazia o mesmo, porque se a minha mãe tivesse doente tinha necessidades e não tinha dinheiro. Não acho que o ela fez está correto, mas se a mãe dela necessitava então é o que ela tinha que fazer. Ou então metia as coisas na mochila e explicava a situação aos senhores.</p>	20. Ela podia ter ido para o hospital, onde recebia comida.			18. ... imagina que se ela não tivesse comprado a mãe podia ter morrido de fome.
J. V.	FALTOU				
L. N.	<p>22. O que ela fez não está correto.</p> <p>32. Eu acho que a mãe da Maria não concordou com</p>	11. Eu acho que a Maria não o devia ter feito, porque as pessoas estão a trabalhar vão receber o dinheiro dela e depois vão ter que se sustentar a si próprias, por isso se ela não pagar a maior parte da comida, os senhores	<p>3. Chegámos á conclusão de que ninguém tem razão.</p> <p>32. ... A mãe dizia que quando voltasse ao</p>	13. Eu por um lado acho que o ela fez foi errado, mas por outro compreendo o que ela fez, porque a mãe estava doente e não conseguia ir trabalhar por isso elas não	8. As pessoas que têm menos dinheiro não conseguem pagar coisas, então elas levam coisas mais baratas.

	o que ela fez, mas foi consolá-la...	<p>que estão lá a tratar das coisas não vão ter dinheiro suficiente para pagar as suas vidas. Eu levava só as coisas que necessitava mesmo.</p> <p>15. Ela podia arranjar um trabalho para receber dinheiro e assim o problema ficava resolvido.</p> <p>17. Eu concordo e não concordo com o que ela fez.</p> <p>29. Eu levava o que minha mãe precisava.</p> <p>33. O Francisco roubou por prazer, tinha escolha. A Maria não tinha escolha.</p> <p>39. O que o Francisco fez foi um erro de criança. Eu não fazia o que ele fez.</p> <p>41. Se o Francisco tivesse os mesmos problemas que a Maria então aí já punha a questão em mente.</p> <p>44. Uma pessoa que é pobre mais vale roubar alguma coisa e que um polícia esteja a ver para depois ser preso e ter comida. Sobrevives na prisão. As pessoas que têm menos dinheiro podiam arranjar trabalho.</p>	trabalho e tivesse dinheiro, ia ao supermercado com a filha pagar o que ela roubou.	conseguiam ganhar dinheiro e como foi só uma vez acho que no meio daquilo tudo não há muito problema... Se ela fizesse isso mais do que uma vez era errado.	
M. O.	42. O Francisco não está certo, porque ele não ia ganhar nada em roubar e mesmo que ganhasse não estava a fazer certo, enquanto a Maria estava a roubar comida para a sua mãe, para ela não ficar ainda mais doente. O Francisco só fez aquilo porque foi desafiado pelos	<p>27. Eu pedia se podia levar e depois pagar noutra altura quando já tivesse o dinheiro. Se não deixassem, eu deixava lá algumas coisas.</p> <p>35. Os dilemas são diferentes, porque ele quis roubar para ganhar o desafio dos amigos, enquanto a Maria foi para poder dar comida à sua mãe.</p>			

	amigos, não interessava para nada.				
P. L.	16. Em parte, o que ela fez foi errado.	<p>21. Se eu fosse a Maria pedia um empréstimo ao banco, ou pedido dinheiro emprestado a um familiar.</p> <p>37. Eu acho que os dilemas são a mesma coisa, porque a Maria também não era obrigada a ir ao supermercado, com a mãe doente em casa ela podia utilizar o dinheiro para fazer outra coisa qualquer. A única diferença é que o Francisco se deixou influenciar pelos amigos, que são más influências.</p>	<p>2. Vimos o que era um dilema.</p> <p>4. Um dilema é, por exemplo, um assunto igual ao do Alex e do João, que não há respostas certas ou erradas, todos os lados estão certos.</p>		<p>6. Nós não sabemos se o pai chegou a descobrir se o Alex foi ao jogo, portanto, não sabemos se o castigo foi pesado ou não.</p> <p>19. Mesmo sendo mãe dela, não muda a lei.</p> <p>25. Se eu fosse a Maria, eu só levava o que conseguisse pagar, porque mais vale ter um pássaro na mão do que dois a voar.</p> <p>34. Não sabes se foi por prazer, mas ele tinha escolha.</p>

ANEXO AR. Análise de conteúdo da
terceira sessão de discussão de
dilemas morais

| | ' ' | | ' '

