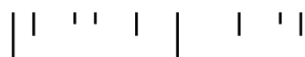


A formação cidadã no 1.º CEB: da
literatura para a infância ao
desenvolvimento do pensamento
crítico, da capacidade de escuta e
da participação na sala de aula

Cátia Alexandra Rosa de Oliveira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
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 Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino
Básico
2022-2023



*A formação cidadã no 1.º CEB: da
literatura para a infância ao
desenvolvimento do pensamento
crítico, da capacidade de escuta e
da participação na sala de aula*

Cátia Alexandra Rosa de Oliveira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
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 Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Prof. Doutor Alfredo Gomes Dias

Júri

Presidente: Maria João De Jesus Duarte Silva
Arguente: Maria João De Oliveira Barroso Hortas
Orientador: Alfredo Gomes Dias

2022-2023

| ' ' | | ' ' |

Agradecimentos

Nesta etapa final do meu Mestrado, importa reconhecer o contributo de todas as pessoas que cruzaram o meu caminho e me ajudaram a crescer enquanto pessoa e profissional.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais por todo o apoio e incentivo que me deram para não desistir dos meus objetivos, mesmo nos momentos mais frágeis deste percurso. Eu não seria a pessoa que sou hoje sem a educação e o amor que recebi e recebo diariamente, pelo que a eles lhes devo tudo.

À minha irmã, por ser a melhor amiga que poderia pedir. Temos um elo que ninguém é capaz de quebrar (nem compreender, já agora), mas é isso que nos torna tão unidas!

Aos meus sobrinhos, que me dão tantas alegrias, sorrisos e gargalhadas. É graças a eles que sou uma tia orgulhosa e babada!

Aos meus avós maternos e paternos, que tanto me apoiaram nos meus estudos. Espero que estejam orgulhosos do meu percurso.

À minha tia, pela sua bondade, companheirismo e apoio constantes.

À Patrícia, por todo o apoio, saídas e ralhetes que me deu ao longo destes meses, nunca me deixando cruzar os braços e acreditando sempre, às vezes mais do que eu, de que sou capaz de tudo, basta continuar em frente!

À Rafaela, a minha madrinha de curso e uma das grandes razões para estar agora a finalizar esta etapa. Obrigada por todos os momentos, que me tiraram da rotina e aliviaram a minha ansiedade habitual.

Aos meus amigos Cláudia, Susana e Bernardo, que me fazem rir à gargalhada sempre que estamos juntos, porque há coisas que não mudam com o passar dos anos!

À Sheila, o melhor par de estágio que poderia pedir. Sem ela, esta etapa teria sido muito mais difícil. Agradeço-lhe por todos os telefonemas, por todos os conselhos e por ser uma amiga preocupada e atenta.

Às professoras cooperantes, do 1.º e 2.º CEB, pela confiança em mim e pela dedicação com que me ouviram e ajudaram a ultrapassar todos os desafios.

A todos os professores que fizeram parte do meu percurso académico, com quem tanto aprendi e a quem agradeço a disponibilidade total para me ajudar.

Ao meu orientador, o Professor Alfredo Gomes Dias, pelos seus ensinamentos, pelo apoio incondicional durante o mestrado e na elaboração deste relatório. Agradeço, profundamente, por ter aceitado o convite que lhe fiz no início do ano letivo passado, para me orientar, e pela paciência que teve comigo nestes últimos meses.

Resumo

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Esta UC contempla a realização de dois estágios curriculares, em 1.º e 2.º CEB, assim como a elaboração deste relatório final de investigação.

A investigação – *A formação cidadã no 1.º CEB: da literatura para a infância ao desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de escuta e da participação na sala de aula* – resulta da prática realizada numa turma de 2.º ano de escolaridade, na qual pretendemos analisar de que forma as obras de literatura para a infância permitem o desenvolvimento de competências para uma cultura democrática.

Partindo da problemática de investigação, definimos dois objetivos investigativos: (i) analisar de que modo a literatura para a infância permite desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de escuta, no 2.º ano de escolaridade; (ii) refletir sobre o contributo do pensamento crítico e da capacidade de escuta para a promoção de uma participação democrática no processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados obtidos evidenciam as potencialidades de explorar obras de literatura para a infância, nomeadamente fábulas, que pelas suas características narrativas potenciam o desenvolvimento de competências para uma cultura democrática. A par disso, o estudo permitiu-nos reconhecer a importância das competências de pensamento crítico e de capacidade de escuta no ensino e aprendizagem dos alunos, com o intuito de formar cidadãos participativos numa sociedade democrática.

Palavras-chave: competências; cidadania; fábulas; democracia.

Abstract

This report was written within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II, in the 2nd year of the Master's in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. This Curricular Unit includes two supervised teaching practice periods of time, in the 1st and 2nd Cycle of Basic Education, such as the elaboration of this final investigative research.

The investigation – Citizenship training in the 1st cycle class: from children's literature to the development of critical thinking, listening skills and participation in the classroom – results of the practice in a 2nd grade school class, in which we pretend to analyse how children's literature allow the development of competences for democratic culture.

Starting from the problematic of investigation, we defined the following investigative objectives: (i) analyse how children's literature allows the development of critical thinking and listening skills, in the 2nd grade classroom; (ii) reflection on the contribute of the critical thinking and listening skills for the promotion of democratic participation in the process of teaching and learning.

The results enhance the potential of explore children's literature, such as fables, as for their narrative characteristics promote the development of Competences for Democratic Culture. Equally, the study made it possible to recognise the importance of critical thinking and listening skills in the teaching and learning of students, with the ability to form participative citizens in a democratic society.

Keywords: competences; citizenship; fables; democracy.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	2
1ª PARTE	5
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	6
3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	13
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	20
2ª PARTE	26
5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	27
6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
6.1. Definição de competência: competências para uma cultura democrática.....	32
6.2. Relação entre as Competências de Cidadania Democrática e a área de Português.....	34
6.3. As CCD numa sala de 2.º ano	38
7. METODOLOGIA.....	45
8. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	49
9. CONCLUSÕES	63
REFLEXÃO FINAL	67
REFERÊNCIAS	70
ANEXOS	75
Anexo A. Grelha de registo de observação de Matemática no 1.º CEB	76
Anexo B. Grelha de registo de observação da competência de leitura no 1.º CEB (antes da intervenção).....	77
Anexo C. Grelha de registo de observação da competência de leitura no 1.º CEB (depois da intervenção)	78
Anexo D. Grelha de registo de observação da competência de escrita no 1.º CEB (antes da intervenção).....	79
Anexo E. Grelha de registo de observação da competência de escrita no 1.º CEB (depois da intervenção)	80

Anexo F. Grelha de registo de observação da competência de oralidade no 1.º CEB (antes da intervenção).....	81
Anexo G. Grelha de registo de observação da competência de oralidade no 1.º CEB (depois da intervenção)	82
Anexo H. Grelha de registo de observação de atitudes no 1.º CEB (antes da intervenção).....	83
Anexo I. Grelha de registo de observação de atitudes no 1.º CEB (depois da intervenção).....	84
Anexo J. Questionário de Aprendizagens – Estudo do Meio.....	85
Anexo K. Gráfico de avaliação de fluência na leitura (leitura da primeira fábula) 92	
Anexo L. Gráfico de avaliação de fluência na leitura (leitura da segunda fábula) .	93
Anexo M. Gráfico de avaliação do segundo objetivo da IE – Questionário de Aprendizagens	94
Anexo N. Gráfico de avaliação final do Questionário de Aprendizagens – 1.º CEB	95
Anexo O. Grelha de registo de observação de História e Geografia de Portugal – 5.º 1	96
Anexo P. Grelha de registo de observação de História e Geografia de Portugal – 5.º 2.....	97
Anexo Q. Grelha de registo de observação de Português – 5.º 1	98
Anexo R. Grelha de registo de observação de Português – 5.º 2	100
Anexo S. Tabela com as classificações finais de História e Geografia de Portugal – 5.º 1.....	102
Anexo T. Tabela com as classificações finais de História e Geografia de Portugal – 5.º 2.....	103
Anexo U. Gráfico de avaliação do segundo objetivo do PI – 2.º CEB (1.ª semana)	104
Anexo V. Gráfico de avaliação do segundo objetivo do PI – 2.º CEB (última semana).....	105
Anexo W. Questionário da fábula “A Lebre e a Tartaruga”	106
Anexo X. Questionário da fábula “A Cigarra e a Formiga”	108
Anexo Y. Grelha de desempenho dos alunos na competência de Participação – Fábula “A Cigarra e a Formiga”	110
Anexo Z. Grelha de desempenho dos alunos na competência de Participação – Fábula “A Lebre e a Tartaruga”	111

Anexo AA. Grelha de desempenho da competência de capacidades de escuta e observação – Fábula “A Cigarra e a Formiga”	112
Anexo AB. Grelha de desempenho da competência de capacidades de escuta e observação – Fábula “A Lebre e a Tartaruga”	113
Anexo AC. Grelha de desempenho da competência de pensamento crítico – “A Cigarra e a Formiga”	114
Anexo AD. Grelha de desempenho da competência de pensamento crítico – “A Lebre e a Tartaruga”	115
Anexo AE. Respostas dos alunos – Pergunta à Cigarra	116
Anexo AF. Respostas dos alunos – Pergunta à Formiga	117
Anexo AG. Respostas dos alunos – Pergunta à Tartaruga	118
Anexo AH. Respostas dos alunos – Pergunta à Lebre	119
Anexo AI. Respostas dos alunos – Causas do comportamento da Formiga	120
Anexo AJ. Respostas dos alunos – Causas do desafio da Tartaruga	121
Anexo AK. Tabela de identificação com as personagens – Cigarra e Formiga....	122
Anexo AL. Tabela de identificação com as personagens – Lebre e Tartaruga.....	123
Anexo AM. Perspetivar o futuro – Cigarra e Formiga.....	124
Anexo AN. Perspetivar o futuro – Lebre e Tartaruga	125
Anexo AO. Aconselhar a Cigarra	126
Anexo AP. Aconselhar a Formiga.....	127
Anexo AQ. Aconselhar a Lebre	128
Anexo AR. Aconselhar a Tartaruga	129
Anexo AS. Um final diferente – Resposta da Formiga.....	130
Anexo AT. Um final diferente – Resposta da Tartaruga.....	131

Índice de Figuras

Figura 1. Matriz de competências para uma cidadania democrática	33
-----------------------------------------------------------------------	----

Índice de Tabelas

Tabela 1. Estratégias do PI no 1.º CEB	9
Tabela 2. Estratégias globais de intervenção por objetivo geral	10
Tabela 3. Potencialidades e fragilidades das duas turmas	15
Tabela 4. Relação entre AE de Português e as CCD.....	35
Tabela 5. Métodos e técnicas de recolha de informação, técnicas de análise e instrumentos mobilizados para os objetivos de investigação.....	46
Tabela 6. Desempenho dos alunos na competência de participação	51
Tabela 7. Desempenho dos alunos na competência de escuta e observação	53
Tabela 8. Resposta dos alunos à primeira questão por categorias – A Cigarra e a Formiga	54
Tabela 9. Resposta dos alunos à primeira questão por categorias – A Lebre e a Tartaruga ...	55
Tabela 10. Resposta dos alunos à segunda questão por categorias	56
Tabela 11. Frequência de respostas dos alunos que expressam valores	57
Tabela 12. Causas dos comportamentos das personagens	57
Tabela 13. Frequência de identificação com as personagens	58
Tabela 14. Frequência de resposta à questão “De quem depende o meu futuro?”	59
Tabela 15. Respostas dos alunos ao aconselhamento das personagens – 1.ª fábula	60
Tabela 16. Frequência das respostas dos alunos ao aconselhamento das personagens – 2.ª fábula	61
Tabela 17. Frequência das respostas dos alunos à pergunta final do questionário	61

Lista de Abreviaturas

AE	Aprendizagens Essenciais
CCD	Competências para uma Cultura Democrática
CEB	Ciclo do Ensino Básico
ECD	Educação para a Cidadania Democrática
HGP	História e Geografia de Portugal
I-A	Investigação-Ação
IE	Intervenção Educativa
PC	Professora Cooperante
PE	Projeto Educativo
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Projeto de Investigação
POR	Português
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório final surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do 2.º ano de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português (POR) e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta UC visa o desenvolvimento de competências, em contexto de estágio, para a formação de professores de 1.º e 2.º CEB, com o objetivo de mobilizar e integrar os conhecimentos adquiridos no decorrer do Mestrado supracitado, potenciando uma constante reflexão da prática.

Tendo em conta a sua estrutura, este relatório está dividido em duas partes, sendo que a primeira consiste na descrição e análise sumárias da prática desenvolvida nos dois ciclos de ensino; e a segunda remete para o estudo de caráter investigativo, decorrente da prática em 1.º CEB.

A primeira parte deste relatório divide-se em três capítulos: i) Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB; ii) Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB; iii) Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos. Nos dois primeiros capítulos, caracterizamos o contexto socioeducativo, tendo em conta a instituição, a ação das Professoras Cooperantes (PC) e as turmas. No terceiro capítulo, estabelecemos uma comparação crítica entre a prática dos dois ciclos de ensino, perante o desenvolvimento de competências, os processos de organização e desenvolvimento do currículo, as relações pedagógicas e os processos de regulação e avaliação de aprendizagens.

A segunda parte deste relatório é composta por cinco capítulos: i) Apresentação do estudo; ii) Fundamentação teórica; iii) Metodologia; iv) Análise dos resultados; v) Conclusões. No primeiro capítulo, definimos e apresentamos a temática em estudo – *A formação cidadã no 1.º CEB: da literatura para a infância ao desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de escuta e da participação em sala de aula* – mediante a problemática e os objetivos definidos, sustentados através das competências presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017b) e do Conselho da Europa (2016). Seguidamente, no segundo capítulo, fundamentamos teoricamente o estudo, com base em autores e documentos de referência. No terceiro capítulo, evidenciamos as opções metodológicas, tendo em consideração a natureza do

estudo, os métodos e técnicas de recolha de dados, a análise dos dados e os respetivos instrumentos. O quarto capítulo consiste na análise crítica dos resultados investigativos que dão resposta à problemática e objetivos definidos. No quinto capítulo, apresentamos as conclusões do estudo e os constrangimentos identificados.

Na fase final deste relatório, refletimos sobre a I-E nos dois ciclos de ensino, aprofundando os contributos da prática no desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto futuros docentes de 1.º e 2.º Ciclos.

No fim do documento encontram-se as referências e os anexos que fundamentam teoricamente o estudo.

1a PARTE

| ' ' | | ' ' |

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

A **Intervenção Educativa (IE) no 1.º CEB** decorreu numa escola pública, no concelho de Lisboa, que contempla o Ensino Pré-escolar e o 1.º CEB, num período de sete semanas, de 17 abril a 2 de junho de 2023.

O **Projeto Educativo (PE)** evidencia os princípios orientadores pelos quais se rege a ação educativa: (i) promover a inclusão e a proximidade com a comunidade local; (ii) promover o desenvolvimento de competências de cidadania democrática, nomeadamente a participação, respeito e autonomia dos alunos; (iii) estimular o gosto pela aprendizagem.

Tendo em vista que este é um agrupamento de referência para o ensino bilingue de alunos surdos, a escola promove um conjunto de ofertas complementares, tais como Língua Gestual Portuguesa e Terapia da Fala, que ocorrem semanalmente, num horário letivo previamente acordado com as docentes do 1.º CEB.

A prática pedagógica ocorreu numa turma de 2.º ano de escolaridade, composta por vinte alunos, doze rapazes e oito raparigas, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos, com um nível socioeconómico médio. Globalmente, observamos que esta é uma turma especialmente participativa e motivada para aprender, com hábitos de leitura e estudo em casa, com o incentivo e auxílio dos pais e encarregados de educação.

No que diz respeito aos **princípios** pedagógico-didáticos orientadores da Professora Cooperante (PC), a sua ação visa o desenvolvimento global dos conhecimentos e competências dos alunos, em especial ao adotar uma posição menos central em sala de aula, com a promoção de Tempo de Estudo Autónomo (TEA), diferenciação pedagógica e autonomia dos alunos, que considera fundamental para potenciar alunos cívicos e futuros cidadãos responsáveis, dinâmicos e críticos.

Relativamente ao **espaço**, a sala de aula estava organizada por “ilhas”. Os alunos trabalhavam individualmente, exceto quando havia necessidade de pedir ajuda aos seus pares, podendo circular livremente pela sala. Importa ainda referir que as paredes do espaço estavam preenchidas com materiais pedagógicos (cartazes, posters) e produções dos alunos. A sala de aula continha uma grande riqueza e variedade de materiais (jogos, materiais manipuláveis, livros, computador), os quais eram mobilizados para as atividades, sempre que considerado pertinente.

No que diz respeito às **rotinas** de sala de aula, a PC instaurou-as no início do ano letivo e raramente as quebrava, pois acredita que a rotina é essencial para reforçar a autonomia dos alunos. Uma destas rotinas era a escrita, autónoma, da abertura do dia nos cadernos diários, logo no início da manhã, nos quais tinham de registar: a data, o alfabeto, o tempo e o número do dia. Seguidamente, por ordem alfabética, quatro alunos eram convidados a ir ao quadro registar os seus cálculos para o número do dia, podendo recorrer a qualquer uma das operações (multiplicação, divisão, adição e subtração), sendo que a restante turma validava os cálculos efetuados, assim como a PC. Para além disso, os alunos cantavam a “Canção do Bom dia”, uma a duas vezes por semana, aquando da chegada à sala de aula, ao início da manhã.

No decorrer das semanas de observação pudemos identificar no grupo-turma **potencialidades e fragilidades**, as quais passaremos a evidenciar.

Relativamente às potencialidades, na área de Português, identificou-se o gosto e motivação pela leitura; na área da Matemática, a resolução de problemas; em Estudo do Meio, o reconhecimento dos aspetos da vida quotidiana; e, em Competências Sociais, a autonomia, o respeito e a responsabilidade.

Por outro lado, relativamente às fragilidades, na área de Português, verificaram-se dificuldades na produção textual, em especial na construção frásica (coesão e coerência entre frases); na área de Matemática, o cálculo mental; em Estudo do Meio, a relação entre aprendizagens, na medida em que não mostravam facilidade em relacionar as aprendizagens de sala de aula com a vida quotidiana; nas Competências Sociais, a escuta e observação.

Mediante as potencialidades e fragilidades supracitadas, formulou-se uma questão-problema, basilar para a intervenção neste contexto de estágio: *Como aperfeiçoar competências de compreensão textual, de escrita e de capacidade relacional entre aprendizagens?* Com esta problemática pretendia-se colmatar algumas das fragilidades que a turma apresentava, nomeadamente no que concerne à produção escrita de pequenos textos, recorrendo a vocabulário diversificado e correta utilização dos sinais de pontuação e acentuação; mas também a dificuldade em conciliar conceitos e capacidades transversais às disciplinas e ao quotidiano.

Posteriormente, no âmbito desta questão-problema, selecionaram-se três **objetivos gerais** que orientaram as nossas opções para a IE no 1.º CEB:

- i. Desenvolver as competências da leitura e da escrita para melhor estruturar o processo de ensino aprendizagem.
- ii. Desenvolver a capacidade relacional entre aprendizagens e vivências do quotidiano.
- iii. Desenvolver determinadas competências para uma cultura da democracia (CCD) que promovam um relacionamento interpessoal de qualidade¹.