Categorias de comportamento no discurso transitivo					
Representacional (R)		Híbrida (H)	Operacional (O)		
Compreendo e parafraseio o teu raciocínio.	A tua posição é X e a minha é Y.	Contínuo/completo o teu raciocínio inacabado.	Não, o que estou a tentar dizer é...	O teu raciocínio não é tão adequado como o meu porque não tem em conta o seguinte aspeto...	
A. B.	<p>21. As tatuagens podem ser homenagens.</p>	<p>3. Isso tem alguma coisa a ver com as diferenças das pessoas?</p> <p>5. Eu acho que vai ser o homem musculado, que é o mais humilde, tem cara de humilde.</p> <p>27. Na entrevista, o entrevistador está a entrevistar um dos candidatos e quem for mais sincero, quem ele tenha sentido que foi o mais sincero, vai ser escolhido.</p> <p>52. Eu julgava o de baixo, eu penso que ele não tem cabeça porque não na realidade, mas não tem esperteza. Quem é o empresário que tem posses altas... pela aparência, pode ser um empresário.</p> <p>59. O meu plano era excluir o da direita e o de baixo, porque quem é que se dá ao trabalho, uma pessoa que, na minha opinião, parece que tem posses altas e é uma pessoa com carisma, então excluía esses dois. A mulher também excluía porque tem cara de má, eu não me metia com ela, parece que anda em esquemas.</p>	<p>14. É a diferença entre as mulheres e os homens. Desigualdade de género. É aquela história dos homens terem melhores condições de vida que as mulheres.</p>	<p>11. Sabe porque é que não pode ser a mulher? Nos mercados, há sempre mais mulheres que homens então tem que haver uma estabilidade no mercado. Porque assim podia ficar desequilibrado. Eu preferia ter nem mais mulheres nem mais homens, se eu fosse o dono preferia que tivesse uma estabilidade no mercado, igualdade. Por isso é que não pode ser a mulher, porque normalmente vemos sempre mais mulheres no mercado. Tem que haver igualdade de género. Nem mais homens que mulheres nem mais mulheres que homens. Tem que ser equilibrado.</p>	<p>17. Não concordo com a Clara, mas respeito a opinião. Por exemplo, se a Clara fosse a dona do mercado só ias contratar mulheres porque és uma mulher, não dás oportunidade aos homens?</p> <p>37. Eu acho que é a desigualdade, porque cada um tem as duas diferenças.</p>
C. M.	<p>22. Eu concordo com a Leonor...</p>	<p>4. Todos têm hipóteses, se têm o currículo igual.</p> <p>6. Eu acho que vai ser a senhora.</p>			

		<p>12. Ainda não percebi onde é que vamos chegar com isto.</p> <p>22. ... mas não com a coisa das tatuagens.</p> <p>34. Qual é o tema professora? Eu não estou a perceber.</p> <p>54. Eu não vou criticar ninguém, porque eu acho que nós não podemos julgar uma pessoa só pela foto que ela tem, mas acho que estão todos muitos chiques, estão muito apresentáveis e acho que eram todos bons para este trabalho. Se tivéssemos que escolher só um podíamos escolher o da direita porque parece que é indicado para este trabalho porque parece ser forte, mas também não tao forte como o senhor das tatuagens, não parece tão bruto.</p>			
C. A.	9. Eu acho que pode ser qualquer um, mas talvez a senhora.				
C. B.		<p>46. Eu tenho uma teoria, estes dois homens de fato eu acho que pensámos que o gerente ia escolher estes dois porque pareciam assim mais... e têm melhor aspeto, para terem melhor aspeto, pronto é a vida, têm mais dinheiro, mas se formos ver trabalhar no mercado não fornece muito dinheiro e não é a melhor profissão então também não podemos escolher dessa maneira, como é que os homens daí são e é isso...</p>	<p>7. Ou a senhora ou o humilde.</p>		<p>16. Eu acho que o André está errado porque o facto de ser uma mulher não tem nada a ver, porque por exemplo sempre que eu vou para supermercados normalmente costuma ser uma operadora de caixa. E depois nessa imagem vejo a senhora um bocado mais clarinha, um senhor</p>

					<p>mais escurinho... então eu vejo que há várias pessoas diferentes para o mesmo trabalho, portanto o que o André está a dizer da mulher e homem não tem nada a ver. As diferenças podem influenciar um bocado quem vai ser escolhido para trabalhar no mercado. Se fosse eu não, mas talvez se fosse outra pessoa a escolher, o dono do supermercado.</p> <p>53. Mas não sabes se ele é um empresário com altas posses, A. B....</p> <p>61. Mas um motoqueiro é uma pessoa que anda de mota e milhares de pessoas andam de mota. Um motoqueiro anda de mota, é só isso mesmo.</p>
F. M.	2. Eu acho que vai ser o senhor da gravata.	25. O das tatuagens ia ser escolhido.			
G. C.	35. C.M. é a igualdade entre as pessoas. 38. Desigualdade entre género e	1. O que vai ser escolhido é o que está com a gravata. 30. Qual era o tipo de trabalho? É que se fosse com mercadoria pesada podia ser o humilde musculado, porque se	13. É sobre a diferença de género e a igualdade entre as pessoas.		