Tendo em conta estes objetivos gerais, a nossa IE privilegiou um conjunto amplo de **estratégias transversais** a todas as áreas curriculares disciplinares (Tabela 1)

Tabela 1

Estratégia do PI no 1.º CEB

Estratégias transversais
<ul style="list-style-type: none">• Atividades de diferenciação pedagógica.• TEA.• Registo escrito do DT.• Comunicação, oral e escrita, das conclusões obtidas, representações dos dados e as interpretações realizadas.• Análise do próprio trabalho• Identificar progressos, lacunas e dificuldades na sua aprendizagem,• Investigação/pesquisa, seleção e tratamento de informação sustentados por critérios.• Tarefas de síntese.• Jogos didáticos, improvisações e simulações.• Jogos colaborativos• Canções dinamizadas por modelo conceptual.

Fonte: Projeto de Intervenção.

¹ No âmbito deste relatório, que se quer reflexivo, procedeu-se à reformulação deste objetivo, de modo a garantir que é formulado na ótica do aluno. No original, o objetivo era o seguinte: Promover determinadas competências para uma cultura da democracia (CCD), que desenvolvam um relacionamento interpessoal de qualidade.

A sua operacionalização ao longo da IE traduziu-se num conjunto de **estratégias/atividades** (Tabela 2), agora pensadas em função das especificidades dos objetivos gerais.

Tabela 2

Estratégias globais de intervenção por objetivo geral

Objetivos	Estratégias
1. Desenvolver as competências da leitura e da escrita para melhor estruturar o processo de ensino aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Treino, recorrente, da leitura de textos diversos (prosa; poemas; BD e outros), de carácter literário, informativo, recreativo ou outros. - Realização de textos criativos com as devidas orientações sobre as etapas necessárias. - Reforço das regras ortográficas em qualquer momento de aula, aproveitando todas e quaisquer ocasiões para tal efeito.
2. Desenvolver a capacidade relacional entre aprendizagens e vivências do quotidiano.	<ul style="list-style-type: none"> - Formulação de hipóteses com vista a dar resposta a um problema. - Recolha de dados e opiniões relacionados com as temáticas em estudo. - Mobilização do conhecimento em diferentes contextos e em contacto com diferentes áreas (promoção de saídas de campo). - Tarefas de planificação, de revisão e de monitorização. - Preenchimento de tabelas, a partir de exposições orais ou da leitura de conteúdos da disciplina.
3. Desenvolver determinadas CCD que promovam um relacionamento interpessoal de qualidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de assembleias de turma para discussão, entre outros assuntos, de aspetos da cidadania. - Respeito pela diferença – confronto de ideias sobre a abordagem de um dado problema e/ou maneira de o resolver. - Desenvolvimento de ações solidárias, como resposta a situações-problema.

Fonte: Projeto de Intervenção.

Para o OG 1, as estratégias delineadas centraram-se no treino regular da leitura, na realização de textos criativos e, ainda, no reforço das regras ortográficas.

De acordo com Morais (2012), a leitura é fundamental para todo o processo de ensino e aprendizagem no 1.º CEB, na medida em que “a alfabetização condiciona não apenas todo o posterior percurso académico, como igualmente molda o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um” (p. 4).

No capítulo da escrita, a correção ortográfica é sempre um desafio. Para Brazão e Alves-Martins (2005), o exercício de escrita implica a capacidade de mobilizar as regras ortográficas: “a ortografia traduz o carácter convencional da escrita e é uma parte importante da escrita formal” (p. 2).

De acordo com Mendes (2010), “analisando as incorreções ortográficas será mais fácil compreender as dificuldades sentidas pela criança, na aprendizagem da ortografia, e desenvolver as estratégias mais adequadas para a sua superação contribuindo para o desenvolvimento da sua competência ortográfica” (p. 15). Por outras palavras, cabe ao professor a análise dos erros ortográficos dos alunos, para que lhe seja possível averiguar a sua origem e criar estratégias para atenuar as incorreções.

Para o OG 2, as estratégias remeteram para a formulação de hipóteses, a recolha de dados e opiniões, as saídas de campo e a aplicação de diferentes formas de organização da informação.

Destacamos a mobilização de conhecimentos perante novas situações, tendo em conta que está no cerne da definição de competência, como teremos ocasião de analisar mais adiante. Para Brás (2010) “a construção do conhecimento depende da atuação do aluno, do modo como ele organiza e constrói a sua aprendizagem” (p. 51), ou seja, o professor deve promover atividades práticas, em contexto real ou simulatório, de forma a desenvolver com o aluno as suas competências e capacidades, nomeadamente autonomia e pensamento crítico e criativo.

Finalmente, para o OG 3, direcionamos as estratégias e as atividades para a ação direta e a participação dos alunos, em assembleias e na realização de ações solidárias. A participação dos alunos nas assembleias de turma, segundo Pinho (...), revela-se crucial, pois:

A participação cooperada na avaliação tem como base a negociação cooperada dos juízos de apreciação e do controlo dos objetivos assumidos nos planos individuais e coletivos de trabalho e em mapas e listas que têm como função registar e monitorizar o que se concretizou em Conselhos de Cooperação Educativa (p. 43).

No capítulo da **avaliação**, os objetivos foram alvos de técnicas (feedback formativo) e mobilizaram instrumentos de avaliação diversos, como as grelhas de registo de observação (elaboradas antes e após a intervenção – Anexos A a I) e os trabalhos

realizados pelos alunos (individualmente e em pequenos grupos). Tendo em conta os objetivos da IE, consideramos pertinente promover, também, a autoavaliação oral dos alunos.

Tendo em consideração o OG 1 e as grelhas de registo de observação, concluímos que houve uma melhoria nas capacidades leitoras dos alunos (Anexos B e C), face a um treino regular de textos e fábulas, em sala de aula e enviados como trabalho autónomo. Por outro lado, nas competências de escrita foi possível verificar uma mudança no comportamento dos alunos perante a escrita de textos curtos, especialmente no seu entusiasmo e empenho, pois as atividades implementadas iam ao encontro dos gostos pessoais dos alunos, assim como na preocupação crescente em revisar as suas produções escritas, ainda que com o nosso apoio (Anexos D e E).

Relativamente ao OG 2, consideramos notória a apropriação aos conteúdos abordados, na medida em que os alunos puderam explorá-los pessoalmente nas saídas de campo, nas imediações da escola. Tendo sido aplicado um único questionário de aprendizagens (Anexo J), antes e após a intervenção, verificamos uma maior confiança dos alunos nas respostas, o que revela uma maior segurança com os temas e põe em evidência as vantagens de autonomizar os alunos na descoberta de conhecimento.

A avaliação do OG 3 baseou-se, em grande medida, nas grelhas de registo de observação de participação e de atitudes (Anexos H e I), pois pretendíamos avaliar a evolução das atitudes e dos valores da turma durante a IE. No último momento de avaliação deste objetivo e após um incentivo diário à participação e cooperação entre pares, o grupo revelou uma postura menos rígida, discutindo ideias e opiniões e mostrando uma atitude interessada, o que consideramos ser um indicador de sucesso.

3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

A **Intervenção Educativa no 2.º Ciclo** do Ensino Básico ocorreu numa escola pública, no concelho da Amadora, Lisboa, ao longo de um período de onze semanas, de 6 de fevereiro a 31 de março de 2023.

O **Projeto Educativo do Agrupamento** prevê o desenvolvimento de competências sociais e democráticas, adequadas à atual realidade social, dando primazia a um ensino de qualidade.

No que concerne à comunidade escolar, este agrupamento possui uma elevada diversidade cultural, com famílias portuguesas e imigrantes, com maior representação de famílias cabo-verdianas e da Europa do Leste.

O estágio curricular incidiu em duas **turmas** de 5.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos de idade. Provenientes de um meio socioeconómico, maioritariamente, carenciado, estes alunos nem sempre se revelam interessados na aprendizagem e no desenvolvimento das suas competências e capacidades pessoais e sociais, o que se refletiu nos seus resultados académicos.

Relativamente ao comportamento, as duas turmas são agitadas e pouco respeitadoras das regras de sala de aula, dispersando a sua atenção com relativa facilidade. Contudo, os alunos são participativos e revelam gosto pela disciplina de Português, onde intervêm com maior regularidade.

Mediante as duas primeiras semanas de observação, identificaram-se **potencialidades e fragilidades**, descritas sucintamente na Tabela 3.

Como é possível observar, as turmas apresentam dificuldades que deveriam estar menos evidenciadas num 5.º ano de escolaridade, nomeadamente no que diz respeito à leitura de textos, em que é visível a complexidade em ler com clareza, articulação e entoação adequadas, mas também na produção escrita de textos, com inexistência de coesão interfrásica e referencial e coerência entre as ideias apresentadas.

Estas fragilidades refletem-se nos processos de ensino e aprendizagem, de uma forma transversal, quer na disciplina de Português, quer na História e Geografia de Portugal.

Tabela 3*Potencialidades e fragilidades das duas turmas*

Potencialidades	Fragilidades
<p><u>Revelam capacidades em:</u></p> <p>Intervir, com dúvidas e questões pertinentes, captando a atenção da audiência.</p> <p>Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autônoma.</p> <p>Ler integralmente textos literários, valorizando a diversidade cultural patente nos textos.</p> <p>Realizar as tarefas propostas; participar ativa e entusiasticamente nas aulas;</p>	<p><u>Demonstram dificuldade em:</u></p> <p>Realizar a leitura com articulação, entoação e velocidade ao sentido dos textos</p> <p>Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o gênero textual, que revelem alguma articulação de ideias e com respeito pelas regras de ortografia, de pontuação e outros conteúdos gramaticais.</p> <p>Estabelecer relações entre fenômenos espaciais e temporais; interpretar diferentes tipos de mapas; localizar fenômenos no tempo (através do uso de barras cronológicas e outros); identificar e aplicar conceitos histórico-geográficos.</p> <p>Apresentar solidariedade e empatia entre pares; aguardar pela sua vez para intervir.</p> <p>Mobilizar formas de tratamento mais usuais no relacionamento interpessoal, nos diversos contextos de formalidade.</p>

Fonte: Projeto de Intervenção.

Através da observação e da caracterização do contexto de estágio, com recurso às notas de campo e ao preenchimento de grelhas de registo de observação, delineamos uma questão-problema e um conjunto de objetivos gerais e estratégias globais de intervenção, pelos quais regemos a nossa prática.

Assim, surgiu a questão-problema: *Qual o impacto da compreensão no sucesso do processo de aprendizagem.*

Tendo observado que os alunos demonstravam fragilidades na compreensão (oral e leitora), nas duas disciplinas curriculares acima enunciadas, consideramos que essas dificuldades condicionavam o processo de aprendizagem, estando associadas aos seus baixos resultados, pelo que nos fez sentido definir esta problemática que orientasse a nossa IE.

Definida a questão-problema, delineou-se um conjunto de objetivos gerais:

- A. Desenvolver a fluência na leitura em voz alta.
- B. Desenvolver competências de compreensão da leitura.
- C. Aprofundar o interesse por temas histórico-geográficos.
- D. Melhorar a relação comunicativa e relacional na sala de aula.²

Por último, formularam-se as estratégias globais da Intervenção Educativa no 2.º

CEB:

1. Desenvolvimento de atividades que sejam caracterizadas por oportunidades de esclarecimentos regulares de dúvidas; de *feedback* formativo, com momentos de correção, discussão reflexiva e debates coletivos.
2. Implementação de dinâmicas interativas, cativantes e desafiadoras, recorrendo a jogos educativos e outros recursos alternativos ao manual.
3. Promoção de momentos de pesquisa, de leitura, de escrita, indicando os caminhos para a construção do conhecimento; evitando dar respostas prontas aos alunos, encaminhando-os para momentos de descoberta.
4. Exposição a momentos de trabalho individual e coletivo, tal como a momentos de trabalho a pares e em pequenos grupos, aplicando, sempre que possível, práticas de diferenciação pedagógica.
5. Apresentação a ferramentas que impliquem por parte do aluno o desenvolvimento de competências como: sentido crítico e analítico, comunicação; autoavaliação e heteroavaliação, empatia e participação.
6. Criação de tarefas e aplicação de atividades relacionadas com a modelagem de leitura, leitura assistida, leitura em eco (texto dividido em frases, períodos ou parágrafos), leituras a pares, leitura em coro ou grupo e a seleção de diferentes géneros textuais, que potenciem um

² No âmbito deste relatório, que se quer reflexivo, procedeu-se à reformulação deste objetivo, de modo a garantir que é formulado na ótica do aluno. No original, o objetivo era o seguinte: Adotar estratégias que facilitem a relação comunicativa e relacional na sala de aula.

aperfeiçoamento na compreensão global, partindo do pressuposto da relação intrínseca da fluência e a compreensão leitora.

No período da IE, planejaram-se atividades que fossem ao encontro da questão-problema, dos objetivos gerais e das estratégias, tendo sido implementadas na rotina de sala de aula, para que os alunos pudessem evoluir ao longo da nossa intervenção.

Na área de Português, para colmatar as fragilidades de leitura, introduzimos a atividade “Fluência na leitura”, que consistia na leitura, em voz alta, de 60 palavras num minuto. Para esta tarefa, distribuimos folhas A4 com as respectivas palavras e cronometrámos cada leitura, sendo registado o tempo efetuado numa matriz de regulação de leitura, na qual os alunos autoavaliavam o seu desempenho. Para além disto, incentivamos ainda à criação de pequenos momentos dramáticos, nos quais os alunos se dividiam em grupos, para recriar excertos de textos previamente lidos em sala de aula, motivando a sua participação e atenção. De acordo com Silveira (2012, p. 21), “Os leitores fluentes são capazes de identificar palavras com precisão e automaticamente, podendo concentrar a sua atenção na compreensão do texto e fazer conexões entre as ideias no texto e entre o texto e o seu conhecimento de fundo.” Assim, compreendemos que a fluência leitora iria, igualmente, contribuir para atenuar as dificuldades de interpretação dos alunos, pois a sua automatização leitora permitir-lhes-ia compreender os textos mais fácil e rapidamente.

Na área de História e Geografia de Portugal (HGP), planeamos a elaboração de mapas conceptuais, de forma a esquematizar as ideias/informações adquiridas no decorrer das aulas, tornando-os numa ferramenta de estudo que consideramos fundamental para sintetizar os conteúdos abordados. Os esquemas conceptuais são um importante instrumento no ensino e aprendizagem em História e Geografia para realizar um estudo ativo, melhor compreender os textos e organizar as ideias; desenvolver o espírito crítico; facilitar a memorização e (v) identificar a relação de hierarquia entre os conceitos (Carrilho & Godinho, 2004).

Por último, optamos por utilizar recursos tecnológicos, tais como *PowerPoint* e jogos, por nós construídos, mas também recorrendo à Escola Virtual, quer em Português, quer em HGP, para cativar os alunos e demonstrar que a aprendizagem pode ser

constituída por momentos com alguma ludicidade, pois compreendemos que seria uma vantagem para diminuir o mau comportamento dentro da sala de aula.

No que concerne aos processos de **avaliação** e regulação das aprendizagens, recorreremos, essencialmente, a grelhas de observação e às produções dos alunos, as quais analisamos e comparamos, estabelecendo uma correspondência entre o início e o fim da nossa intervenção, de forma a perceber a eficácia dos objetivos por nós definidos. Para avaliar estes objetivos, definimos seguintes os parâmetros: nunca (1); às vezes (2); muitas vezes (3); sempre (4).

Para o primeiro objetivo, *Desenvolver a fluência na leitura em voz alta*, começamos por analisar as grelhas de observação e as grelhas de autorregulação de leitura, que eram realizadas às sextas-feiras, aquando do projeto “Fluência na leitura”, na área de Português. De seguida, comparamos graficamente os resultados obtidos pelos alunos (Anexos K e L), semanalmente, para perceber a sua evolução e poder adequar o projeto de acordo com as expectativas e capacidades dos alunos.

Os resultados obtidos demonstraram uma evolução nos seguintes indicadores: ritmo consistente; treino prévio da leitura; e leitura de palavras num menor espaço de tempo. Para além disso, o comportamento e postura dos alunos também se alterou positivamente, nomeadamente pela sua motivação e empenho na realização da tarefa.

Para o segundo objetivo, *Desenvolver competências de compreensão na leitura*, analisamos as tarefas de interpretação textual, partindo das respostas dos alunos às questões de interpretação de textos narrativos e dramáticos abordados em sala de aula. Para avaliar este objetivo, criamos os seguintes parâmetros: seleciona informação pertinente; organiza a informação; utiliza vocabulário diverso e adequado; escreve com coesão e coerência; e expõe ideias e opiniões. Posteriormente, estabelecemos uma relação entre as respostas iniciais (Anexo U), que se apresentavam curtas e pouco elaboradas, com as respostas do último excerto lido em sala.

Comparativamente às primeiras semanas de IE, o gráfico (Anexo V) evidencia um maior cuidado por parte dos alunos nas respostas às questões de interpretação de textos, nomeadamente no recurso a um vocabulário diverso, respostas ponderadas e desenvolvidas.

No que diz respeito ao terceiro objetivo, *Aprofundar o interesse por temas histórico-geográficos*, a construção de mapas conceituais foi, em grande medida, pensada para atenuar as dificuldades dos alunos em esquematizar a informação pertinente, em cada tema histórico-geográfico abordado.

Neste âmbito, para avaliar este objetivo, analisamos as grelhas de observação (Anexos O e P) e os testes de avaliação, de forma a compreender a eficácia deste método de estudo. Confrontando estes dois instrumentos de avaliação, denotamos que os resultados obtidos foram, gradualmente, evoluindo, permitindo que os alunos com classificações, tendencialmente, mais baixas pudessem obter um valor superior à data de fim da IE. Por este motivo, assumimos que este objetivo foi alcançado, pois auxiliou os grupos-turma a organizar os conteúdos no seu caderno diário e no seu TEA, preparando-os para as avaliações sumativas.

Relativamente ao quarto objetivo, *Melhorar a relação comunicativa e relacional na sala de aula*, aplicamos tarefas a pares e em pequenos grupos, prática que não era usual nas turmas e que consideramos benéfico para gerar competências de empatia, tolerância e respeito. Este objetivo foi avaliado, essencialmente, com recurso às grelhas de observação de sala de aula, sendo estas analisadas *à posteriori*, tendo em conta os indicadores de avaliação deste objetivo.

Ao analisarmos estas grelhas de registo, aferimos que as relações entre pares e os comportamentos desapropriados, em sala de aula, melhoraram significativamente, embora ainda houvesse um longo caminho a percorrer, se o tempo da IE fosse superior. Na nossa visão e com base na avaliação deste objetivo, comprovamos que aproximar os alunos da sala de aula, ao invés de punir, somente, o seu comportamento com a expulsão, permite responsabilizar cada aluno pelos seus atos, o que poderá ajudá-los a compreender a importância de manterem uma postura respeitosa e interessada.

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| ' ' | ' ' |

Tendo analisado, anteriormente, cada uma das IE desenvolvidas no âmbito da PES II, importa agora analisar, refletir e comparar criticamente os dois contextos de estágio.

Como tal, a presente reflexão incidirá sobre as seguintes dimensões: i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; ii) métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; iii) relação pedagógica; iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

No que diz respeito ao primeiro aspeto, **desenvolvimento e respetivas competências** esperadas dos alunos, importa clarificar, em primeiro lugar, quais as competências que se pretenderam desenvolver nos alunos.

Segundo o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – PASEO* (DGE, 2017b), as “competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (p. 19). Numa outra perspetiva, Pagès (2009, p. 4) menciona que “Las competencias necesitan ser aprendidas a partir de actividades y experiencias variadas sobre conocimientos, habilidades y valores también variados y heterogéneos”.

Na nossa prática pedagógica no 1.º CEB, a turma era especialmente curiosa pela aprendizagem e aplicada nos trabalhos de sala de aula, mas acreditamos ter contribuído para o desenvolvimento de algumas das competências associadas ao Perfil, nomeadamente o pensamento crítico e criativo, desenvolvimento pessoal e autonomia e informação e comunicação. Estas competências foram identificadas como primordiais para o grupo e foram trabalhadas nas atividades propostas em sala de aula, com a colaboração da PC.

Por outro lado, a prática em 2.º CEB exigiu que dessemos uma atenção especial às competências de relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal, linguagens e textos e pensamento crítico, por este ser um contexto de estágio mais desafiante, inserido numa realidade em que eram visíveis as dificuldades socioeconómicas das famílias, comprovadas pelos testemunhos reunidos na escola, tendo surgido situações de indisciplina e insucesso escolar, numa tendência que tentamos atenuar no decorrer das semanas de intervenção.

Sendo o pensamento crítico central em cada uma das IE realizadas, e transversal para a promoção de uma cidadania crítica e democrática, importa recordar que esta é uma competência fundamental para preparar os alunos para lerem, interpretarem e agir sobre o mundo em que vivem e, também, porque não dizê-lo, serem mais felizes.

El alumnado ha de desarrollar competencias, ha de formar su pensamiento crítico y creativo y aplicarlo a la comprensión de su mundo y a la acción social. Se trata, en definitiva, de dotar a los alumnos y alumnas de instrumentos que les hagan ser más sabios y más autónomos, que les permitan escribir sus propios textos y desarrollar sus propios proyectos. Las competencias ciudadanas deberían convertirles en unos ciudadanos y ciudadanas más comprometidos con su mundo y con su futuro. Y, probablemente, hacerles más felices (Pagès, 2009, p. 14).

Neste âmbito, na **organização e desenvolvimento do currículo**, tentamos ir ao encontro das necessidades das turmas, respeitando o seu ritmo de trabalho, assim como das expectativas das docentes cooperantes, que nos alertaram para a necessidade de cumprir os planos de aula estabelecidos no início do ano letivo e propondo uma continuidade do seu modelo de ensino, tendencialmente expositivo. Por outro lado, e considerando as fragilidades identificadas, pareceu-nos deveras proveitoso para as turmas que se explorassem outros modelos, nomeadamente um ensino teórico-prático, que permitisse atividades a pares e/ou pequenos grupos e uma maior autonomia por parte dos alunos, podendo estes construir o seu conhecimento, através de pesquisas de informação, criação de cartazes, apresentações à turma, entre outras atividades propostas, em ambos os ciclos de ensino. Todavia, reconhecendo as potencialidades das práticas investigativas, estas deviam ter ocupado um lugar de maior destaque, porque,

colocam o aluno como sujeito ativo da própria aprendizagem, insistindo na mobilização dos conhecimentos prévios e numa construção progressiva do conhecimento e do saber-fazer, através das interações entre alunos e professores; privilegiam competências funcionais e globais, em oposição às aquisições conceptuais e aos saberes fragmentados; assentam em aprendizagens escolares, através de experiências do quotidiano; valorizam a autonomia dos alunos, atribuindo uma maior valorização à motivação intrínseca; por último, estas enfatizam os aspetos cooperativos do trabalho escolar e o respeito por diferentes pontos de vista (Dias & Hortas, 2015, p. 194)

Em Portugal, o modelo de ensino expositivo é o mais comum, caracterizado por uma transmissão de conhecimentos por parte do docente, sem que haja um envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem. Segundo o *PASEO* (Martins et al, 2017), para que se fomentem os princípios, valores e competências a ele associados, importa que os docentes apliquem uma prática diferenciada.

Baseando-nos neste modelo de ensino, apesar das limitações, planificamos atividades diferenciadoras, como as supracitadas, que permitiram desenvolver algumas das competências associadas às fragilidades das turmas, como é o caso da autonomia e da responsabilidade. Por outro lado, e após a prática, pudemos refletir acerca da nossa intervenção e concluímos que poderia ter sido vantajoso criar mais jogos e atividades interativas, recorrendo às tecnologias de informação e comunicação, especialmente em HGP, pois foi a área em que identificamos uma maior dificuldade de concentração e uma menor motivação: “as TIC devem assim ser encaradas como novos recursos didáticos a utilizar pelos professores para melhorar o ensino, mas também como ferramentas importantes na melhoria das aprendizagens realizadas pelos alunos” (Vieira & Esteves, 2018, p. 24).

Sob outra perspetiva, e ao contrário das nossas expectativas, a **relação pedagógica** estabelecida com o 2.º CEB foi mais próxima do que com o 1.º CEB. Por um lado, a prática pedagógica na turma do 2.º ano teve uma duração menor do que a prática do 5.º ano, com diferença de algumas semanas, e ocorreu no 3.º período, sendo notório que a turma se sentia, de um modo geral, bastante cansada e desatenta, condicionando o seu rendimento escolar. Por outro lado, as atividades implementadas em cada ano escolar foram diferentes, mediante os conteúdos e o contexto de estágio, tendo nós sentido que, no 5.º ano, os alunos mostraram um maior entusiasmo e interesse pelas duas áreas.

Quanto à **relação com as docentes cooperantes**, criaram-se laços importantes para o sucesso do estágio curricular, com um apoio incondicional por parte das mesmas, o que nos permitiu receber um *feedback* constante e estabelecer uma relação de confiança, que consideramos deveras essencial: “o PC, atuando como um mentor, fornece considerações que orientam e potenciam a compreensão da atividade docente, com possíveis efeitos na ação futura” (Leite, Marinho & Sousa-Pereira, 2023, p. 17).

Relativamente aos **processos de regulação e avaliação**, centramo-nos numa avaliação formativa em ambos os ciclos de ensino, embora também tenhamos realizado uma avaliação sumativa no 5.º ano de escolaridade. Enquanto na avaliação formativa valorizamos todo o percurso dos alunos quanto à sua aprendizagem e comportamento, na avaliação sumativa avaliamos os testes de avaliação e as questões de aula, sempre que terminamos um conteúdo, para perceber se os objetivos de aprendizagem foram cumpridos: “A avaliação sumativa ocorre normalmente após os processos de ensino e aprendizagem (...), um dos propósitos da avaliação sumativa é recolher informação no sentido de formular um juízo acerca do que os alunos aprenderam” (Fernandes, 2021).

Contudo, foi evidente a diferença da implementação de processos de avaliação formativa entre o 1.º e o 2.º CEB, ainda que se tenham realizado com base na observação direta e *feedback* formativo, em ambos os ciclos.

Por um lado, no 1.º CEB a avaliação formativa teve, em grande medida, maior incidência nos conhecimentos dos conteúdos curriculares do 2.º ano de escolaridade e das competências de autonomia e participação, para os quais recorremos a um modelo de ensino mais teórico-prático, com a aplicação de atividades dinâmicas e com recurso a vídeos e saídas de campo, que privilegiaram o envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Para planificarmos cada semana, estruturamos os conteúdos e atividades das diversas áreas do conhecimento, com base nas necessidades dos alunos, sendo que alguns elementos precisaram de um apoio extraordinário da nossa parte, por apresentarem dificuldades de aprendizagem. Por este motivo, aplicamos medidas de diferenciação pedagógica, visando a apropriação dos conteúdos de acordo com os ritmos de aprendizagem de cada aluno. Lembremos que “a Diferenciação Pedagógica é vista como um processo onde exige uma maior flexibilização do professor. Diferenciar pedagogicamente é planificar de forma ativa e regular tendo sempre em conta as dificuldades e ritmos de cada aluno” (Barbosa, 2019, p. 7).

Por outro lado, no 2.º CEB, apoiamos a nossa avaliação formativa em momentos de discussão e reflexão, assim como nas produções dos alunos, nas quais sobressaiam as competências e capacidades que nos propusemos a implementar na IE. Do conjunto de tarefas aplicadas nas turmas de 5.º ano, às disciplinas de Português e HGP, destacamos

as que mais contribuíram para a avaliação formativa dos alunos, tendo em conta conteúdos e competências: construção de mapas conceptuais, cartazes e frisos cronológicos, leitura e dramatização de textos, respostas dos alunos às questões de interpretação e produções textuais. Neste ano de escolaridade e mediante um contexto escolar delicado, consideramos crucial fomentar o trabalho em pequenos grupos, até quatro elementos, a reflexão sistemática dos conteúdos, antes e após a sua abordagem e a participação ativa em sala de aula. No entanto, e refletindo sobre esta IE, consideramos que se privilegiou um modelo de ensino mais tradicional, com vários momentos de exposição de conteúdos, o que poderá ter limitado o desempenho dos alunos nos nossos momentos de avaliação formativa, na medida em que os alunos não puderam explorar o expoente máximo das suas competências, nomeadamente as competências investigativas, que gostaríamos de ter implementado.

No nosso ponto de vista, e para concluir, acreditamos que uma das diferenças mais significativas da avaliação formativa nos dois ciclos reflete-se na projeção de atividades para todas as áreas do conhecimento, no caso do 1.º CEB, por conta do regime de monodocência que impera neste ciclo; no 2.º CEB apenas nos focamos nas áreas de Português e HGP, refletindo a nossa avaliação nos processos de ensino e aprendizagem destas áreas, complementando com o comportamento dos alunos, tendo em conta as suas atitudes e valores. No entanto, importa sublinhar que, não obstante as diferenças que existem, e sobre as quais refletimos anteriormente, não podemos deixar de acentuar que os modelos pedagógico-didáticos implementados pelos professores dependem das escolhas que estes assumem para a sua prática docente (Dias, 2019).

2a PARTE

| " " | | " "

5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| " | | " |

O presente estudo intitulado – *A formação cidadã no 1.º Ciclo do Ensino Básico: da literatura para a infância ao desenvolvimento das competências de pensamento crítico, da capacidade de escuta e da participação em sala de aula* – foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 2.º ano de escolaridade.

De acordo com Pagès (2009), competência pode ser entendida como “la capacidad para responder a las exigencias individuales, o sociales, o para realizar una actividad o una tarea” (p. 3).

Conscientes de que a escola deve ser promotora de um ensino baseado num conjunto de competências, essenciais para a vida em sociedade, englobando conhecimentos, valores e atitudes, este estudo centrou-se na hipótese de explorar a relação entre a área de Português e a , recorrendo a duas obras de literatura para a infância, permitindo a exploração das CCD.

Neste âmbito, definimos a seguinte problemática: **a literatura para a infância é um recurso que permite desenvolver as competências do pensamento crítico e da capacidade de escuta, garantindo a formação de uma cidadania democrática.**

Segundo Delval (2012), a escola precisa de formar alunos democraticamente conscientes, capazes de exercer e defender os seus direitos e deveres, e de participar ativa e democraticamente na sociedade atual: “La escuela debería ser un lugar privilegiado para proporcionar una formación que permita participar plenamente en la vida democrática” (p. 37).

Durante as semanas de observação, de forma a analisar o modo como as CCD estavam a ser desenvolvidas na turma de 2.º ano, recorreremos à observação direta e às notas de campo, analisando as atitudes dos alunos face à sua aprendizagem, assim como o comportamento na sua esfera social, no contacto com os colegas, com os docentes e não docentes da escola. Finda esta observação, identificamos as competências de participação, capacidade de escuta e observação, e pensamento crítico como aquelas que deveriam ser alvo da nossa atenção, tendo em conta o contexto e a centralidade colocada na relação entre as CCD e as aprendizagens na área disciplinar do Português. “A investigação permite ao profissional de educação, para além de produzir conhecimento, refletir e procurar gerar mudanças expressivas” (Carneiro, 2017, p. 12).

Para além dos motivos anteriormente explicitados, a escolha desta temática adveio do interesse pessoal por adquirir um maior conhecimento acerca das Competências de Cidadania para a Democracia e da sua relevância nos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Sousa e Baptista (2014, p. 19), o tema a investigar “deve ser selecionado de acordo com os interesses do investigador e com a sua experiência de vida”.

Tendo tomado conhecimento deste tema no decorrer da Licenciatura em Educação Básica e tendo sido abordado com maior pormenor ao longo do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, consideramos imprescindível, na atualidade, a tomada de consciência do contributo de cada cidadão nas sociedades democráticas. Assim, este estudo assume um particular significado, na medida em que se potencia uma experiência pedagógico-didática que pode influenciar a minha prática docente, no futuro.

Em consonância com este estudo, recorreremos a um conjunto de documentos de referência, tais como: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017b) e *Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico – AE* (DGE, 2017a).

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al, 2017) é um dos referenciais de educação mais importantes em Portugal, pois define um conjunto de políticas educativas, com vista ao desenvolvimento de princípios, valores e competências:

O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (Martins et al., 2017, p. 10).

Em relação às áreas de competências expressas no *PASEO*, que resulta de uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes, é a área de pensamento crítico e pensamento criativo que melhor se adequa ao nosso estudo, conduzindo os alunos a

pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou

explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; e desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal (ME, 2017, p. 24).

As *Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico* (DGE, 2017a) são, igualmente, fundamentais para esta investigação, nomeadamente as AE de Português. Nas *Aprendizagens Essenciais de Português* (DGE, 2017a), os domínios de oralidade e leitura-escrita promovem um conjunto de capacidades que os alunos devem ser capazes de executar, destacando-se:

Oralidade:

- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras;
- Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia.

Leitura-Escrita:

- Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto;
- Identificar e referir o essencial de textos lidos;
- Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos.
- Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar).

Assim, com base nesta problemática e tendo em conta o enquadramento no currículo, este estudo tem como **objetivos de investigação**:

- i) Objetivo A: analisar de que modo a literatura para a infância permite desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de escuta, no 2.º ano de escolaridade.
- ii) Objetivo B: refletir sobre o contributo do pensamento crítico e da capacidade de escuta para a promoção de uma participação democrática no processo de ensino e aprendizagem.

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| " | | " |

No capítulo seguinte, apresentamos os conceitos associados ao estudo, fundamentando-os teoricamente com recurso a autores de referência na área das ciências sociais. De forma a clarificar aprofundadamente os conceitos, subdividimos este capítulo da seguinte forma: (i) definição de competência: competências para uma cultura da democracia; (ii) relação entre as Competências de Cidadania Democrática e a área de Português; (iii) as CCD numa sala de 2.º ano.

6.1. Definição de competência: competências para uma cultura democrática

O conceito de competência é, habitualmente, associado ao ensino, embora não lhe seja exclusivo. De acordo com Antonello (2006), entende-se por competência a “capacidade de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes (recursos de competência) pelo indivíduo frente a uma situação, atividade, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa” (p. 209). Concorrendo com esta ideia, o Conselho da Europa (2016) explicita competência como um “processo dinâmico no qual um indivíduo competente mobiliza e emprega um conjunto de recursos psicológicos de maneira ativa e flexível para responder às novas situações que se lhe apresentam” (p. 10).

De acordo com estes e outros autores de referência, um dos grandes objetivos da escola atual passa pela formação de cidadãos ativos e participativos, preparando-os para a dinâmica das sociedades democráticas. A compreensão do poder das suas ações, dos seus direitos e dos seus deveres possibilita aos alunos posicionarem-se criticamente acerca de temas centrais da vida, garantindo que as suas escolhas são mais conscientes e informadas: “Aprender a viver juntos supone, entre otras cosas, capacidad para intercambias ideas, razonar, comparar, que una escuela inclusiva debe activamente promover” (Pagès, 2009, p. 8).

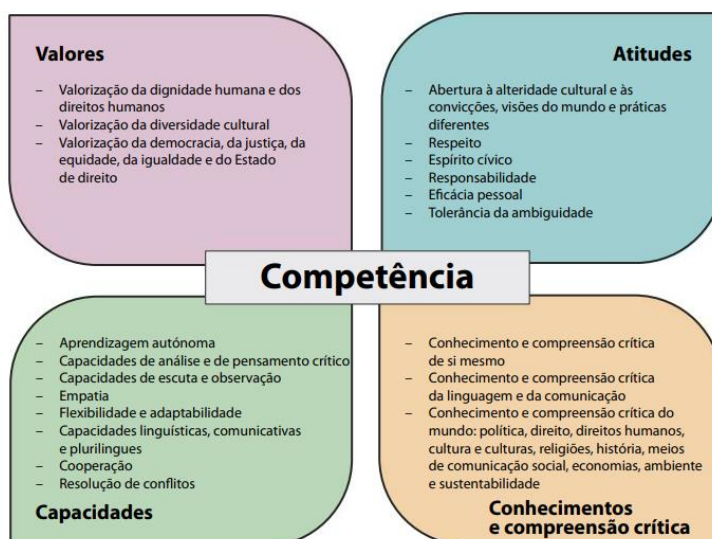
Tendo já compreendido o conceito de competência, é igualmente pertinente definir o conceito de democracia. Segundo Santos (2000, p. 19), entende-se por democracia a “liberdade de expressão sob qualquer forma, à diferença de todos os cidadãos como seres humanos, à justiça social em todas as componentes (trabalho, habitação, saúde, ensino), a eleições livres e periódicas, à inexistência de humilhados e privilegiados”.

No entanto, para que se viva em democracia, é imperativo que os cidadãos sejam formados nesse sentido, através do desenvolvimento das competências para uma cultura democrática e de uma consciência cidadã, para: “construir la propia identidad social, política y cultural, teniendo en cuenta la de los demás, y posicionarse ante situaciones sociales, problemas e injusticias del pasado y del presente, de forma racional y crítica” (Canals & Pagès, 2011, citado por Hortas & Dias, 2020, p. 52).

O Conselho da Europa, organização de defesa dos direitos humanos, da democracia e do Estado de direito, fundada em 1949, tem vindo a centrar a sua ação na educação, enquanto área responsável pela transmissão de valores democráticos, que garantem a preservação dos “ideais e os princípios que são o [nosso] património comum” (Conselho da Europa, 2016, p. 7). Tendo em conta os seus objetivos, esta organização propõe um total de vinte competências, divididas em quatro dimensões: valores, atitudes, capacidades e conhecimento e compreensão crítica (Figura 1). Estas competências, que iremos abordar, seguidamente, de forma sucinta, visam a educação para uma cidadania democrática, pois: “Democracy is one of the three pillars of the Council of Europe and there should be no hesitation among its member states that it should remain a key foundation for our future societies.” (Conselho da Europa, 2016, p. 7).

Figura 1.

Matriz de competências para uma cidadania democrática



Fonte: Conselho da Europa, 2016, p. 35.