	<p>aspeto. Porque eles são desiguais. Eles são iguais, mas são desiguais.</p> <p>50. Eu fazia tipo um estágio em que punha os quatro a trabalhar.</p>	<p>ele é musculado tem muitos músculos e consegue transportar coisas mais pesadas do que os outros bem formados porque eles podem não ter força nenhuma.</p> <p>32. Bem formado para mim é ser educado e estar vestido a rigor.</p>	<p>15. Eu só não percebo porque é há dia da mulher e não dia do homem.</p> <p>19. No mercado geralmente há pessoas assim um bocadinho mais envelhecidas.</p> <p>23. Sim, porque podemos conhecer uma pessoa que seja tatuada e que seja tipo o senhor da imagem, tipo humilde, mas que seja simpático. Mas aquele homem pode ser tatuado, podemos estar a julgar, a dizer que ele é mau, mas depois quando o conhecemos e falamos com ele, ele podia ser bonzinho.</p> <p>56. Os motoqueiros são assim, como o de cima (tatuado). Supostamente nos desenhos animados há aqueles motoqueiros assim todos maus e têm tatuagens em todos os lados.</p>		
J. V.	<p>39. Eu acho que é a desigualdade entre as pessoas. ...</p>	<p>39. ... O senhor tatuado não está com roupas tão boas, isto não se pode dizer bem assim, mas posso dizer que se calhar ele não tem o trabalho que</p>			<p>43. E já pensaste que o de cima também pode ser bem-educado, mas</p>

	39. ... O de cima podia ser melhor para carregar as coisas e os outros para atender as pessoas, não sei.	gostava e por isso não recebe tao bem como os outros. Se fossemos por aí, eu acho que podia ser o de cima (tatuado) porque pelo aspeto ele tem mais cabedal e pelo aspeto, os outros se calhar seriam melhoras. ...			simplesmente não gosta de usar fato?
L. N.	18. ... Para mim era indiferente, têm todos os mesmos estudos, portanto era igual. 40. A igualdade. 45. Eu tinha dito isso, que fazia a experiência para ver qual é que era melhor. 57. Os que nós vemos nos filmes (motoqueiros) são assim (como o tatuado).	18. Mas ele podia fazer um dó li tá para escolher, porque assim era mais justo... 29. Podíamos perguntar se tinham família... 41. Eu acho que é o dos óculos, parece forte e bem-educado. Ele está a ajeitar a gravata e está com um sorriso doce e tem um fato bonito, um bigodinho aparado, óculos...	10. A senhora ou o senhor de óculos ou o senhor de gravata. 18. ... Às vezes no mercado, nós não vemos mais pessoas com tatuagens porque isso pode afetar a profissão, mas no mercado acho que era indiferente. Pode prejudicar porque pode dar má impressão. As pessoas, eu não faço isso, mas do que vejo nas notícias é que as pessoas costumam julgar as pessoas antes de falarem com elas.		48. P. L., assim ias dar cabo do teu negócio.
M. O.	44. ... Acho que não dá para escolher entre eles, são iguais. Eu escolhia uma qualquer...	8. Não podem ir os quatro? Não sei, acho que é igual, são todas pessoas. 44. Eu acho que o tema é escolhas difíceis ou escolhas entre pessoas ...	44. ... ou fazia um teste em que todos trabalhavam lá e o que fosse o melhor ficava com o trabalho.		
P. L.		26. Eu acho que provavelmente o bem vestido ia ser o escolhido, não é o que eu escolhia, mas é o que provavelmente seria escolhido. Porque	20. Geralmente as pessoas fazem tatuagens para		24. A Leonor disse que era julgar as pessoas sem saber nada sobre elas.

		<p>é o que dá menos nas vistas e podia parecer um homem que tem um currículo maior do que realmente tem.</p> <p>31. Eu não escolheria o das tatuagens porque ele está de braços cruzados e parece que tem mau perder.</p> <p>33. Bem formado para mim é que tenham tido boa nota pelo menos na licenciatura.</p> <p>47. Eu escolheria o que parecesse pior, em termos de aspeto, porque os outros conseguiriam arranjar trabalho mais facilmente.</p> <p>51. Eu ainda quero julgar as fotografias... Eu vou julgar o da direita, ele tem uns óculos de nerd, umas mãos muito grandes, um botãozinho de ouro e umas orelhas minorcas.</p> <p>55. Não sei se o senhor de cima (tatuado) saiu da natação, de uma loja de piercings ou de um bar de motoqueiros, parece que foi às três coisas no mesmo dia.</p> <p>60. Eu escolheria o da direita porque pela cara dele parece que é honesto e sincero, não tem posses muito grandes e vai ser perfeito para o cargo.</p>	<p>simbolizar alguma coisa.</p> <p>36. Acho que estamos a discutir sobre os direitos humanos e a igualdade em género, aspeto e idade.</p> <p>42. O dos óculos a mim parece-me que está na política.</p>		<p>28. Mas se nós não conhecemos a pessoa só a podemos julgar por uma forma, que é o aspeto.</p> <p>49. Pois, mas se eu escolhesse uma pessoa demasiado bem vestida aquilo ia parecer o sítio dos ricos.</p> <p>58. Nem todos os motoqueiros são assim.</p>
--	--	--	---	--	--