No que diz respeito aos **valores**, estes “são convicções gerais que as pessoas têm sobre os objetivos que merecem o nosso empenhamento na vida. Os valores motivam a ação e servem também de princípios orientadores para decidir de que maneira agir” (CDC, 2016, p. 37), ou seja, valorizam-se os critérios inerentes a uma cultura democrática, avaliando-se comportamentos, opiniões e atitudes dos indivíduos. Relativamente às **atitudes**, estas têm em vista a “orientação mental geral de uma pessoa para com alguém ou alguma coisa (por exemplo, uma pessoa, um grupo, uma instituição, uma problemática, um evento, um símbolo)” (CDC, 2016, p. 40). Por outras palavras, esta competência implica o comportamento de alguém perante um determinado problema ou assunto. As **capacidades** são entendidas como uma “aptidão para executar padrões complexos e bem organizados de pensamento ou comportamento, dando provas de adaptabilidade para atingir um fim ou um objetivo particular” (CDC, 2016, p. 45). Por último, a dimensão de **conhecimento e compreensão crítica** representa “o conjunto das informações possuídas por uma pessoa e, por compreensão, a faculdade de entender e avaliar os significados.” (CDC, 2016, p. 51).

6.2. Relação entre as Competências de Cidadania Democrática e a área de Português

A língua desempenha um importante papel no desenvolvimento e preservação da democracia, uma vez que é responsável por um role de competências, tais como (i) a Comunicação e Expressão – a língua é um dos meios pelos quais os indivíduos comunicam, interagem e expressam as suas opiniões e perspetivas; (ii) o Conhecimento – é através da língua que os indivíduos têm acesso a informações e mantêm-se informados política e socialmente; e (iii) o Pensamento Crítico – recorrendo aos mecanismos de interpretação, um cidadão informado é crítico na análise das informações recolhidas, com as quais baseia a sua opinião. A língua é, pois, um recurso poderoso, que nos permite ouvir e ser ouvidos, sendo esta uma característica determinante na vida em democracia:

A língua é detentora de um poder único. Com ela somos capazes de construir os mais variados sentidos e expressar nossas vontades, medos, desejos, enfim, por meio dela é que nos constituímos como seres humanos e nos revelamos aos outros, ao mundo e a nós mesmos (Schmitt & Freitas, 2020, p. 105).

Em Portugal, o ensino rege-se por um conjunto de documentos orientadores do currículo, que se preveem complementares, definindo como um dos principais objetivos do sistema educativo a formação de alunos conscientes, conhecedores da realidade social e capacitados para a vida numa sociedade democrática: as *Aprendizagens Essenciais* de 2.º ano (AE) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* são cruciais para a compreensão da relação entre a área de Português e as Competências para uma Cultura Democrática.

A área de Português “incorpora o conjunto das competências que são fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva, em conformidade com o Perfil dos Alunos” (*Aprendizagens Essenciais de Português*, DGE, 2017a).

Ao analisarmos este documento, verificamos algumas relações entre as Competências de Cidadania e Português, que passaremos a evidenciar:

Tabela 4

Relação entre AE de Português e as CCD

Aprendizagens Essenciais de Português (2.º ano de escolaridade)	Competências de Cidadania (Conselho da Europa, 2016)
Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia.	Capacidades linguísticas, comunicativas e plurilingues; Cooperação
Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas	Capacidades de escuta e observação
Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.	Capacidades de análise e de pensamento crítico
Valorizar a diversidade cultural dos textos (ouvidos ou lidos).	Valorização da diversidade cultural Capacidades linguísticas, comunicativas e plurilingues
Manifestar preferências, de entre textos lidos, e explicar as reações derivadas da leitura.	Capacidades de análise e de pensamento crítico

Nota. AE de Português e Conselho da Europa, 2016.

De acordo com a tabela, a língua portuguesa está diretamente relacionada com algumas das CCD expressas no documento Conselho da Europa (2016), especialmente nas dimensões dos valores e das capacidades, onde esta relação é mais evidente.

Ao nível da aprendizagem essencial “usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação

e cortesia”, esta é uma capacidade fundamental na formação cidadã, com uma relação estreita com as capacidades cooperativas e comunicativas: “Através do oral trabalham-se e desenvolvem-se atitudes e valores fundamentais, tais como o respeito pelo outro, traduzido, por exemplo, na capacidade de ouvir” (Rodrigues, 2012, 11).

A **oralidade** e a interação oral, entre dois ou mais indivíduos, comporta algumas regras de convivência:

A interação pressupõe que um falante seja emissor e também recetor numa conversa com um ou mais indivíduos, que seguem o “princípio da cooperação”, já que os interlocutores aceitam normas mínimas que permitem o desenvolvimento de atos comunicativos como um pequeno diálogo ou uma longa conversa ou até debate. (Cabo Verde, 2011, p. 14).

A oralidade é um dos domínios do Português transversais a todo o currículo nacional, do ensino básico ao ensino secundário, uma vez que a competência oral deve ser progressivamente mais exigente, tendo em consideração a importância da comunicação nas sociedades democráticas.

A capacidade de “selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas” (Aprendizagens Essenciais de Português, DGE, 2017a) é deveras importante no processo de aprendizagem, pois permite ao aluno o treino das suas **capacidades de escuta**, competência essencial na comunicação.

No caso de um discurso, discussão ou numa conversa informal, a competência de escuta ativa é particularmente relevante para compreendermos o que está a ser dito, mas é igualmente importante cingir-nos à informação essencial do emissor, de modo a organizar as ideias apreendidas, interpretando-as com maior facilidade, mediante os conhecimentos prévios sobre o assunto: “a compreensão oral implica a identificação e o inter-relacionamento de ideias-chave” (Estrela et al., 2022, p. 9). Por outras palavras, a escuta ativa, as capacidades de observação e a identificação das ideias-chave de um texto oral, com um respetivo registo escrito que facilitem a sua apreensão, é determinante para a aquisição de novos conhecimentos.

A mobilização das experiências e saberes no processo **de construção de sentidos do texto** é uma competência essencial para efetuar uma análise crítica e fundamentada de um texto. De acordo com Ferreira (2012, p. 28), “o professor deve ativar os

conhecimentos prévios dos alunos, no sentido de os preparar para as informações contidas no texto”, questionando os alunos e despertando o seu interesse pela leitura do texto, mobilizando e partilhando as suas experiências, em grande grupo, para que o aluno esteja motivado durante a leitura. Por outro lado, aproximar o aluno da realidade textual promove a compreensão do que está a ser lido, permitindo que analise aprofundadamente o assunto e que exponha a sua opinião perante as evidências do texto.

Relativamente a “Valorizar a diversidade cultural dos textos (ouvidos ou lidos)”, esta competência essencial vai ao encontro da visão de cidadania global, bem como ao desenvolvimento de capacidades linguísticas, comunicativas e plurilingues. A riqueza cultural de um texto ou obra literária é indescritível, desde logo pela sua origem, pois, dependendo do autor, a obra terá certamente marcas culturais, o que implicará para o leitor uma **aprendizagem da diversidade cultural** (língua, costumes). Por outras palavras, “pela manipulação e pelo contacto com corpus escritos e orais de diferentes línguas, trata-se de sensibilizar para a diversidade de línguas e, através dos objetos línguas, de fazer tomar consciência da diversidade de sujeitos que as falam” (Arnold et al, 2008), citado por Pinho (2013, p. 563).

Seguindo esta linha de pensamento, compreendemos que o estudo de textos com diversas origens, em sala de aula, permite ao aluno o contacto com diferentes realidades, nomeadamente com uma língua estrangeira. Por sua vez, este contacto potencia a aprendizagem de diferentes culturas, o respeito pela diversidade e, conseqüentemente, a valorização da diversidade cultural.

Por último, a capacidade de “Manifestar preferências, de entre textos lidos, e explicar as reações derivadas da leitura”, remete-nos para a importância da leitura no desenvolvimento do **pensamento crítico**. Ao lermos um novo texto, ativamos os conhecimentos prévios acerca de um determinado tema, enquanto adquirimos novos conhecimentos sobre esse tema. Esta dualidade de conhecimentos é o que garante ao leitor a capacidade para se posicionar face a um tópico, recorrendo à sua capacidade de argumentação, aos seus sentimentos e emoções: “O exercício da leitura é uma tarefa essencial para a construção do conhecimento e um deflagrador da emoção e avaliação crítica do indivíduo” (Alves, 2012, p. 23).

Concluindo, verificamos que as Aprendizagens Essenciais de Português (2017a) para o 2.º ano de escolaridade, comportam dimensões cívicas, no âmbito da educação para a formação de uma cidadania democrática entre os alunos. Embora este seja um processo gradual, que acompanha todos os ciclos de ensino em Portugal, comprovamos que a pretensão em formar cidadãos críticos, informados e conhecedores da realidade inicia-se nos primeiros anos de ensino e está intimamente relacionada com a área de Português, nas suas dimensões de oralidade, escrita e leitura. De acordo com a tabela anteriormente apresentada (Tabela 4), as capacidades de escuta e observação, as capacidades de análise e de pensamento crítico e as capacidades linguísticas, comunicativas e plurilingues destacam-se das demais CCD expressas no Conselho da Europa, pois evidenciam a importância da compreensão e da expressão, no exercício da cidadania. A valorização da diversidade cultural é parte integrante da vida em sociedade, num mundo em constante mudança, em que o respeito pelas diferenças assume uma grande importância para assegurar uma visão cidadã de identidade coletiva, que aproxima os indivíduos, independentemente das suas origens e culturas, projetando-nos para a necessidade de construção de uma cidadania global, com valores e práticas que aproximam as comunidades humanas.

Our types of global citizenship are hierarchical. This implies that a sociopolitical global citizenship includes a moral and an open global citizenship education. Really sociopolitical global citizenship education cannot exist without the moral and the open perspective. The connection of the moral and the political is crucial (Veugelers, 2020, p. 36).

6.3. As CCD numa sala de 2.º ano

Do conjunto de competências evidenciadas na Figura 1, selecionamos duas para este estudo. Esta seleção teve por base os seguintes critérios:

- competências desenvolvidas na turma pela professora cooperante;
- observação da dinâmica da turma;
- potencialidades e fragilidades identificadas na turma de 2.º ano.

Nas duas primeiras semanas de observação do contexto de estágio, verificamos que a turma, de um modo geral, revelava um conjunto de competências de cidadania

democrática, nomeadamente autonomia, responsabilidade, cooperação, entre outras. Por outro lado, não nos foi possível observar momentos de discussão de ideias e de partilha de conhecimentos, pelo que consideramos importante investigar as competências que melhor se relacionavam com este tipo de atividades e de práticas de ensino, relacionando-as com a área de Português.

Assim, as duas CCD selecionadas para esta investigação foram: *capacidades de análise e de pensamento crítico* e *capacidades de escuta e observação*. Para além disso, propusemo-nos ainda a avaliar a competência de **participação** democrática, tendo em consideração o tema deste estudo.

Quanto às **capacidades de análise e de pensamento crítico**, esta competência foi selecionada pelo facto de termos denotado algumas dificuldades dos alunos em interpretar a informação que lhes era dada e relacioná-la com as suas vivências, não sendo comum explorar as suas opiniões mediante a leitura de textos/obras literárias.

No que diz respeito à **capacidade de escuta e de observação**, verificamos que não fazia parte das rotinas da turma a discussão de ideias e confronto de opiniões, pelo que os alunos não estavam habituados a ouvir os seus pares, o que consideramos fundamental nestes primeiros anos de ensino, em que a criança está a descobrir a sua voz e a moldar a sua personalidade.

Relativamente à competência de **participação democrática**, esta foi escolhida com base nas duas capacidades acima mencionadas, pela necessidade de observar a contribuição de cada aluno nos momentos de partilha de ideias; por outro lado, consideramos que ela é transversal às 20 CCD definidas pelo Conselho da Europa, pois sem a ação dos indivíduos não é possível desenvolver qualquer uma daquelas competências.

Seguidamente, explicitaremos cada uma das competências selecionadas, focando-nos exclusivamente na sua aplicabilidade educativa.

Capacidades de análise e de pensamento crítico

A **capacidade de análise** de diferentes fontes de informação (i.e., textos, argumentos, experiências), deve ser realizada de forma crítica e sistemática. “Análisis es el examen y discriminación de la información identificando motivos o causas. Hacer

inferencias y encontrar evidencia para fundamentar generalizaciones.” (Heredia Escorza & Sánchez Aradillas, 2012, citado por Ito (2019, p. 52).

A análise das fontes de informação permite-nos compreender o contexto em que se inserem, interrogarmo-nos acerca da realidade, posicionarmo-nos mediante os argumentos/opiniões e fundamentar o pensamento com base nos conhecimentos prévios desses materiais. Por outro lado, Eales-Reynolds et al. (2013) referem que a análise de dados só é possível quando já existe, por parte de um indivíduo, um conhecimento prévio do tema, pois sem conhecimento a análise não é fidedigna: “the first step in interpretation is understanding” (p. 5).

Do conjunto de aptidões de que fazem parte as capacidades de análise, destacamos: (i) “identificar e interpretar o significado ou significados de cada elemento, comparando-os e relacionando-os eventualmente com o que já se conhece e identificando semelhanças e diferenças”; (ii) “examinar os elementos uns em relação aos outros e identificar as ligações que existem entre eles (lógicas, causais, temporais, etc.)”; (iii) “reunir os resultados da análise de uma forma organizada e coerente para tirar conclusões lógicas e defensáveis sobre o conjunto” (Conselho da Europa, 2016, p. 45).

Consta-se, assim, que as capacidades de análise e de pensamento crítico são indissociáveis, pois “uma capacidade de análise eficaz incorpora o pensamento crítico (...) enquanto um pensamento crítico incorpora a capacidade de análise” (Conselho da Europa, 2016, p. 46).

O pensamento crítico é a capacidade de realizar juízos de valor e avaliar racional e conscientemente qualquer tipo de informação. Para Ennis (citado por Tenreiro-Vieira, 2019, p. 38), o pensamento crítico é “racional, reflexivo, focado no decidir em que acreditar ou o que fazer”.

Esta aptidão é necessária e fundamental na prática da cidadania democrática, para nos auxiliar na compreensão do conhecimento, confrontando as ideias e formando, a partir delas, juízos de valor. “Critical thinking means different things to different people” (Eales-Reynolds et al, 2013, p. 2), ou seja, a reflexão crítica é algo pessoal e particular, dependendo do indivíduo, dos seus conhecimentos e das suas experiências prévias.

De acordo com Martineau (2002), o pensamento crítico é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência cidadã: “la capacité du citoyen d’observer de façon

critique et rationnelle la réalité lorsque l'on saisit qu'en démocratie, la réalité sociale et politique est constamment sujette a changement” (p. 285). Por outras palavras, um indivíduo informado e consciente da realidade social está capacitado para refletir, argumentar e agir em conformidade com os seus ideais, ciente de que é esse o seu dever enquanto cidadão democrático.

A capacidade de reflexão crítica engloba as aptidões de: (i) “proceder a avaliações com base na consistência interna e com base na consistência com os dados e a experiência disponíveis”; (ii) “fazer juízos de valor sobre se os materiais em análise são ou não válidos, exatos, aceitáveis, fiáveis, adequados, úteis e/ou persuasivos”; e (iii) “apreender não só o sentido literal dos materiais, como também a sua retórica global, nomeadamente as motivações, as intenções e os desígnios subjacentes dos que os produziram ou criaram” (Conselho da Europa, 2016, p. 45).

Capacidade de escuta e de observação

As capacidades de escuta e de observação são competências necessárias e fundamentais para analisar e compreender a linguagem (verbal e não verbal) de outrem. Gulec e Durmus (2015, p. 104) definem capacidade de escuta como “the ability to fully understand a message which a speaking or a loudly reading person desire to give”. Complementarmente, a capacidade de observação pressupõe a “verificação ou constatação de um fato” (Abbagnano, 1998, citado por Silva & Aragão, 2012, p. 52).

No contexto educativo, a escuta ativa permite uma maior compreensão do que é falado pelas outras pessoas (colegas, professores), nomeadamente se tivermos em consideração o tom de voz, volume, expressão facial e corporal. De igual forma, a capacidade de observação é crucial para uma melhor perceção do contexto, facilitando o reconhecimento do comportamento dos indivíduos alvos de observação e garantindo um discernimento entre um comportamento apropriado ou desadequado, consoante o contexto vivido. À luz do Conselho da Europa (2016), “as capacidades de escuta e observação são as aptidões necessárias para compreender o que as outras pessoas estão a dizer e para tirar lições do seu comportamento” (p. 46).

Esta competência inclui as seguintes aptidões: (i) “prestar atenção às possíveis incoerências entre as mensagens verbais e não-verbais”; (ii) “prestar atenção às subtilezas

de significado e ao que poderá ser apenas parcialmente dito ou mesmo deixado por dizer”; e, ainda, (iii) “prestar muita atenção às semelhanças e diferenças na maneira como as pessoas reagem à mesma situação, em particular as pessoas percebidas como tendo referências culturais diferentes das nossas” (Conselho da Europa, 2016, p. 46).

Participação democrática

O desenvolvimento da competência de participação, em sala de aula, é determinante para o exercício da cidadania democrática, uma vez que o aluno aprende desde cedo a posicionar-se mediante as suas convicções, embora esta realidade nem sempre se aplique nas escolas.

O projeto europeu Educação para a Cidadania Democrática (ECD) pretende a aplicação de medidas educativas com vista à preparação de jovens para a vida numa sociedade democrática. Segundo Tristán e Ruano (2012),

Para conseguir una efectiva participación ciudadana dentro de la sociedad, consideramos necesario comenzar por democratizar las entidades donde se forma a los ciudadanos, es decir, las instituciones educativas. Estimamos conveniente que se trabaje sobre el alumnado para ofrecerles el conocimiento sobre el funcionamiento de las estructuras y organismos de decisión que existen dentro de las instituciones educativas, fomentando la participación de éste en todos los niveles, organización del centro, proyecto curricular de centro, programación de aula (p. 241).

De acordo com os mesmos autores, a participação dos alunos começa dentro da escola/sala de aula, se esta for capaz de os envolver no seu processo de aprendizagem, no funcionamento das instituições educativas e na procura de soluções para os problemas aí existentes: “Sólo a través de la formación de alumnos participantes dentro de la escuela, podremos empezar a trabajar de forma coherente para fomentar su participación ciudadana dentro de la sociedad” (Tristán & Ruano, 2012, p. 241).

Numa perspetiva semelhante, Delval (2012) afirma que a escola é determinante para a democracia, na medida em que promove a instrução e a participação democráticas:

La democracia está muy directamente relacionada con la educación, pues no resulta posible que los ciudadanos ejerzan sus competencias y defiendan sus derechos de una manera completa y satisfactoria si no tienen una capacidad de elección y de decidir con fundamento entre diferentes opciones contrapuestas (p. 37).

Um dos aspetos mais relevantes da participação democrática é a correta análise dos dados/informações obtidas, com os quais podemos retirar as nossas próprias conclusões e argumentar com base nos nossos conhecimentos. Se as competências de cidadania democrática acima referenciadas forem fomentadas em sala de aula e na comunidade escolar, os alunos crescerão com uma mentalidade focada nos princípios democráticos, conhecedores dos seus direitos e deveres, o que irá afetar positivamente a sua participação cidadã na sociedade.