ANEXO AS. Análise de conteúdo da
quarta sessão de discussão de
dilemas morais

| ' ' | | ' ' |

Categorias de comportamento no discurso transitivo				
Representacional (R)		Híbrida (H)	Operacional (O)	
Compreendo e parafraseio o teu raciocínio.	A tua posição é X e a minha é Y.	Contínuo/completo o teu raciocínio inacabado.	Não, o que estou a tentar dizer é...	O teu raciocínio não é tão adequado como o meu porque não tem em conta o seguinte aspeto...
A. B.	<p>1. Não interessa se a mãe lhe tinha dado uma ordem, interessa é que se é para salvar uma pessoa é mais urgente do que estar a respeitar uma ordem.</p> <p>7. Eu ia salvar o gato, porque eu gosto de desafios e mesmo que a mãe tivesse dado uma ordem para não se aproximar da água e dos fios elétricos, não importava porque é uma situação de vida ou morte, porque é um gato... pronto, é um gato, não é? Mas um gato merece viver, não é por ser um animal que não merece viver e depois enfrentava o castigo.</p> <p>54. Se fosse uma pessoa, eu se calhar podia pensar duas vezes porque se fosse, por exemplo, se eu reconhecesse a pessoa e fosse uma pessoa que me fez mal e assim e que me prejudicou a vida, eu se calhar podia haver uma hipótese de não salvar. Mas se fosse uma pessoa que ou não conhecesse ou que fosse próxima e eu gostasse, eu salvava.</p>	<p>45. Como dizem que o cão é o melhor amigo do homem, o gato deve ser o melhor amigo da mulher.</p>	<p>33. Se fosse cão, eu não pensava duas vezes, eu ia logo. O gato eu tinha que pensar duas vezes.</p> <p>59. Não é discordar da C. B., mas eu pelo menos penso duas vezes e se eu conhecer muito bem a pessoa e vir que por exemplo há uma hipótese de a salvar e ela me pedir desculpa, se eu desculpar nunca se sabe se é uma amizade falsa ou não porque ela pode começar a querer aproximar-se alguma coisa assim...</p>	<p>38. Sabes que há pessoas que dizem que a cobra é considerada um animal de estimação, porque podes pôr numa jaula.</p> <p>69. Eu tenho duas perguntas para fazer à C. B., primeiro eu disse pensar duas vezes, podia haver uma hipótese de eu não salvar a pessoa porque podia ser uma pessoa que por exemplo imagina que primeiro foi ela que me ignorou, mas eu não tinha morrido imagina que fosse assim e depois não e um homicídio porque se fosse um homicídio havia uma intervenção, eu intervinha. Não faz sentido porque só estás a abandonar a pessoa, não estás a intervir e o homicídio...</p>

<p>C. M.</p>	<p>8. Se ela salvasse o gato podia ficar de castigo, mas ficou de castigo, mas ganhava uma recompensa ao pensar que salvou uma vida.</p> <p>53. Eu era igual à F. M., claro que o ser vivo, o animal e o humano são todos seres vivos e por isso eu salvava, mas o ser vivo pronto... não sei, é a mesma coisa que a F. M., ficava com a consciência muito mais pesada se não salvasse uma pessoa, porque o animal reproduz muito mais, não sei o que estou a dizer mais... não, eu fazia o mesmo que a F. M..</p> <p>55. Sim, se fosse um familiar meu, uma pessoa que eu conhecesse mesmo eu não pensava, simplesmente ia.</p>	<p>25. Eu acho que a mãe ia ficar orgulhosa, porque a filha salvou uma vida, não sei.</p> <p>29. Se fosse um cão, talvez, eu ia.</p> <p>46. Para mim, o cão e o gato dão para mulher, dão para o homem, dão para todos os géneros.</p> <p>48. Se fosse uma pessoa, eu não pensava duas vezes, nem pensava uma vez, eu ia logo!</p> <p>60. Eu discordo muito da C. B.. Se eu não salvar uma pessoa não quer dizer que seja um homicídio.</p> <p>62. Agora estou a mudar completamente de opinião, não sei o que é que se passa. Se tu vais salvar uma pessoa, se tu vais... a tua vida é, pronto... se salvares uma pessoa... então, isto está muito confuso, calma... então, um homicídio é quando tu matas uma pessoa, quando tu não estás a salvar uma pessoa não é um homicídio. Na minha opinião, eu experimento primeiro se está tudo bem, se consigo ir, se não estão correntes muito fortes e depois vou salvar a pessoa. Depois, se eu não conseguir, eu vou chamar alguém, peço por ajuda para tentar ajudar.</p>	<p>2. Eu acho que ela devia ter ido e não dizia nada à mãe, esperava um bocadinho, secava-se e pronto.</p> <p>37. A cobra venenosa eu não salvava. Mas os animais que são domésticos eu salvava.</p>	<p>32. Para mim é igual, eu salvava todos.</p>	<p>12. Mas se ela morrer vai ser conhecida como tentou salvar um gato.</p> <p>16. Se ela fosse mais velha, já viveu muito pronto...</p> <p>19. Enquanto isso, o gato já tinha rebolado do tronco e caído.</p> <p>43. Eu prefiro cães. E agora? Pois é, estás errado J. V..</p> <p>51. Mas são os dois seres vivos também.</p>
---------------------	---	--	--	---	--