Embora a participação democrática não esteja no conjunto das 20 competências expressas no Conselho da Europa (2016), consideramos que a mesma está subjacente aos princípios de democracia e, conseqüentemente, associada ao conjunto das CCD, em todas as suas dimensões (valores, atitudes, capacidades e conhecimentos), visto que é a essência da cidadania democrática, ler a realidade, compreendê-la e interpretá-la de forma crítica e participar na sua transformação: deste modo, assume-se a participação “como un elemento clave de la democracia. La ciudadanía se entiende en el marco de la vida asociativa, en la organización de los individuos en colectivos que actúan con libertad. Desde esta perspectiva, la educación tiene que centrarse en la acción” (Massip & Santisteban, 2020, p. 144).

7. METODOLOGIA

Num projeto investigativo, as opções metodológicas e os procedimentos do processo de investigação devem ser explicitados, tendo em conta os métodos e os instrumentos de recolha de dados utilizados.

Como referido na primeira parte deste projeto investigativo, este foi realizado numa turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola no concelho de Lisboa, numa turma é composta por 20 alunos.

Entende-se por metodologia, o “processo de selecção 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 & Baptista, 2014, p. 52).

O presente estudo aproxima-se da metodologia de Investigação-Ação (I-A), procurando uma mudança através da prática, resultando depois numa reflexão com base na investigação realizada. De acordo com Barbier (1985), citado por Fonseca (2012, p. 2), a I-A caracteriza-se por uma “pesquisa psicológica de campo, e tem como objetivo uma mudança de ordem psicossocial”, ou seja, o investigador sustenta a sua pesquisa na sua própria experiência em campo, da qual pretende que surja uma mudança no paradigma educativo e social. Porque o objeto de estudo emergiu da prática, os seus resultados conduziram a uma reflexão sobre o trabalho docente realizado, processo fundamental para desenvolver a capacidade de reflexão e mudança do docente. Contudo, importa reconhecer duas limitações que impedem que este estudo se assumia como de I-A: um objeto de estudo muito limitado e um tempo de intervenção demasiado curto que impede a necessária repetição do ciclo “prática – reflexão – investigação – prática...” (Dias, 2021). Todavia, no âmbito da prática educativa realizada com a PES II, o tempo de investigação não nos permite aprofundar esta mudança, mas contribui para o investigador em formação questionar a sua prática docente através da pesquisa de campo e de um quadro de referência que sustente essa investigação.

Delineada a questão-problema e os objetivos gerais de investigação, definimos que o método de recolha de informações mais adequado era a metodologia mista, combinando os métodos quantitativos e qualitativos: “In recent years, researchers have

begun using both quantitative and qualitative techniques, recognizing that different methods of analysis are useful for addressing different kinds of questions” (Shaffer & Serlin, 2004, p. 16).

Neste estudo, recorreremos, essencialmente, ao método qualitativo, que emerge da IE e decorre da problemática, para atingir os objetivos investigativos. Os métodos qualitativos não são mensuráveis, pois analisam-se comportamentos, atitudes ou valores (Sousa & Baptista, 2014, p. 56), com base na observação e/ou em entrevistas, dos quais se investigam e interpretam os dados recolhidos. Na Tabela 5 explicitamos os métodos e técnicas de recolha de informação, técnicas de análise e instrumentos mobilizados.

Tabela 5

Métodos e técnicas de recolha da informação, técnicas de análise e instrumentos mobilizados para os objetivos de Investigação

Objetivos	Métodos e técnicas de recolha da informação	Técnicas de análise	Instrumentos / produtos
Objetivo A: analisar de que modo a literatura para a infância permite desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de escuta, no 2.º ano de escolaridade.	Pesquisa documental	Análise de conteúdo	Aprendizagens essenciais
	Leitura e compreensão das fábulas Debates	Análise textual	Grelha de registo de observação
	Inquérito por questionário	Análise de conteúdo	Questionário (questões fechadas e abertas)
Objetivo B: refletir sobre o contributo do pensamento crítico e da capacidade de escuta para a promoção de uma participação democrática no processo de ensino e aprendizagem.	Pesquisa documental	Análise de conteúdo	Aprendizagens essenciais (<i>Português</i>) <i>PASEO</i> Relatório CCD (Conselho da Europa) Sequência de Aprendizagem (planificações)
	Metarreflexão sobre o processo investigativo, a intervenção educativa e os resultados do estudo		

Nota: Elaboração da autora.

Mediante o Objetivo A – “analisar de que modo a literatura para a infância permite desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de escuta, no 2.º ano de escolaridade” e tendo em conta os métodos e técnicas de recolha de dados, recorreremos à pesquisa documental como técnica de análise, analisando o conteúdo das Aprendizagens Essenciais, de forma a averiguar a importância das CCD neste documento.

Num segundo momento, procedemos, oralmente, à leitura e compreensão das fábulas selecionadas, analisando os textos. Para além disso, realizamos um debate em torno de uma pergunta, que os alunos interpretaram e expressaram a sua opinião. Para esta análise, utilizamos grelhas de registo de observação, anotando a prestação dos alunos de acordo com as competências de cidadania democráticas selecionadas neste estudo, numa cotação de 1 a 3.

Por último, aplicamos um inquérito por questionário, visando a análise do seu conteúdo, com perguntas de resposta aberta e fechada, ao qual os alunos responderam individualmente. No entanto, tendo em conta as idades dos alunos (7 e 8 anos), importa referir que houve necessidade de auxiliar os alunos na compreensão do que se pretendia com a aplicação do questionário, pelo que essa ação poderá ter influenciado algumas das respostas.

No que concerne ao Objetivo B – “refletir sobre o contributo do pensamento crítico e da capacidade de escuta para a promoção de uma participação democrática no processo de ensino e aprendizagem”, realizamos uma pesquisa documental aprofundada, analisando e contrapondo o conteúdo de três documentos cruciais na investigação: *Aprendizagens Essenciais de Português* (2017a), o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017b) e o *Relatório do Conselho da Europa* (2016). A par disso, as Sequências de Aprendizagem contribuíram, igualmente, para os objetivos de investigação, na medida em que expressam a nossa intenção em desenvolver as CCD, durante a IE.

Com base nestes dois objetivos e tendo em consideração o processo investigativo, a IE e os resultados da investigação, procedemos a uma reflexão crítica sobre o contributo das fábulas para o desenvolvimento das competências de cidadania democrática.

A concretização deste processo investigativo passou por diferentes fases: num primeiro momento procedemos à seleção das fábulas, de acordo com os critérios de

intencionalidade para o estudo. Neste âmbito, selecionamos duas fábulas que dariam origem a discussão de ideias, colocando em evidência as CCD escolhidas: “A Lebre e a Tartaruga” e “A Cigarra e a Formiga”. Inicialmente, também consideramos a análise da obra “Orelhas de Borboleta”, mas devido ao curto tempo da IE, optamos por analisar apenas as duas fábulas supracitadas.

Num segundo momento, procedemos à leitura oral e análise de cada um dos textos, com base num diálogo coletivo, garantindo a interpretação textual, referindo as personagens, local da ação, motivações das personagens e moral da história, seguindo-se um debate sobre uma questão relevante, associada a cada uma das obras, a saber: “Será que o excesso de confiança em nós mesmos nos pode impedir de ter melhores resultados?” e “Será que se formos preguiçosos conseguimos ser felizes?”.

No terceiro e último momento, aplicamos um inquérito por questionário acerca do conteúdo das fábulas, estimulando a capacidade reflexiva dos alunos perante as histórias, com a intenção de compreender o quadro de valores dos alunos e a sua análise textual.

Como referido inicialmente, num processo investigativo é essencial ter em consideração os princípios éticos que regem a investigação. Segundo Severino (2019), “a ética orienta a ação do homem em relação a si próprio e aos outros” (p. 54), regendo-se por um conjunto de valores e direitos dos indivíduos inerentes à investigação.

De igual modo, de acordo com Duque e Calheiros (2017), um “investigador, deve orientar a sua investigação no sentido de promover os valores da liberdade, da segurança individual, da diversidade, da equidade e da solidariedade” (p. 103), uma vez que é de a inteira responsabilidade do investigador garantir a confidencialidade dos participantes e dos dados recolhidos, bem como assegurar a integridade e transparência da sua investigação.

Importa referir que, decorrer desta investigação, garantimos o respeito destes princípios éticos, com a preservação da privacidade dos alunos e da instituição cooperante.

Uma última palavra se impõe: neste processo investigativo importa reconhecer o papel fundamental que desempenham, quer o par de estágio que nos acompanha, quer a professora cooperante. A sua presença diária foi um apoio que nunca deve ser subestimado.

8. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

| | ' | | ' |

No presente capítulo iremos apresentar e analisar os resultados do estudo de cada uma das CCD selecionadas, através das duas obras de literatura para a infância estudadas com a turma de 2.º ano de escolaridade. Para a análise dos resultados, recorreremos a grelhas de observação (Anexos Y a AD) e tabelas, no sentido de verificar o desempenho dos alunos em cada um dos indicadores definidos para avaliar as três CCD.

A aplicação destes instrumentos ocorreu ao longo das diferentes fases por que passou o nosso trabalho com os alunos em torno das duas fábulas selecionadas.

Em primeiro lugar, procedemos a uma leitura coletiva de cada uma das fábulas, atribuindo as personagens a dois alunos da turma, para que as lessem em voz alta, escolhendo ainda um terceiro aluno como narrador da fábula. De seguida, questionamos a turma quanto aos elementos de interpretação do texto: quem são as personagens; onde se passa a ação da história; o que retrata a fábula; moral da história. Num terceiro momento, promovemos um debate acerca de uma questão-problema, relacionada com cada uma das fábulas, de forma a verificar as respostas dos alunos. Por fim, os alunos preencheram um inquérito por questionário (Anexos W e X), tendo por base as obras literárias, com o intuito de refletirem sobre as ações das personagens.

8.1. Fábulas e Participação (Democrática)

A participação é elementar no desenvolvimento das CCD, uma vez que sem participação não há democracia. De acordo com Cermeño, Martínez e Pro Bueno (2012), a formação de cidadãos passa por “preparar a la gente joven para que posea el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para su participación activa y democrática en la sociedad” (p. 373). A escolha desta competência para o nosso estudo adveio, precisamente, da importância que lhe atribuímos na formação para uma cultura democrática, embora, como referido anteriormente, não seja uma das competências expressas, de forma direta, no documento do Conselho da Europa (2016).

Para avaliarmos o desempenho dos alunos nesta competência, focamo-nos nas suas intervenções durante a leitura e interpretação das fábulas, mas também nos momentos de discussão de questões, considerando-se os indicadores *N.º de intervenções* e *Nível de interação entre alunos* (Tabela 6). Importa lembrar que as grelhas de observação foram elaboradas numa escala de 1 a 3 (Anexos Y e Z).

Tabela 6*Desempenho dos alunos na competência de participação democrática*

Competência: participação			
Indicadores	N.º de intervenções	Nível de interação entre alunos	Média
Momentos de avaliação			
Fábula “A Cigarra e a Formiga”	1,89	1,84	1,87
Fábula “A Lebre e a Tartaruga”	2,21	2,00	2,10
Média	2,05	1,92	1,99

Nota: Grelhas de registo de observação. Cálculos da autora.

Analisando os dados presentes nesta tabela, verificamos desde logo que os níveis de participação entre os alunos são, consideravelmente, baixos (1,87), pois esta não é uma prática comum na sala de aula do 2.º ano, como apuramos durante os momentos de observação. Por isso, após a primeira abordagem com a fábula “*A Cigarra e a Formiga*”, tendo em conta estes resultados, iniciámos uma reflexão sobre este desempenho e percebemos que a turma tinha necessidade de alguma orientação para se garantir o desenvolvimento desta competência.

Assim, na fábula “*A Lebre e a Tartaruga*”, a média dos indicadores regista uma pequena melhoria, passando para 2,10. Este resultado é fruto da nossa ação, que passou por um grande incentivo à participação e discussão entre pares, para que comentassem as ideias e opiniões dos colegas. Esta orientação resultou também da reflexão sobre os resultados em cada um dos indicadores, reconhecendo que o indicador que apresentava valores mais baixos era o da interação entre os pares.

Embora tenhamos verificado alguma resistência inicial, com respostas mais curtas, os alunos menos introvertidos conseguiram refletir e intervir com os colegas. Consideramos, ainda, que mantermos a disposição da sala em *ilhas* foi uma forma de conduzir a turma na discussão, pois os alunos estavam mais interessados no que os colegas relatavam das suas experiências, facilitando este processo.

No nosso ponto de vista, a competência de participação democrática poderia estar mais enraizada na turma se houvesse uma aposta maior em cativar os alunos a participar, pois denotamos que os mesmos não se sentiam confortáveis em dar a sua opinião, exceto sobre temas que dominassem bem. Assim, consideramos que teria sido benéfico continuar este estudo, aplicando outras obras de literatura para a infância, com a finalidade de

promover novas discussões, que conduzissem a turma a participar mais ativamente e, em especial, a comentarem as opiniões dos colegas. No entanto, apesar destes resultados que temos vindo a considerar como baixos, reconhecemos também que através das fábulas, foi possível observar uma maior participação dos alunos na atividade, despoletando um maior envolvimento dos alunos na partilha de ideias e opiniões, algo muito difícil de conseguir com outras atividades e tarefas.

Deste modo, com base nos resultados obtidos, consideramos que as fábulas encerram em si uma grande potencialidade para o desenvolvimento das competências participativas, na medida em que (i) estimulam o imaginário das crianças; (ii) motivam os alunos para a discussão em torno do texto e da história; e (iii) comportam atitudes e valores que aproximam o leitor das personagens e da sua realidade, contribuindo para fomentar sentimentos de empatia, através das lições de moral da história: “a partir das fábulas é possível sensibilizar as crianças para a aprendizagem dos valores, estas não se focam essencialmente na aprendizagem, desenvolvem a compreensão do que é correto e o que é errado” (Borges, 2012, p. 22). Mas, como veremos nas competências seguintes, é também possível ir além desta perspetiva e levar os alunos a refletir sobre outros valores, para além dos que estão explícitos na narrativa de cada fábula.

8.2. Escutar, observar e interpretar o mundo

O mundo das fábulas incorpora um amplo conjunto de narrativas, cujas personagens são, geralmente, animais. A crítica social está também muito presente nestas obras literárias, através da relação entre personagens, que relembram o comportamento humano e sugerem lições morais e éticas (Borges, 2012, p. 17).

A capacidade de escutar e observar surge assim como competência-chave na abordagem de obras literárias desta tipologia, pois sem ela os alunos dificilmente serão capazes de interpretar e refletir sobre os temas nelas abordados.

Para avaliar esta competência, recorreremos às grelhas de observação (Anexos AA e AB), preenchidas no decorrer dos momentos de discussões, cujos indicadores são os seguintes: *Escuta com atenção opiniões divergentes*, *Escuta atentamente os colegas*, *Comenta o Texto e Comenta as intervenções dos colegas* (Tabela 7).

Tabela 7*Desempenho dos alunos na competência de capacidade de escuta e de observação*

Competência: Capacidade de Escuta e de Observação					
Indicadores	Escuta com atenção opiniões divergentes	Escuta atentamente os colegas	Comenta o texto	Comenta as intervenções dos colegas	Média
Fábula “A Cigarra e a Formiga”	2,26	1,95	1,84	1,37	1,86
Fábula “A Lebre e a Tartaruga”	2,58	2,21	2,21	1,89	2,22
Média	2,42	2,08	2,03	1,63	2,04

Nota: Grelhas de registo de observação. Cálculos da autora.

O indicador que revela um melhor desempenho é – *Escuta com atenção opiniões divergentes* (2,42). Este resultado deve-se à curiosidade do grupo em ouvir os colegas, ainda que nem sempre sejam capazes de interpretar totalmente o que é dito, motivando contrarrespostas pouco claras e desassociadas ao tema estudado.

O indicador com um desempenho mais fraco (1,63) é – *Comenta as intervenções dos colegas* – pelo facto da turma não demonstrar iniciativa em discutir com os pares os seus pontos de vista; pelo contrário, a maioria da turma retraía-se quando lhes pedíamos um argumento a favor ou contra a opinião do colega, revelando algum receio de errar e procurando, quase sempre, respostas prontas das professoras em sala. Por outro lado, e como referido acima, os alunos que comentavam as intervenções não clarificavam a sua opinião com base no que os colegas diziam ou, quem o fazia, apenas respondia que concordavam, sem justificar a razão dessa tomada de posição. Quanto ao desempenho nos dois últimos indicadores – *Escuta atentamente os colegas* e *Comenta o texto* – consideramos que se registou uma evolução positiva, a qual se deveu ao envolvimento dos alunos na fábula *A Lebre e a Tartaruga*, cuja história lhes interessou particularmente, suscitando sentimentos de empatia para com ambas as personagens.

De acordo com Gulec e Durmus (2015, p. 105) “children's literature is appropriate for the child's perception, interest, attention, emotion, thought and imaginary world, reflecting child's view and child's reality”. A partir dos resultados obtidos, concluímos, por um lado, que as fábulas permitiram o desenvolvimento das capacidades de escuta por

conta da sua linguagem acessível ao 2.º ano, possibilitando que a turma compreendesse a narrativa. Por outro lado, proporcionaram o desenvolvimento das capacidades de observação através das ações dos personagens, levando os alunos a refletir sobre as suas escolhas.

8.3. Entre as fábulas e o mundo... pensar criticamente

O pensamento crítico desenvolve-se através da reflexão e análise de diferentes perspetivas e é neste âmbito que surge a importância das fábulas para o desenvolvimento desta competência. Como referido ao longo deste relatório, as fábulas proporcionam ao leitor uma proximidade com as personagens, cujas peripécias e desafios conduzem a uma reflexão acerca das implicações morais e éticas das ações das personagens, tornando possível “sensibilizar as crianças para a aprendizagem dos valores e compreensão do que é correto e o que é errado” (Borges, 2012, p. 22). Analisaremos, seguidamente, as respostas dos alunos aos questionários aplicados.

a) O novo título

Na primeira questão foi pedido aos alunos que dessem um novo título à fábula (Tabelas 8 e 9).

Tabela 8

Respostas dos alunos à primeira questão por categorias – “A Cigarra e a Formiga”

Títulos	Cigarra preguiçosa	Formiga trabalhadora	A questão da comida	Sentimentos / relação	
A1. Não sejas preguiçosa.	1				
A2. A Cigarra pedindo comida pra formiga.			1		
A3. A comida é importante?			1		
A6. A Cigarra preguiçosa.	1				
A7. A Cigarra preguiçosa e a Formiga trabalhadora.	1	1			
A9. As amigas formiga e Cigarra.				1	
A11. A Cigarra cantora.	1				
A12. A Cigarra não trabalha nada.	1				
A13. A trabalhadora: a não trabalhadora.	1	1			
A14. A formiga trabalhadora e a cigarra.		1			
A15. A Formiga leva muita comida.			1		
A17. A formiga trabalhadora.		1			
A18. A Cigarra que pediu comida a Formiga.			1		
A19. A Cigarra a compreender as formigas.				1	
A20. A Cigarra e a Formiga trabalhadoras.		1			Total
Totais	6	5	4	2	17
Totais (%)	35,3	29,4	23,5	11,8	100,0
	64,7		35,3		

Nota: Grelhas de registo de avaliação. Cálculos da autora.