C. A.	5. Eu não sei o que faria... Eu também não sou muito fã de animais, ...	5. ... mas talvez fosse buscar alguma coisa para ir agarrar o gato. 64. Se fosse um animal eu pensava duas vezes, porque primeiro eu tenho medo de cães então isso seria um bocado coiso... mas pronto, eu salvava o cão porque teria pena dele e pronto... mas se fosse uma pessoa eu ia logo e pedia por ajuda.		67. Eu teria pena do cão e se não salvasse o cão teria a consciência pesada. Então simplesmente eu ignoraria o meu medo de cães e salvava o cão.	
C. B.	17. Se eu tivesse nessa situação, eu chamava por ajuda, talvez alguém que tivesse mais experiência que me pudesse ajudar estivesse perto, mas isto é só uma hipótese.	4. Eu no início, não sabia bem o que ia fazer... eu não adoro animais, mas também não odeio. Não sabia bem o que ia fazer, mas depois pensei melhor, eu via se a situação estava muito má e se tivesse se calhar não ia e tentava outra opção. Mas se não estivesse muito má eu acho que ia, mas não sei. 21. Eu acho que quebrava a promessa. Eu também estou um bocado contra uma coisa que eu disse. Eu disse que chamava por ajuda, mas a mãe disse que nós não podíamos falar com pessoas, portanto ia quebrar mesmo a promessa.	44. Eu prefiro cães. A maior parte das pessoas que eu conheço prefere cães.	36. Eu só salvava se eu conseguisse e achasse que devia salvar. Eu estou meio na dúvida, mas estou mais inclinada para salvá-los do que para não os salvar. 61. Eu não disse isso, eu disse que era quase um homicídio. Não disse que era, não é.	10. Eu discordo imenso do A. B., porque ele primeiro ele fala na morte do gato, mas nós não sabemos se ele morre, só diz que podia vir a morrer. E também discordo porque ele fala num castigo, mas ninguém disse que havia algum castigo nem recompensas, apesar de salvar o gato e isso já é uma recompensa. 27. Eu tenho uma espécie de teoria que é: a maior parte de nós está a quebrar as regras por causa de um gato, mas se fosse outra coisa que estivesse na água, como uma televisão enorme, ninguém ia lá salvá-la... Mas a situação é mais por causa do gato e nós estamos mais na dúvida por causa do gato. 34. Eu não mudei de ideias, um gato e um cão são mais

					<p>ou menos a mesma coisa. De gato para cão é um salto muito pequeno e por isso as pessoas não mudam de ideias. Uma cobra eu não salvava, por exemplo.</p> <p>41. Tu estás a inferiorizar os gatos... Não é inferiorizar, é feminizar os gatos. Porque é gato e gata e cão e cadela...</p> <p>52. Nós estamos todos a falar e a fazer muitos filmes, mas se calhar nós não tínhamos coragem de entrar na água se tivesse uma grande corrente.</p> <p>57. Primeiro, eu discordo imenso do A. B., porque estás a andar na rua “olha está ali uma pessoa a morrer, é uma coisa que se vê todos os dias”, mesmo... vou deixá-la ali a morrer e vou ignorar... e depois é estúpido a pessoa quase cometer um homicídio, porque isso é quase um homicídio... depois, a cena do inimigo, isso é completamente estúpido porque tu não vais deixar uma pessoa morrer só porque ela não te tratou bem e depois, para já, se tu a salvares ela pode pedir</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>desculpa e pronto salvaste-lhe a vida. Tu preferes fazer um homicídio por uma pessoa que não gostas ou salvá-la e depois ainda podes desculpá-la.</p> <p>68. Lembrei-me de uma coisa que ainda é contra o que o A. B. disse que era deixar a pessoa ali a morrer. Imagina que tu estavas ali a morrer e vias uma pessoa ali que não te ia salvar, olhava para ti sem fazer nada. A mim eu ficava super zangada. E depois se eu não conseguisse de todo a sério salvar a pessoa eu tentava ver o que podia fazer mais tipo chamar alguém porque se não conseguisse mesmo tinha que a deixar não havia mais opções.</p>
F. M.	<p>3. Ia lá salvar o gato.</p> <p>23. Eu quebrava a promessa, porque ia ficar com a consciência muito pesada se não salvasse o gato.</p> <p>30. Se fosse um cão eu também ia. Eu não pensava duas vezes.</p>	<p>14. Eu ficava com a consciência superpesada, se não salvasse o gato. Não conseguia dormir à noite.</p> <p>40. Não faz o menor sentido. Não tem nada a ver.</p> <p>49. Eu ficava com a consciência muito mais pesada do que se fosse um gato.</p> <p>65. Eu independentemente da pessoa que fosse eu ia. Não faz</p>	28. Porque é um ser vivo.		

	<p>56. Eu ia dependendo da pessoa. Imagina que eu partia a cabeça ao André e nós ficávamos inimigos, aí também o ia salvar.</p>	<p>sentido o que o A. B., a C. B. e C.M. estão a dizer, não faz sentido.</p>			
G. C.	<p>15. Eu preferia morrer e sacrificar a minha vida por um gato ou então rezava e talvez Deus me pudesse ajudar.</p> <p>26. Eu podia ter salvado o gato, mas se a minha mãe não ficasse contente e me pusesse de castigo ao menos eu ficava feliz por ter salvado a vida de um animal que estava a necessitar de ajuda. Não queria saber do castigo para nada.</p>	<p>35. Eu salvava todos os animais.</p>			<p>66. C. A., se tens medo de cães como é que vais superar o teu medo a salvá-lo?</p>
J. V.		<p>13. Eu prefiro continuar a viver e deixar um gato morrer. Também há prioridades, não é?</p> <p>18. Eu ia perguntar à minha mãe, ela podia ajudar.</p> <p>22. Eu pegava num ramo, atirava para dentro de água e via a velocidade mais ou menos a que</p>		<p>31. Se fosse um cão, eu já pensava duas vezes. Primeiro porque eu odeio gatos e adoro cães e depois eu acho que vale mais a pena ter um cão do que um gato.</p>	<p>9. Por muito bem que ela saiba nadar há correntes fortes, portanto ela podia entrar na água para salvar o gato e afogar-se.</p> <p>11. A. B., mas assim também tens que pensar numa situação de vida ou</p>

		<p>estava a água. Se a água estivesse muito rápida e soubesse que não tinha hipótese de entrar dentro de água, aí não arriscava, voltava para casa ou continuava o caminho. Se eu visse que a água não estava assim tao rápida e que achava que conseguis salvar o gato então eu salvava o gato.</p> <p>39. Olha eu conheço uma expressão que diz “mulher e gatos dentro de casa, homem e cães na rua”.</p> <p>47. Se não fosse um gato a afogar-se e se fosse uma pessoa mudava tudo!</p> <p>50. Se fosse uma pessoa eu ia porque há prioridades, não é? Uma coisa é um ser vivo, um animal outra coisa é um humano.</p> <p>58. Eu acho que se fosse um animal doméstico eu pensava e dependia também de como estivesse a água e o estado do tempo, se visse que ia começar a chover eu podia escorregar e cair na água. Se fosse uma pessoa eu tentava salvá-la porque é uma pessoa.</p>		<p>42. Esta expressão quer dizer que normalmente, no geral, as mulheres preferem os gatos a cães.</p>	<p>morte para ti. Mesmo que não houvesse correntes pode parecer que não há correntes e há, mais no fundo, e há pessoas que morrem. Ou seja, ela podia tentar salvar o gato, mas se corresse mal e ela cai-se no rio, podia ser uma situação de vida ou de morte para ela.</p> <p>24. E já pensaste que a tua mãe podia ficar com a consciência ainda mais pesada por te ter deixado sair de casa?</p>
L. N.	FALTOU				
M. O.	<p>20. Eu não quebrava a promessa, porque uma promessa é uma promessa... e quando fazemos</p>	<p>6. Eu acho que não ia buscar o gato porque prometi que não ia para o rio e... acho que fiz uma promessa e devia cumprir a promessa.</p>			

	uma promessa depois devemos cumprir a promessa.	63. Eu acho que se fosse uma pessoa se calhar salvava, mas não tenho assim nada para dizer.			
P. L.	FALTOU				