Tabela 9*Respostas dos alunos à primeira questão por categorias – “A Lebre e a Tartaruga”*

Títulos	tartaruga	lebre	a corrida	moral da história	
B1. Devagar se vai ao longe.				1	
B2. A corrida da tartaruga.	1				
B3. Acredita e consegues.				1	
B4. Quem ganha a corrida.			1		
B5. A tartaruga ganhou.	1		1		
B6. Devagar vamos ao longe.				1	
B7. A lebre e a tartaruga “legal”.	1	1			
B10. A tartaruga.	1				
B11. A corrida da lebre.		1	1		
B12. A corrida da lebre e da tartaruga.			1		
B14. A corrida da lebre e da tartaruga.			1		
B15. A tartaruga que fez uma corrida com a lebre.			1		
B17. A tartaruga ganhou.	1				
B18. A lebre faz uma corrida com a tartaruga.			1		
B19. A corrida da Lebre e da Tartaruga.			1		Total
Totais	5	2	8	3	18
Totais (%)	27,8	11,1	44,4	16,7	100,0
	38,9		61,1		

Nota: Grelhas de registo de avaliação. Cálculos da autora.

Na primeira fábula estudada – “*A Cigarra e a Formiga*” –, verificamos que os alunos valorizam, essencialmente, nos títulos elaborados, as personagens desta narrativa (Tabela 8). Em contrapartida, na segunda fábula (Tabela 9), a seleção dos alunos para um novo título assenta na sua atenção para a ação e “moral da história”.

Tendo em consideração o ano de escolaridade da turma, era expectável que os alunos se centrassem nas personagens, para a elaboração dos títulos, pois seria o mais intuitivo ao ler as fábulas e o seu título original. No entanto, é relevante que os resultados apresentados acima demonstrem que, da primeira para a segunda fábula, os alunos se tenham descentrado das personagens, referenciando a ação da história (61.1%), revelando, por um lado, uma mudança na sua forma de ler a fábula e, por outro lado, na análise conjunta dos dados, um equilíbrio entre as personagens e a ação.

b) Questões às personagens

A segunda e terceira questões desafiavam os alunos a elaborar uma pergunta a cada uma das personagens (Tabela 10).

Tal como tivemos ocasião de sublinhar anteriormente, o pensamento crítico mobiliza a capacidade de análise das situações com que o sujeito se depara (Tenreiro-Vieira, 2019). Esta capacidade de análise exige a formulação de questões que nos ajudem a ler para além da visão imediata que adquirimos da situação. O pensamento crítico “é uma competência indispensável ao nosso quotidiano, da qual depende a capacidade de interrogar a realidade (Jesus, 2019, p. 28).

De acordo com a Tabela 10, elaborada com base na análise dos resultados da segunda pergunta do inquérito por questionário (Anexos AE a AH), concluímos que a maior parte das perguntas às quatro personagens são direcionadas para o seu comportamento (41%), tais como: [Cigarra], *Porque és tão preguiçosa no verão?* (A19); [Formiga], *Porque trabalhas muito?* (A7); [Tartaruga], *Como é que ganhaste?* (B5); [Lebre], *Se perderes não ficas triste?* (B6).

Tabela 10.

Respostas dos alunos à segunda pergunta do questionário por categorias

Perguntas	Questões centradas no comportamento da personagem questionada	Questões laterais à história	Valores	
Pergunta à cigarra	5	8	2	Totais
Pergunta à formiga	7	3	5	
Pergunta à tartaruga	5	7	4	
Pergunta à lebre	8	6	1	
Totais	25	24	12	61
Totais (%)	41,0	39,3	19,7	100

Nota: Grelhas de registo de avaliação. Cálculos da autora.

Por outro lado, quase 40% dos alunos remetem as perguntas para assuntos laterais à história e, numa percentagem mais baixa (19.7%), revelam alguma capacidade para mobilizar a expressão de sentimentos e valores (Tabela 11), tais como: [Formiga], *Podes dar-me um pouco de comida?* (A2); [Cigarra], *Se não arranjares comida para o inverno vais morrer de fome?* (A11); [Tartaruga], *Se ganhares eu não me importo* (B6); [Lebre], *Queres conversar?* (B18).

As questões que se apresentam como “laterais à história” revelam a dificuldade em questionar a história, elaborando perguntas que se desviam, das personagens, dos seus

comportamentos e do essencial da ação. Os restantes 60% das perguntas ou se direcionam para os comportamentos das personagens (41, 1%) ou apelam à afirmação de valores e à expressão de sentimentos. Os cerca de 20% de questões assim formuladas revelam a capacidade que alguns destes alunos já possuem para atribuir significados à narrativa de cada uma das fábulas.

Tabela 11

Frequência de respostas dos alunos que expressam valores

Valores	Freq.
humildade	3
respeito	3
generosidade	2
amizade	2
preocupação	1
solidariedade	1
Total	12

Nota: Grelhas de registo de avaliação. Cálculos da autora.

Deste último conjunto de respostas, metade distribuem-se pelos valores de “humildade” e “respeito”, seguindo-se a “generosidade” e a “amizade”.

c) Causas dos comportamentos

Na quarta questão formulada a cada uma das fábulas, os alunos eram convidados e explicitar as causas dos comportamentos, quer da cigarra, quer da tartaruga (Tabela 12).

Tabela 12

Causas dos comportamentos das personagens

Causas dos comportamentos	interpretação explícita	inferência	Totais
Causas do comportamento da formiga	13	2	15
Causas do desafio da tartaruga	7	8	15
Totais	20	10	30
Totais (%)	66,7	33,3	100

Nota: Grelhas de registo de avaliação. Cálculos da autora.

Analisando os dados reunidos na tabela anterior, concluímos que a maior parte das respostas dos alunos prende-se com a identificação das causas comportamentais das personagens da formiga e da tartaruga, partindo da leitura explícita das obras (66,7%): [Formiga] *Queria ajudar as outras formigas (A18)*; [Tartaruga], *Era resistente ao sol (B3)*. Ainda assim, assinala-se uma mudança relevante nas respostas, entre a primeira e a segunda fábula, podendo estar relacionada com o conteúdo da fábula, mas também com o desenvolvimento da sua capacidade de interpretação textual, fazendo inferências. A capacidade de os alunos inferirem informação é relevante quando estamos a analisar a sua capacidade de análise crítica de um texto, ao iniciarem uma interpretação que transpõe a leitura explícita da obra (Anexos AI e AJ).

d) Identificação com as personagens

A identificação é, em poucas palavras, um processo através do qual o sujeito pelo assimila um aspeto, uma propriedade ou um atributo do outro (Morais, 2008).

Com esta questão, tentava-se reconhecer, entre os alunos, em que medida eles se limitavam a aproximar das figuras que são identificadas como as que apresentam um “comportamento exemplar” de acordo com a moral de cada história, ou se optavam pela personagem “oposta” (Tabela 13).

Tabela 13

Frequência de identificação com as personagens

Personagens	Freq. (N.º)	Freq. (%)	Média (%)
formiga	14	93,3	80,0
tartaruga	10	66,7	
cigarra	1	6,7	20,0
lebre	5	33,3	

Nota: Grelhas de registo de avaliação. Cálculos da autora.

Ao observar os resultados (Anexos AK e AL), não é surpreendente que a identificação dos alunos com cada uma das personagens das fábulas recaia sobre aquela que pode ser considerada a “heroína” da história: a formiga (93,3%) e a tartaruga (66,7%), tendo em consideração a importância que cada uma destas personagens desempenha na

narrativa, assim como os valores morais a que os alunos dão maior ênfase. Neste sentido, no seu conjunto, a identificação com estas percentagens atinge, em média os 80%.

No entanto, nos restantes 20% regista-se novamente uma evolução entre as duas fábulas, com um terço dos alunos a optarem pela personagem da lebre (33.3%), a qual lhes suscitou sentimentos de pena e desilusão, por considerarem que esta personagem poderia, com alguma facilidade, ter superado a tartaruga.

e) Perspetivar o futuro

De acordo com a análise das tabelas (Anexos AM e AN), a maioria dos alunos reconhece a necessidade de trabalhar e “não ser preguiçoso” para ter um bom futuro (apenas um aluno dá uma resposta cuja frase é confusa). Estas respostas eram esperadas, na fábula “A Cigarra e a Formiga”, tendo em conta a idade dos alunos e os diálogos, no seio da família e da escola, que não nos é difícil de adivinhar.

No mesmo sentido, surgem as respostas dos alunos à questão “*Se, tal como a Lebre, confiarmos muito em nós e não estudarmos, será que conseguimos aprender do mesmo modo? Dá a tua opinião*”, esta inserida no questionário sobre a fábula “A Lebre e a Tartaruga”.

Nas respostas em relação à sua opinião sobre de quem depende o seu futuro, surgem diferenças interessantes (Tabela 14).

Tabela 14.

Frequência de respostas à questão “De quem depende o meu futuro”

De quem depende o futuro?	mim	pais	escola	Totais
Questão <i>A cigarra e a formiga</i>	15	6	7	28
Questão <i>A lebre e a tartaruga</i>	14	2	3	19
Totais	29	8	10	47
Totais (%)	61,7	17,0	21,3	100,0

Nota: Grelhas de registo de avaliação. Cálculos da autora.

Apesar das opções dos alunos, nesta questão concreta, terem tido a interferência da professora cooperante, devido às perguntas que os alunos foram colocando sobre o significado da questão, não podemos deixar de sublinhar o facto de todos considerarem que o seu futuro depende deles, embora repartam essa responsabilidade com a escola (21,3%) e a família (17,0%).

f) Aconselhar as personagens

As questões 8 e 9 convidavam os alunos a dirigir um conselho às quatro personagens das fábulas. A nossa expectativa inicial ia no sentido de que os alunos, na sua esmagadora maioria, aconselhassem a cigarra e a lebre a mudarem os seus comportamentos e a formiga e a tartaruga a manterem a sua atitude. Estas eram as respostas “adequadas” em função da moral da história tradicional, atribuída a cada uma das histórias (Tabelas 15 e 16).

A maior parte das respostas apelam a um conselho diretamente dirigido a uma mudança de comportamento: [Cigarra], *Não sejas preguiçosa (A1)*; [Lebre]: *Nunca parar (B4)*. Todavia, algumas das respostas mobilizam argumentos que implicam a capacidade de inferir um significado a partir do comportamento da personagem: [Cigarra], *Pede ajuda a formiga [A12]*; [Lebre], *Acredita mais nos outros (B14)*.

Tabela 15

Respostas dos alunos à pergunta de aconselhamento das personagens “Cigarra” e “Lebre”

Conselhos à cigarra e à lebre	Mudar comportamento	Argumento indireto	Totais
Cigarra	11	4	15
Lebre	7	8	15
Totais	18	12	30
Totais (%)	60,0	40,0	100,0

Nota: Grelhas de registo de avaliação. Cálculos da autora.

Tabela 16

Frequência das respostas dos alunos à pergunta de aconselhamento das personagens “Formiga e Tartaruga”

Conselhos à formiga e à tartaruga	Manter comportamento	Argumento indireto	Totais
Formiga	9	6	15
Tartaruga	7	8	15
Totais	16	14	30
Totais (%)	53,3	46,7	100,0

Nota: Grelhas de registo de avaliação. Cálculos da autora.

Assim, não deixa de ser particularmente relevante o facto de encontrarmos percentagens elevadas de respostas (40% e 46,7%) em que os alunos mobilizam um argumento indireto, que não é um apelo explícito a mudarem ou manterem os seus comportamentos (Anexos AO a AR).

g) Um final diferente

O último desafio do questionário aplicado suscitou uma grande expectativa da nossa parte, na medida em que foi proposto aos alunos subverterem o final da história. Na primeira fábula, o aluno tinha de assumir a personagem da formiga e era colocado perante o pedido de ajuda da cigarra e, neste caso 13 dos 15 alunos respondentes concordaram em ajudar a cigarra. Na segunda fábula 8 em 15 alunos concordaram que a tartaruga podia dar “boleia” à lebre e, assim, os dois cortavam a meta ao mesmo tempo (Tabela 17).

Tabela 17

Mudança de sentido da “moral da história”

Respostas das personagens ao desafio final	Mantém o sentido moral da fábula	Aceita alterar o sentido da fábula	Totais
Cigarra	2	13	15
Tartaruga	7	8	15
Totais	9	21	30
%	30,0	70,0	100,0

Nota: Grelhas de registo de avaliação. Cálculos da autora.

Conforme expresso na tabela acima, registamos que a maioria da turma (70%) aceita alterar o fim da história. No caso da primeira fábula, este facto deve-se, fundamentalmente, às questões morais que envolvem a questão colocada – “*No inverno, a Cigarra estava com muita fome e foi pedir comida à Formiga. Se tu fosses a Formiga, o que respondias à Cigarra?*”. Ao confrontarmos os alunos com uma situação tão delicada como a falta de comida, que poderia pôr em causa o futuro da personagem, a maioria da turma não ficou indiferente e assumiu que ajudaria a Cigarra, alimentando-a com as suas provisões, ainda que alguns alunos tenham aproveitado para aconselhar a Cigarra a arrecadar comida da próxima vez (Anexo AS).

Por outro lado, na segunda fábula, a pergunta – “*Imagina que a Lebre, muito cansada, antes da Tartaruga chegar à meta, lhe pedia: Deixas-me saltar para a tua carapaça para chegarmos as duas ao mesmo tempo?* – revelou que vários elementos da turma consideraram que seria injusto alterar o sentido da obra, por conta da atitude da lebre durante a narrativa, respondendo que “não vale” ou que “não, porque antes não esperaste por mim”.

Esta questão apresenta-se como a mais reveladora das potencialidades das fábulas no estímulo do pensamento crítico, ainda que na faixa etária dos 7/8 anos, visto que os alunos puderam refletir e expressar as suas ideias do que consideram ser uma atitude correta ou incorreta, perante a apresentação de um problema (Anexo AT).

9. CONCLUSÕES

| " | | " |

Concluída a apresentação e análise dos resultados obtidos, importa evidenciar as principais conclusões do estudo, com base nos objetivos de investigação delineados, a relembrar:

i) analisar de que modo a literatura para a infância permite desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de escuta, no 2.º ano de escolaridade;

ii) refletir sobre o contributo do pensamento crítico e da capacidade de escuta para a promoção de uma participação democrática no processo de ensino e aprendizagem.

No que concerne ao primeiro objetivo, partimos da análise crítica dos dados recolhidos na IE, tais como as grelhas de registo de observação, que preenchemos no âmbito das discussões de questões relevantes, em grande grupo; mas também com recurso às tabelas de organização dos dados recolhidos, que elaboramos a partir das respostas dos alunos à ficha de trabalho.

Quanto ao desenvolvimento do pensamento crítico, concluímos que as fábulas estudadas permitiram aos alunos refletir sobre as ações das personagens e posicionar-se, criticamente, perante as situações e peripécias vividas pelas mesmas. Tendo em consideração que estas obras de literatura para a infância suscitam sentimentos e emoções que remetem para questões morais e éticas, os “pequenos leitores” pareceram reagir, instintiva e fervorosamente aos acontecimentos, em especial na fábula “A Lebre e a Tartaruga”, que os colocou numa dualidade do que é certo e errado, forçando a compreensão e discussão de diferentes pontos de vista.

De igual modo, na pergunta final das fichas de trabalho, pretendíamos que os alunos resolvessem o problema que lhes era colocado, estimulando a sua criatividade e imaginação, mas também evidenciando os valores morais a que os alunos dão mais importância, manifestando as suas preferências. Embora algumas respostas dos alunos nos tenham surpreendido, os dados demonstram que as fábulas permitem estimular o pensamento crítico dos alunos.

Para evidenciar esta conclusão relembramos como um número significativo de alunos – sublinhamos, do 2.º ano de escolaridade – assumiu as seguintes opções ao ler e interpretar as histórias:

- a. equilibrou a sua visão da história entre as personagens e a ação;
- b. interrogou as personagens, mobilizando valores e sentimentos;

- c. fez inferências a partir da leitura das obras;
- d. identificou-se com o “não-herói” da fábula;
- e. reconheceu que o seu futuro depende do seu comportamento;
- f. aceitou alterar o final da história.

No que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades de escuta, contribuíram para os resultados alcançados, desde logo, a leitura e interpretação de cada uma das fábulas, pois os alunos foram desafiados a selecionar a informação relevante, ouvir os colegas a expressar as suas opiniões sobre as obras, extrair mensagens implícitas e, finalmente, retirar as suas próprias conclusões.

Este é um processo moroso, que carece de uma prática constante, para que se denote uma evolução significativa do desempenho dos alunos, pois esta competência é, no nosso entender, uma das mais importantes a desenvolver desde tenra idade, já que a escuta ativa é uma capacidade necessária para o desenvolvimento de outras competências, nomeadamente o pensamento crítico, atendendo a que escutar permite analisar a informação recebida e compreender o que é ouvido.

Assim, no 2.º ano de escolaridade, as obras de literatura para a infância concorrem para o desenvolvimento das competências de pensamento crítico e de capacidade de escuta, quer pelo seu carácter lúdico, motivando a leitura, quer por proporcionarem aprendizagens significativas de ética, moral e valores, transmitindo, ainda que implicitamente, conceitos como empatia e companheirismo, que conduzem à compreensão da vida e do mundo.

No que diz respeito ao segundo objetivo, importa salientar que a análise reflexiva e cuidada dos dados recolhidos foi crucial para compreender de que forma as competências de pensamento crítico e de capacidade de escuta se relacionam com a promoção da competência de participação democrática no processo de ensino e aprendizagem.

Durante a prática, verificamos que a competência de participação era aquela que carecia de um maior estímulo da nossa parte, pois os alunos demonstravam receio de expressar livremente a sua opinião e, quando o faziam, tendiam a falar baixo, como que evitando que os colegas ouvissem o que era dito, o que explica, igualmente, os resultados

alcançados. Por outro lado, perante a nossa intervenção, os alunos mais extrovertidos foram participando nas discussões, autonomamente, registando-se uma pequena evolução.

A participação é uma condição nuclear para a construção e aprofundamento de uma sociedade democrática, pois envolve o cidadão na vida em sociedade, permitindo que o mesmo se responsabilize, tome decisões com base no seu conhecimento e expresse a sua opinião de forma fundamentada e crítica. Assim, surge com naturalidade, a necessidade de educar os alunos para uma prática que promova uma cultura para a democracia.

A partir dos resultados obtidos, compreendemos que os alunos com melhores desempenhos nas competências de pensamento crítico e de capacidade de escuta, tendem a participar e a envolver-se, mais entusiasticamente, nos temas abordados em sala de aula, pois sentem-se confortáveis com o conhecimento que detêm acerca desses assuntos, refletindo sobre eles, descontraidamente. Em contrapartida, os alunos com uma compreensão mais literal e explícita das obras, não se sentem capazes de expressar os seus pontos de vista, porque consideram que as suas ideias podem estar erradas, sendo que o seu desempenho nas competências de participação é menor, mesmo quando incentivados a participar.

No nosso ponto de vista, os constrangimentos no desenvolvimento deste estudo, nomeadamente o tempo de IE e a intervenção da PC no questionário, foram ultrapassados e não comprometeram os resultados obtidos. No entanto, consideramos que teria sido benéfico implementar uma terceira obra de literatura para a infância, que acreditamos, convictamente, sustentaria melhor as nossas conclusões.

Em suma, somos levados a acreditar que dotar os alunos com conhecimento, através de um ensino consistente e motivador, favorece a sua liberdade de expressão, fomentando futuros cidadãos informados e conscientes da realidade social, capazes de analisar criticamente novos conhecimentos, ouvir outros pontos de vista e expor as suas ideias e opiniões.

REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, importa realizar um balanço global acerca da IE nos dois ciclos de ensino, bem como da investigação que realizamos e acabamos de apresentar.

A PES II representa um marco importante para os estudantes de um mestrado profissionalizante em ensino, pois contribuiu para o crescimento pessoal e profissional do estagiário. A prática pedagógica originou um misto de emoções, tais como medo e inquietação, devido a contextos de estágio bastante díspares, que exigiam uma posição firme e ponderada da nossa parte, mas também contribuiu para sentimentos de satisfação pessoal, pela forma com que lidamos com as dificuldades que se apresentavam ao longo das semanas de intervenção.

Deste modo, os estágios, em 1.º e 2.º CEB, contribuíram, desde logo, para conhecermos e analisarmos novos contextos, pondo em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação académica. Para além disso, exigiram uma reflexão sistemática da nossa IE, com vista ao desenvolvimento de competências e capacidades, o que é crucial na vida de um profissional de educação: a reflexão conduz ao questionamento, que por sua vez se traduz numa possível mudança das práticas docentes.

Estabelecendo uma comparação entre estes dois contextos, verificamos que o estágio em 2.º CEB se destaca pela positiva, na medida em que era o contexto, aparentemente, mais desafiante, pois além de estar inserido numa comunidade mais desfavorecida, os alunos demonstravam pouco interesse pela aprendizagem. Contudo, acabou por se revelar particularmente interessante, do ponto de vista profissional e pessoal, porque exigiu da nossa parte um maior envolvimento e empenho, para motivar os alunos e estabelecer com eles uma relação de confiança, que acreditamos ter beneficiado a nossa intervenção.

Por outro lado, a IE em 1.º CEB correspondeu inteiramente às nossas expectativas iniciais, pois pudemos contactar com uma turma empenhada e interessada em aprender, numa escola com uma oferta educativa muito completa e cujos docentes se unem em prol dos alunos. A par disso, a proximidade com as professoras cooperantes também nos ajudou consideravelmente, tendo em conta que foram incansáveis na orientação que nos deram, com um *feedback* e disponibilidade diários, para nos guiar em todas as etapas dos estágios.

No entanto, tendo em conta os constrangimentos e fragilidades da nossa prática pedagógica, destacamos as situações de indisciplina com que nos deparamos, nas primeiras semanas no 2.º CEB, o que nos fez refletir acerca da nossa postura e procurar soluções rápidas e eficazes para esta dificuldade, quer aconselhando-nos junto das docentes, quer em conversas com o par de estágio.

Assim, consideramos que a PES II foi fundamental para colocarmos em prática as competências que desenvolvemos durante a nossa formação na ESE de Lisboa, tendo sido uma experiência enriquecedora, de aprendizagens diárias sobre a profissão docente, mas também sobre nós enquanto indivíduos, ao sermos desafiados a fazer mais e melhor, com o intuito de evoluirmos profissional e pessoalmente, para o superior interesse dos alunos.

A investigação que desenvolvemos durante o estágio em 1.º CEB constituiu, igualmente, um grande desafio, pois exigiu muito empenho da nossa parte, mas a escolha de um tema que nos interessa particularmente, atenuou quaisquer entraves à concretização do estudo.

Com esta investigação, confirmamos a importância da formação de cidadãos informados e conscientes, capazes de escutar, observar e pensar criticamente nos problemas inerentes à vida em sociedade, com vista à sua transformação. Esta participação é o mote para a democracia, pois sem participação não há garantias de que os cidadãos são devidamente representados e responsabilizados pelas suas tomadas de posição. Para que uma sociedade democrática funcione, os cidadãos têm de se envolver, discutir criticamente e construir soluções que garantam a preservação dos direitos e deveres de cada indivíduo. E é nas escolas que começa esta preparação para a vida numa sociedade democrática.

Concluindo, embora reconheçamos as dificuldades que sentimos durante a PES II e na investigação que levamos a cabo, nomeadamente pelo tempo muito curto que tivemos para desenvolver o estudo e por alguns imprevistos, consideramos que a nossa perseverança e paixão pela profissão contribuiu para ultrapassar barreiras, aprendendo com os nossos erros, com o apoio incondicional do par de estágio e dos docentes orientadores, para além da oportunidade de aprendermos com as professoras cooperantes, permitindo fazer um balanço muito positivo desta etapa.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Antonello, C. S. (2006). Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. *Comportamento organizacional e gestão*, 12(2), 199-220.
- Barbosa, I. (2019). *Diferenciação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo Qualitativo com Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. ISEC Lisboa
- Borges, A. (2012). *As fábulas e os valores sociais em contexto pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
<http://hdl.handle.net/20.500.11960/1455>
- Brás, I. (2010). *Mobilização dos alunos na construção do seu próprio conhecimento*. Universidade Nova de Lisboa.
- Brazão, P., & Alves-Martins, M. (2005). Valorizar a ortografia no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Diversidades*, 9, 24-31.
- Cabo Verde, C. (2011). *A comunicação oral na sala de aula*. Universidade Nova de Lisboa.
- Carneiro, I. (2017). *O Contexto Sociocultural: Reflexos nas Práticas Pedagógicas do Professor do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico escolar* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2493/1/Relat%c3%b3rio%20Final%20Mestrado.pdf>
- Carrilho, F., & Godinho, A. (2004). *Métodos e técnicas de estudo*. Editorial Presença.
- Conselho da Europa (2016). *Competências para uma cultura da democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente democráticas*. Conselho da Europa.
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y Escuela. El aprendizaje de la participación. In Nicolás de Alba Fernández, Francisco Garcia-Pérez & Antoni Santisteban Fernández, *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 37-46). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Dias, A. (2019). *Práticas e Conceções da História e da Didática da História na*

- Formação de Professores do Ensino Básico (10-12 Anos). Estudo de caso da Escola Superior de Educação de Lisboa* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Autónoma de Barcelona.
https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2019/hdl_10803_668007/agd1de1.pdf
- Dias, A. (2021). Prática de Ensino Supervisionada em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB: perspetiva crítica para a mudança, *Da Investigação às Práticas*, 11(1), 80-101.
- Dias, A., & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvimento de competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: abordagens a partir da Didática da História e da Geografia. *Saber & Educar*, 20, 188-200.
- DGE (2017a). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação. Consultado em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- DGE (2017b). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória – PASEO*. Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Sumativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fonseca, K. (2012). Investigação-ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31.
- Gulec, S. & Durmus, N. (2015). A Study Aiming to Develop Listening Skills Of Elementary Second Grade Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 103-109.
- Ito, K. (2019). *Desarrollo del pensamiento crítico en niños de educación primaria*. *ACIEPCA*, 1, 47-64.
- Horas, M. J., & Dias, A. (2020). Educação para a Cidadania Global: formação de professores na Escola Superior de Educação de Lisboa. *REIDICS*, 7, 45-63.
- Jesus, A. (2019). *A construção do pensamento crítico a partir do Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11092/1/MPHG_AnaRitaJesus_Relato%20Final.pdf

- Leite, C., Marinho, P., & Sousa-Pereira, F. (2023). Os professores cooperantes na formação inicial de futuros docentes. *Revista Lusófona de Educação*, 59, 13-34
- Martineau, R. (2002). La pensée historique, une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. In R. Pallascio & L. Lafortune, *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 281-309). Presses de l'Université du Québec.
- Massip, M., & Santisteban, A. (2020). La educación para la ciudadanía democrática en Europa, *Revista Espaço do Currículo*, 13(2), 142-152.
- Mendes, M. (2010). *Escrita, Consciência Linguística e Ortografia: uma Complexidade de Conceitos*. Universidade da Beira Interior.
- Morais, A. (2012). *O desenvolvimento da leitura em função de diferentes métodos* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/2329>
- Morais, S. (2008). *Processos de identificação na cura analítica: o dever da identidade* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada]. Repositório do Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
<https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3769/1/12539.pdf>
- Pagès, J. (2009). Las ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas. *El Busgosu. Revista de Innovación Educativa*, 8, 6-15.
- Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones. *Educação e Filosofia. Uberlândia*, 26, 203-228.
- Pinho, R. (2021). *A assembleia de turma como promotora de um ambiente propício às Aprendizagens* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Setúbal.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36112/1/A%20Assembleia%20de%20Turma%20como%20promotora%20de%20um%20ambiente%20propicio%20a%20s%20aprendizagens%20-%20Rita%20Pinho.pdf>
- Pinho, A. (2013). Cruzando experiências de educação em torno da competência plurilingue e intercultural no 1.º CEB: pontes com a (diversidade da) língua portuguesa. In Madalena Teixeira, Leonor Santos, Inês Silva & Elisete Mesquita (Orgs.), *Ensinar e Aprender Português num Mundo Plural* (pp.553-

- 590). Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal Uberlândia .
<http://hdl.handle.net/10400.15/3267>
- Shaffer, D., & Serlin, R. (2004). What Good are Statistics that Don't Generalize?.
Universidade de Wisconsin. *Educational Researcher*, 33(9), 14-25.
- Silveira, A. (2012). Fluência e Precisão da Leitura: Avaliação e Desenvolvimento [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2300/1/Flu%20e%20Precis%20da%20Leitura.pdf>
- Sousa, M., & Baptista, C. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo Bolonha*. PACTOR.
- Tristán, J., & Ruano, J. (2012). La creación de materiales curriculares para promover la participación ciudadana en un sistema educativo coherente. In Nicolás de Alba Fernández, Francisco Garcia-Pérez & Antoni Santisteban Fernández, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 337-244). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Veugelers, W. (2020). Different views on global citizenship education. Making global citizenship education more critical, political and justice-oriented. In Daniel Schugurensky & Charl Wolhuter (Eds.), *Global citizenship education and teacher education. Theoretical and practical issues* (pp. 20-39). Routledge.
- Vieira, E., & Esteves, H. (2018). Tecnologias de Informação e Comunicação: desafios e perspectivas para o ensino. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 28, 23-29.

ANEXOS

| " | | | " |

Anexo A. Grelha de registo de observação de Matemática no 1.º CEB

Grelha de Observação de Matemática (17/05 a 02/06)																				
Descritores	BE	BB	BM	CO	DE	DU	EM	FA	GA	GI	GU	HE	KA	LA	LO	MA	MT	SI	TH	XA
Números e operações																				
Identificar números pares e ímpares.																				
Identificar o valor posicional dos algarismos.																				
Reconhecer frações unitárias como representações de uma parte de um todo dividido em partes iguais, em diferentes contextos, exemplificando-as.																				
Calcular, operações de adição e subtração, com os números inteiros não negativos, usando diversas estratégias que mobilizem relações numéricas.																				
Ler números no sistema de numeração decimal até 1000.																				
Organização de dados																				
Desenvolver interesse pela Matemática e valorizar o seu papel no desenvolvimento das outras ciências																				
Desenvolver confiança nas capacidades matemáticas e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem																				
Recolher, organizar e representar dados qualitativos e quantitativos discretos utilizando diferentes representações e interpretar a informação representada.																				
Resolução de Problemas																				
Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números naturais, em contextos matemáticos e não matemáticos.																				
Comunicação matemática																				
Exprimir, oral e por escrito, ideias matemáticas, explicando raciocínios, procedimentos e conclusões.																				
Geometria e Medida																				
Comparar e ordenar objetos de acordo com diferentes grandeza, identificando e utilizando unidades de medida convencionais e não convencionais.																				
Identificar e comparar sólidos geométricos, reconhecendo semelhanças e diferenças																				
Descrever figuras planas, identificando as suas propriedades, e representá-las a partir de atributos especificados																				
Reconhecer e relacionar entre si o valor das moedas e notas da Zona Euro, e usá-las em contextos diversos																				

Legenda	
Frequentemente	
Às vezes	
Raramente	

Anexo B. Grelha de registo de observação da competência de leitura no 1.º CEB (antes da intervenção)

Grelhas de registo

Grelha de registo de avaliação da leitura em voz alta							
		2.º Semestre		Ano letivo: 2022/2023			
Alunos ▼	Entoação (adequação ao conteúdo)	Clareza	Repetição de palavras	Omissão de palavras	Respeito pela pontuação	Tom de voz	APRECIÇÃO GLOBAL
1 BTM	3	4	2	1	3	4	4
2 BB	2	2	3	3	2	2	3
3 BM	3	3	2	2	3	4	3
4 CM	1	1	3	4	1	1	1
5 DS	1	1	3	4	1	1	1
6 DD	3	4	2	1	3	4	3
7 EF	2	2	3	3	2	2	2
8 FA	1	1	4	4	1	1	1
9 GP	2	3	2	2	3	3	3
10 GG	1	1	4	4	1	1	1
11 GF	2	2	2	3	2	3	2
12 HM	3	2	2	2	2	3	2
13 KR	2	3	2	2	2	2	2
14 LS	2	3	2	2	3	3	3
15 LG	3	4	2	2	3	4	3
16 MO	-	-	-	-	-	-	-
17 MV	3	4	2	2	3	4	3
18 SS	2	3	2	2	2	3	3
19 TO	2	2	3	3	2	2	2
20 XS	2	2	3	2	1	2	2

A preencher com 1 (Raramente), 2 (Por vezes), 3 (Muitas vezes), 4 (Sempre)

Anexo C. Grelha de registo de observação da competência de leitura no 1.º CEB (depois da intervenção)

Grelha de registo de avaliação da leitura em voz alta 30/05/2023							
2.º Semestre				Ano letivo: 2022/2023			
Alunos ▼	Entoação (adequação aos conteúdos) 20%	Clareza 20%	Repetição de palavras 16%	Omissão de palavras 16%	Respeito pela pontuação 18%	Tom de voz 10%	APRECIÇÃO GLOBAL
1 BE	4	4	2	2	4	4	3,33
2 BB	2	2	3	3	2	3	2,50
3 BM	3	3	2	2	3	3	2,67
4 CD	1	2	2	3	1	1	1,67
5 DE	1	2	2	3	1	1	1,67
6 DU	4	4	2	2	3	4	3,17
7 EM	3	3	2	2	3	3	2,67
8 FA	2	2	2	2	2	2	2,00
9 GA	3	3	2	2	2	3	2,50
10 GI							
11 GU	3	3	3	2	2	4	2,83
12 HE	3	3	2	2	3	3	2,67
13 KA	3	2	2	2	2	3	2,33
14 LA	3	3	3	2	2	3	2,67
15 LD	3	2	2	2	3	4	2,67
16 MA	-	-	-	-	-	-	
17 MT	3	3	2	2	3	4	2,83
18 SI	3	4	2	2	2	4	2,83
19 TH	3	2	2	2	2	3	2,33
20 XA	3	2	2	3	2	4	2,67

Anexo D. Grelha de registo de observação da competência de escrita no 1.º CEB (antes da intervenção)

Grelhas de registo

Grelha de registo de avaliação da escrita							
2.º Semestre				Ano letivo: 2022/2023			
Alunos ▼	Escrever palavras através do registo dos grafemas e dígrafos adequados	Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til	Escrever textos curtos com diversas finalidades	Redigir textos coerentes e coesos	Utilizar o ponto final na delimitação de frases e a vírgula em enumerações e em mecanismos de coordenação	Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo, após discussão de diferentes pontos de vista	APRECIÇÃO GLOBAL
1 BM	4	4	3	3	4	3	3
2 BB	2	1	2	1	1	1	1
3 BM	3	3	2	2	3	1	2
4 CM	1	1	1	1	1	1	1
5 DS	1	1	1	1	1	1	1
6 DD	3	3	3	3	4	3	3
7 EF	2	2	2	2	2	2	2
8 FA	1	1	1	1	1	1	1
9 GP	3	3	2	2	2	2	2
10 GG	1	1	1	1	1	1	1
11 GF	2	2	2	1	2	2	2
12 HM	3	3	2	2	2	2	2
13 KR	3	3	2	1	2	2	2
14 LS	2	2	2	2	2	2	2
15 LG	4	4	3	3	3	2	3
16 MO	-	-	-	-	-	-	-
17 MV	3	3	2	2	3	2	3
18 SS	3	2	2	2	2	2	2
19 TO	2	2	2	2	2	1	2
20 XS	2	2	2	2	1	1	2

Anexo E. Grelha de registo de observação da competência de escrita no 1.º CEB (depois da intervenção)

Grelha de registo de avaliação da escrita 02/06/203							
2.º Semestre Ano letivo: 2022/2023							
Alunos ▼	Escrever palavras através do registo dos grafemas e dígrafos adequados 16%	Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til 16%	Escrever textos curtos com diversas finalidades 20%	Redigir textos coerentes e coesos 20%	Utilizar o ponto final na delimitação de frases e a vírgula em enumerações e em mecanismos de coordenação 18%	Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista 10%	APRECIÇÃO GLOBAL
1 BE	4	3	4	4	4	3	3,67
2 BB	2	2	2	2	2	2	2,00
3 BM	3	3	3	3	3	3	3,00
4 CO	2	2	1	1	1	2	1,50
5 DE	2	2	1	1	1	1	1,33
6 DU	4	3	3	3	4	3	3,33
7 EM	3	2	3	3	2	3	2,67
8 FA	2	1	1	1	1	2	1,33
9 GA	3	3	2	3	2	2	2,50
10 GI	1	1	1	1	1	1	1,00
11 GU	3	3	3	3	2	3	2,83
12 HE	4	3	3	3	4	3	3,33
13 KA	2	2	2	2	2	2	2,00
14 LA	3	2	3	2	2	2	2,33
15 LO	3	3	3	3	3	3	3,00
16 MA	-	-	-	-	-	-	#DIV/0!
17 MT	3	3	3	3	3	3	3,00
18 SI	3	3	3	2	2	2	2,50
19 TH	3	3	3	3	2	3	2,83
20 XA	3	2	2	2	2	2	2,17

Anexo F. Grelha de registo de observação da competência de oralidade no 1.º CEB (antes da intervenção)

Grelha de registo de avaliação de oralidade										
2.º Semestre Ano letivo: 2022/2023										
Turma 2ºB	Riqueza lexical 15%	Aguarda pela sua vez para falar 10%	Clareza e articulação correta das palavras 10%	Adequação do ritmo discursivo 10%	Coloca questões e responde com pertinência 10%	Tom de voz 10%	Recontar histórias vividas e imaginadas 10%	Identificar intenções comunicativas de discurso orais 10%	Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta 15%	APRECIACÃO GLOBAL
1 BE	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2,44
2 BB	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,00
3 BM	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2,22
4 CD	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1,11
5 DE	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1,22
6 DU	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2,33
7 EM	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,00
8 FA	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1,78
9 GA	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2,11
10 GI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00
11 GU	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2,22
12 HE	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2,11
13 KA	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,00
14 LA	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,00
15 LO	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2,22
16 MA										#DIV/0!
17 MT	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2,11
18 SI	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2,11
19 TH	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2,22
20 XA	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,00

Anexo G. Grelha de registo de observação da competência de oralidade no 1.º CEB (depois da intervenção)