ANEXO AT. Análise de conteúdo da
quinta sessão de discussão de
dilemas morais

| | ' ' | | ' ' |

Categorias de comportamento no discurso transitivo				
Representacional (R)		Híbrida (H)	Operacional (O)	
Compreendo e parafraseio o teu raciocínio.	A tua posição é X e a minha é Y.	Contínuo/completo o teu raciocínio inacabado.	Não, o que estou a tentar dizer é...	O teu raciocínio não é tão adequado como o meu porque não tem em conta o seguinte aspeto...
A. B.	<p>7. Eu acho que o Carlos não devia denunciar porque também não disseram que era pobre nem rico [o orfanato], por isso pode haver uma possibilidade de o orfanato precisar de ajuda e pronto... o ladrão fez uma atitude sensata, para ajudar e o problema é que ele vai roubar um banco, ...</p> <p>27. Eu mudei de ideias, porque a atitude do ladrão, para mim, já foi má e incorreta porque mesmo ele tendo feito uma doação ao orfanato, já sabemos que o dinheiro não é infinito por isso ao longo do tempo o dinheiro ia sendo gasto e depois quando acabasse essa quantia voltava à pobreza, é só mesmo um tempinho de riqueza...</p>	<p>29. Ou então gastava tudo nas infraestruturas e depois o resto... podia ser só durante um tempo, uns meses...</p>		<p>7. ... um banco não quer saber dum orfanato, só quer saber do dinheiro, vai ficar com o dinheiro para si.</p> <p>13. Sabes que se o banco fosse pobre, já estava falido.</p> <p>22. A primeira opinião da C. B. sobre o banco ser pobre, eu discordo imenso porque se o banco estivesse pobre já estava falido e o ladrão não tinha possibilidade de roubar porque o banco tem que sustentar o edifício que está a ocupar, depois tem que pagar os impostos, como toda a gente... o estado não vai perder tempo a injetar dinheiro no banco...</p>
C. M.	<p>8. Eu concordo com a L. N., eu acho que o ladrão é claro que fez uma coisa errada</p>			

	<p>porque roubou, mas roubou porque estava a tentar ajudar pessoas. Então se me perguntassem eu dizia, senão eu ficava caladinha.</p> <p>24. Imagina que o ladrão ia lá ao orfanato com o dinheiro roubado, aquilo ia para a televisão e iam dizer que o banco tinha sido roubado. Se descobrissem, por exemplo, como eu tinha visto aquilo eu ia lá dizer à polícia e depois eles iam tirar o dinheiro do orfanato? Isso é muito mau, então eu não dizia nada mesmo.</p>				
<p>C. A.</p>	<p>17. Eu concordo com a L. N. e com a C. M. porque roubar é mau e assim, mas pronto ele ajudou para o orfanato, então pronto... Se alguma pessoa</p>				

	perguntasse, eu dizia que tinha visto o roubo, sou da mesma opinião que a L. N. e a C. M..				
C. B.	33. Eu concordo com a F. M. que tem a minha opinião.	6. Eu acho que o Carlos deve denunciar o ladrão porque a vítima que foi assaltada se quiser dar dinheiro ao orfanato pode dar. A vítima é o banco, se o banco quiser dá dinheiro ao orfanato. Acho que se o ladrão quer dar dinheiro ao orfanato então ele também pode dar do seu dinheiro, sem roubar. Mas se o ladrão não tiver essa possibilidade, se não tiver dinheiro, ele podia angariar dinheiro.		21. Eu estou a dirigir-me à hipótese de o orfanato ser pobre, eu dei o exemplo o Carlos podia dar do seu dinheiro e assim o orfanato ficava com dinheiro e não havia nenhum roubo, ficava equilibrado. 37. Eu acho que o ladrão não devia tirar aos outros o que pode fazer por ele, ele pode fazer por ele, mas se ele não tivesse hipóteses há muitas hipóteses de ele fazer angariações de dinheiro, vender coisas e arranjar formas de angariar dinheiro. E se no orfanato a falta fosse de comida, nos restaurantes ou padarias, no final do dia têm pão gratuito e dão comida que sobrou.	11. Eu não concordo com a opinião da P. L. porque imagina que o banco é que era pobre, não tinha dinheiro, não podes chegar e tirar. 18. Para responder à P. L., se tu fosses o Carlos deixavas que roubassem o dinheiro porque puseste a hipótese que o orfanato era pobre, mas tu não pensaste então tu vais deixar que roubem o dinheiro porque o orfanato é pobre, mas tu podias eixar que roubassem o dinheiro ou tu podias... 32. Eu não concordo com o A. B., porque ninguém falou no valor que o ladrão tinha roubado, podemos pôr hipóteses, mas não podemos ter a certeza de nada, o ladrão podia ter roubado só 10€.
F. M.	9. O ladrão podia ter feito uma angariação de fundos, em vez de roubar. Se eu fosse				

	o Carlos eu denunciava.				
G. C.		<p>1. Qual é o tipo de ladrão que rouba dinheiro para ajudar um orfanato?</p> <p>23. Ele pode não ter feito bem, mas fez bem.</p>			
J. V.		<p>4. Eu se fosse o Carlos não denunciava, ou melhor eu não sei bem... é uma coisa muito correta dar dinheiro a um orfanato, mas não é correto roubar.</p> <p>14. Se eu fosse o Carlos, eu deixava-os resolver e deixava que o orfanato dissesse que tinha recebido uma quantia de dinheiro grande e não sabia de onde tinha vindo. Se eu fosse o ladrão, eu comprava o orfanato e contratava pessoas para tratarem das crianças do orfanato.</p> <p>34. Eu acho que há temas que não têm fim e este é um deles.</p>			<p>28. A. B., mas assim ao menos o gerente do orfanato podia tentar melhorar as instalações ou uma coisa assim...</p>
L. N.	<p>5. Ou seja, é correto, mas não é correto...</p> <p>30. Sempre ajuda...</p> <p>36. Se eu fosse o Carlos e visse um assalto eu não dizia</p>	<p>5. ... Eu, se fosse o Carlos, fingia que não tinha visto aquilo e só se me perguntassem, se sáísse nas notícias ou se estivessem a perguntar, eu dizia que tinha visto o roubo.</p>		<p>26. Quando eu disse que o orfanato perdia dinheiro, o orfanato não perde dinheiro, o dinheiro que o ladrão deu ajudou o orfanato a ficar bem, o que só sustenta a minha resposta.</p>	<p>16. O orfanato não perdia lucro, o orfanato ficava com menos lucro.</p> <p>20. Mas assim o banco perdia o dinheiro.</p>

	nada a ninguém, mas se me perguntassem eu dizia. A minha resposta é sim [eu denunciava], mas só se me perguntassem.				
M. O.	FALTOU				
P. L.		<p>3. O Carlos deveria denunciar à polícia porque é correto, mas se as crianças estivessem a ser muito maltratadas e tivessem em más condições de vida eu faria o mesmo que o ladrão, ou seja, não denunciava, deixava o ladrão fazer aquilo.</p>	<p>2. O tipo de ladrão que acha que os orfanatos precisam de prioridade nas crises económicas.</p>	<p>19. Isso é a minha opinião inicial C. B., que se fosse eu o Carlos, eu contava à polícia que tinham roubado, mas se o orfanato estivesse em muitas más condições eu deixava que ele ficasse com o dinheiro.</p> <p>25. Os prós de deixarmos o ladrão roubar o dinheiro é que o orfanato fica com mais dinheiro para sustentar as crianças, a parte má é que ele está a infringir a lei e o banco fica com menos dinheiro e algumas pessoas também são prejudicadas por causa disso. O pró de o Carlos contar à polícia é que está a fazer o correto, tendo em conta a lei, a parte má é que o orfanato, se estiver em más condições económicas vai ficar muito pobre e</p>	<p>10. Eu não concordo com o que a C. B. estava a dizer porque, neste caso, tanto o banco como o orfanato podem ser vítimas, porque se o orfanato não fez nada, mas quando as pessoas não fazem nada e deixam que as pessoas façam mal por causa delas, elas também ficam prejudicadas. Tanto o banco como o orfanato podem ser vítimas, porque se o ladrão não roubasse o dinheiro para o orfanato e o orfanato estivesse com problemas económicos, o orfanato também ficava pobre e as pessoas que lá vivessem viviam em muitas piores condições de vida do que as que vivem com famílias e assim e isso não é muito justo porque o Estado tem que gerir as coisas de igual forma.</p> <p>12. Neste caso, nós estamos a incluir pessoas que têm dinheiro naquele banco e que</p>

				<p>não vai ter dinheiro suficiente para sustentar as crianças. Isso quer dizer que tendo em conta a situação, a minha opinião varia. Se fosse eu, eu contava à polícia. Varia, porque em diferentes situações, varia aquilo que é justo ou não. Se eu fosse o ladrão a roubar, o ladrão provavelmente deve ter tido um motivo para roubar para o orfanato, se calhar era uma pessoa que não estava tão bem e tinha lá uma criança, se calhar não, mas se calhar era um pai de uma das crianças que tinha sido presa ou assim...</p>	<p>ficam vítimas porque lhes roubam dinheiro e elas ficam com menos dinheiro nas contas delas.</p> <p>15. Ia demorar pouco tempo até perceberem que o orfanato está a ganhar mais lucro e que tinha um novo gerente, que era um ladrão.</p> <p>31. Mas o orfanato é obrigatório ser financiado pelo Estado, portanto o estado é que tinha que se preocupar com isso e não o banco, o banco tem a ver com contas privadas, o estado tem a ver com o dinheiro público.</p> <p>35. Nenhum dos temas tem fim Zé, nós podíamos sempre às origens das origens das origens.</p>
--	--	--	--	---	---