Grelha de registo de avaliação de oralidade										
2.º Semestre Ano letivo: 2022/2023										
Turma 2ºB	Riqueza lexical 15%	Aguarda pela sua vez para falar 10%	Clareza e articulação correta das palavras 10%	Adequação do ritmo discursivo 10%	Coloca questões e responde com pertinência 10%	Tom de voz 10%	Recontar histórias vividas e imaginadas 10%	Identificar intenções comunicativas de discurso orais 10%	Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta 15%	APRECIÇÃO GLOBAL
1 BE	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3,78
2 BB	2	2	2	2	3	3	3	2	3	2,44
3 BM	4	3	4	4	4	3	4	2	4	3,56
4 CO	2	3	2	2	1	1	2	1	1	1,67
5 DE	2	3	1	1	2	1	2	1	1	1,56
6 DU	4	4	4	2	4	4	3	2	4	3,44
7 EM	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2,33
8 FA	2	3	2	2	2	2	1	2	2	2,00
9 GA	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2,78
10 GI	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1,44
11 GU	2	2	3	3	3	3	4	2	3	2,78
12 HE	3	4	4	3	2	3	3	2	3	3,00
13 KA	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2,11
14 LA	2	4	3	3	2	2	2	2	2	2,44
15 LO	3	4	4	3	4	3	3	2	4	3,33
16 MA										#DIV/0!
17 MT	3	3	4	3	4	3	4	2	4	3,33
18 SI	3	3	3	3	3	3	4	2	3	3,00
19 TH	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2,67
20 XA	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2,22

Anexo H. Grelha de registo de observação de atitudes no 1.º CEB (antes da intervenção)

Grelhas de registo

Grelha de registo de observação de atitudes											
2º Semestre Ano letivo: 2022/2023											
Alunos ▼	Faltas de presença	Faltas de atraso	Faltas de material	Faltas de TPC	Fichas de leitura	Relacionamento interpessoal	Participação	Autonomia	Escuta ativa	Seguir instruções	Respeitar a docente
1 BtM	1	2	1	1	2	3	3	3	3	3	4
2 BB	1	3	2	2	1	2	3	2	1	1	3
3 BM	1	4	2	3	1	2	2	3	2	1	3
4 CM	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	4
5 DS	2	3	2	2	1	1	1	1	1	2	3
6 DD	1	1	1	1	2	3	3	3	3	3	4
7 EF	1	2	1	2	1	2	2	2	2	3	3
8 FA	1	3	2	1	1	1	1	1	1	2	3
9 GP	2	2	1	2	1	3	3	2	2	3	3
10 GG	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2
11 GF	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2
12 HM	2	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3
13 KR	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	3
14 LS	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	4
15 LG	2	2	1	1	1	3	3	3	3	3	4
16 MO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17 MV	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	3
18 SS	1	2	1	1	1	2	3	2	2	2	3
19 TO	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	3
20 XS	1	1	2	2	1	2	2	2	1	1	3

Anexo I. Grelha de registo de observação de atitudes no 1.º CEB (depois da intervenção)

Grelha de registo de observação de atitudes de 29/05/2023 a 02/06/2023											
2.º Semestre						Ano letivo: 2022/2023					
Alunos ▼	Faltas de presença	Faltas de atraso	Faltas de material	Faltas de TPC	Fichas de leitura	Relacionamento interpeçoal	Participação	Autonomia	Escuta ativa	Seguir instruções	Respeitar a docente
1 BE	-	-	-	-	-	4	4	4	4	4	4
2 BB	-	2	-	-	-	2	3	2	2	2	3
3 BM	-	2	-	-	-	3	3	2	2	2	3
4 CD	-	-	-	-	-	2	2	1	2	2	3
5 DE	-	1	-	-	-	2	2	1	2	2	3
6 DU	-	-	-	-	-	4	4	4	4	4	4
7 EM	-	-	-	-	-	3	3	2	2	3	3
8 FA	-	2	-	-	-	3	2	2	2	2	4
9 GA	1	-	-	-	-	3	2	2	2	3	3
10 GI	-	-	-	-	-	2	2	1	1	2	2
11 GU	-	-	-	-	-	3	4	2	2	3	3
12 HE	-	-	-	-	-	3	3	3	3	4	4
13 KA	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2	2
14 LA	-	-	-	-	-	3	2	3	3	3	4
15 LO	-	-	-	-	-	3	2	3	3	4	4
16 MA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17 MT	-	-	-	-	-	3	3	2	2	3	3
18 SI	-	-	-	-	-	3	4	3	2	3	3
19 TH	-	-	-	-	-	3	2	3	3	4	4
20 XA	1	1	-	-	-	3	3	2	2	2	3

Anexo J. Questionário de Aprendizagens – Estudo do Meio

Questionário de verificação de aprendizagens PES II -1.ºCEB Sheila Lúcio

Nome: _____ Data: ___/___/___
Sexo: M F Idade: _____ Professora: _____

Este questionário aplica-se a perceber o que conheces sobre determinados aspetos do bairro em que está inserida a tua escola.

Parte I

Vejamos, então, o que conheces da tua comunidade...

1. Lê as opções apresentadas e assinala com um X qual delas - A), B), C) ou D) corresponde à noção correta de comunidade:








A) Local de lazer e divertimento.
 B) Conjunto de pessoas que vivem num determinado local.
 C) Conjunto de amigos que zelam pela segurança uns dos outros.
 D) Local onde se assegura a distribuição de correspondência.

2. Liga a palavra da esquerda a definição correspondente da coluna da direita.

Instituição	•	•	Organização que procura resolver uma necessidade.
Serviço	•	•	Algo que se presta para satisfazer uma necessidade.

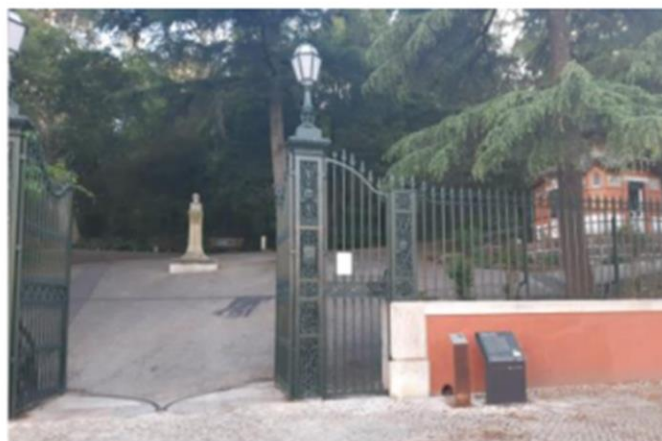
1

3. Das seguintes instituições ou serviços que servem a tua comunidade, assinala com um X as que conheces e indica a sua função.

Instituição ou serviço	3.1. Já lá foste?	3.2. Diz qual a sua função...
 A) MERCADO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> SIM NÃO	<hr/> <hr/>
 B) PADARIA	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> SIM NÃO	<hr/> <hr/>
 C) BOMBEIROS	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> SIM NÃO	<hr/> <hr/>
 D) FARMÁCIA	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> SIM NÃO	<hr/> <hr/>
 E) CORREIOS	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> SIM NÃO	<hr/> <hr/>
 F) POLÍCIA	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> SIM NÃO	<hr/> <hr/>
 G) CENTRO DE SAÚDE	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> SIM NÃO	<hr/> <hr/>

4. Observa as imagens seguintes. Identifica as profissões associadas às mesmas.

Instituição ou serviço	4.1. As profissões associadas (até duas)	4.2. O que lá vou fazer ou comprar?
 A) MERCADO		<hr/> <hr/> <hr/>
 B) PADARIA		<hr/> <hr/> <hr/>
 C) BOMBEIROS		<hr/> <hr/> <hr/>
 D) FARMÁCIA		<hr/> <hr/> <hr/>
 E) CORREIOS		<hr/> <hr/> <hr/>
 F) POLÍCIA		<hr/> <hr/> <hr/>
 G) CENTRO DE SAÚDE		<hr/> <hr/> <hr/>





Parte II**1. Sobre a natureza da tua freguesia... existe um parque chamado Silva Porto.****1.1. Já visitaste este parque que existe neste bairro?**Sim Não **1.2. Caso tenhas respondido SIM, assinala com um X a frequência com que o visitas.**

- | | |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> A) Uma vez por mês | <input type="checkbox"/> D) Várias vezes por semana |
| <input type="checkbox"/> B) Duas vezes por mês | <input type="checkbox"/> E) Todos os dias |
| <input type="checkbox"/> C) Uma vez por semana | |







1.3. Caso tenhas respondido SIM, assinala com um X com quem o visitas.

- | | |
|----------------------------------------|--------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> A) Sozinho | <input type="checkbox"/> B) Com familiares |
| <input type="checkbox"/> C) Com amigos | <input type="checkbox"/> D) Com a escola |

2. Das seguintes plantas que existem no Parque Silva Porto, assinala as que já viste e qual o seu nome.

Planta	2.1. Já vi	2.2. Assinala com um X o tipo de planta		
		Erva ou planta herbácea	Arbusto	Árvore
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> SIM NÃO			
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> SIM NÃO			
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> SIM NÃO			
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> SIM NÃO			






3. Dos seguintes animais que existem no Parque Silva Porto, assinala os que já viste e qual o seu nome.

Animais	3.1. Já vi	3.2. O seu nome é...
	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	

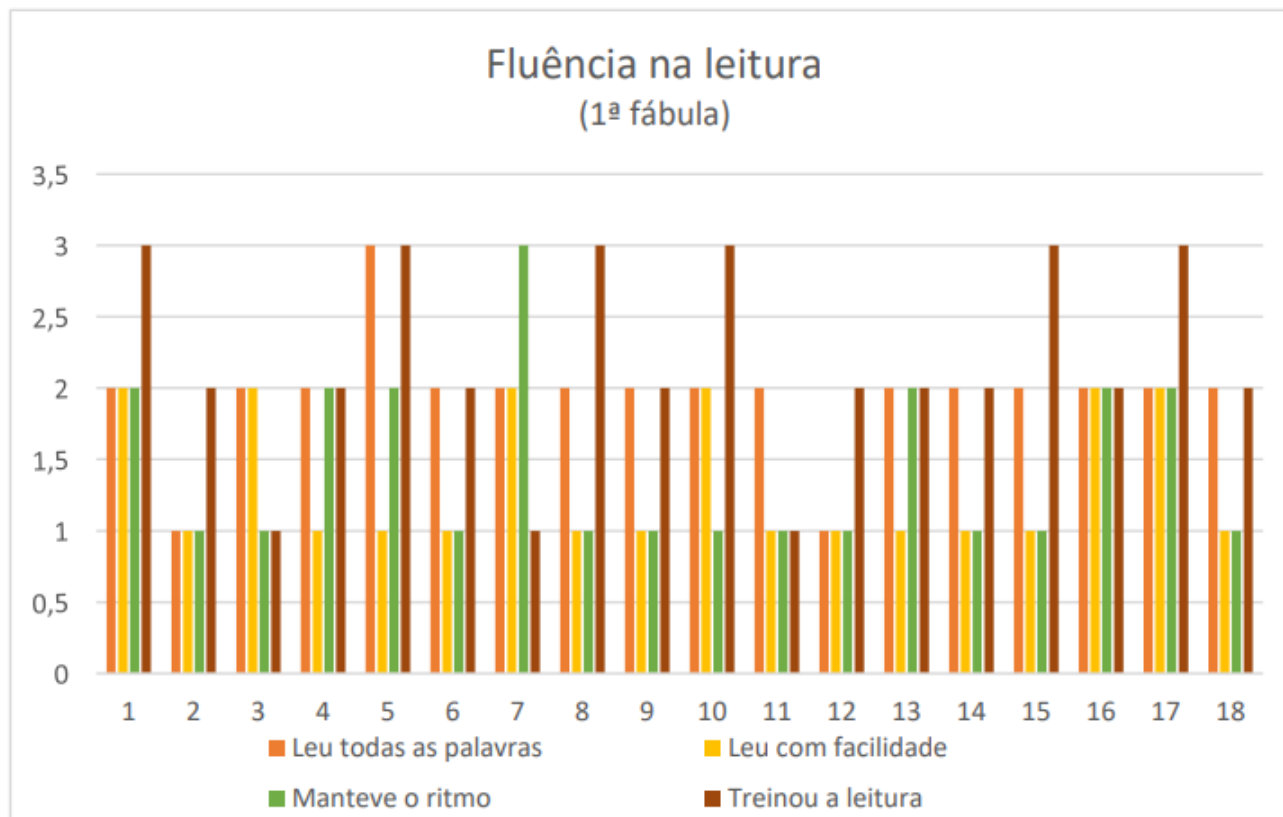
4. Conheces mais alguma coisa no Parque Silva Porto? Enumera-as.

5. Que outras atividades poderiam ser realizadas no parque?

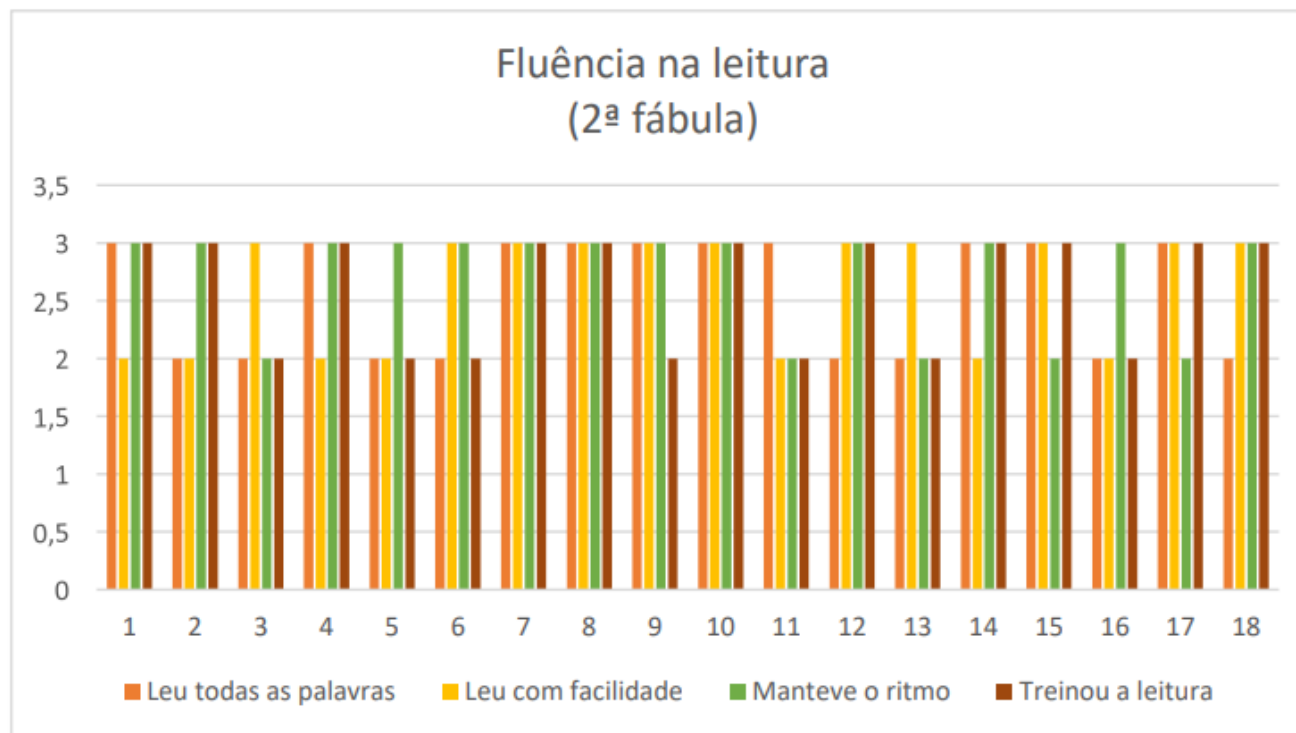
Faz a tua autoavaliação, coloca uma cruz com o que mais te identificaste:

 CORREU BEM! <input type="checkbox"/>	 POSSO FAZER MELHOR! <input type="checkbox"/>	 AINDA NÃO SEI TUDO... <input type="checkbox"/>	 PRECISO DE AJUDA! <input type="checkbox"/>	 NÃO SEI COMO CORREU <input type="checkbox"/>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

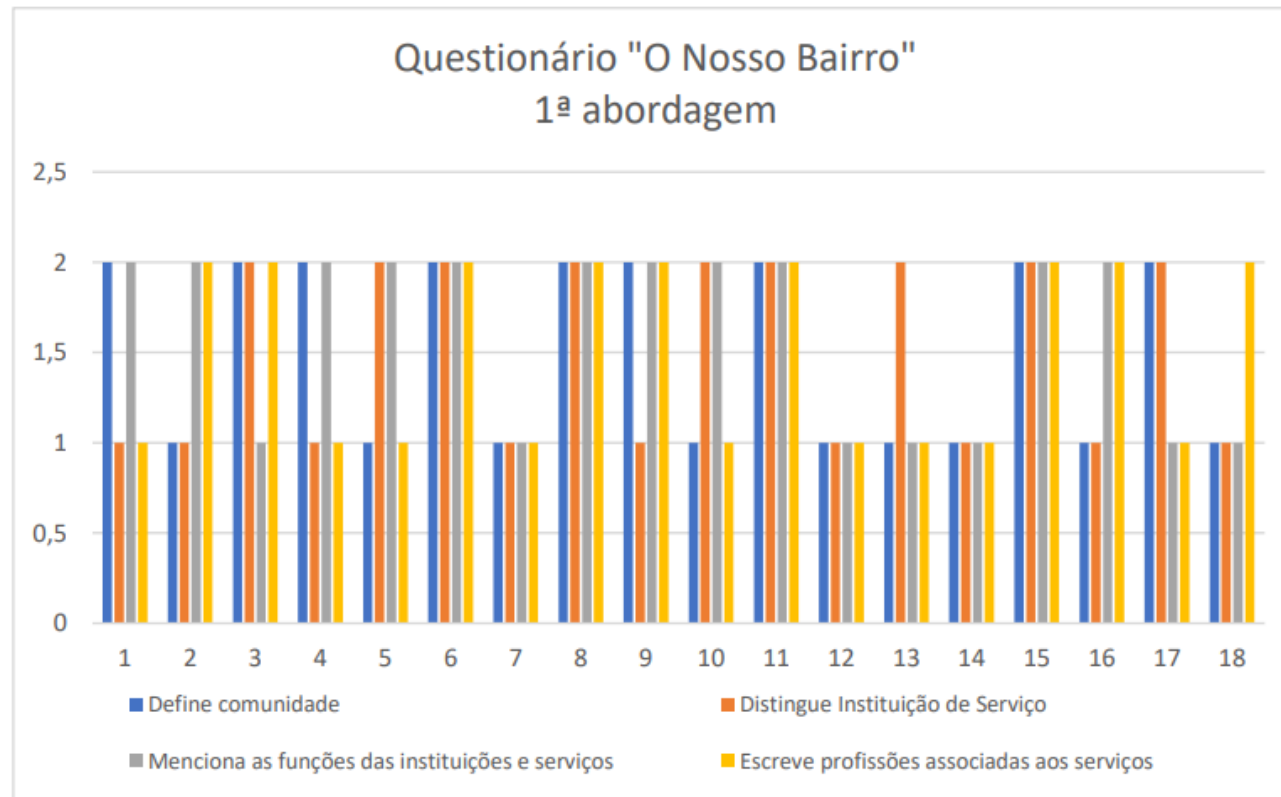
Anexo K. Gráfico de avaliação de fluência na leitura (leitura da primeira fábula)



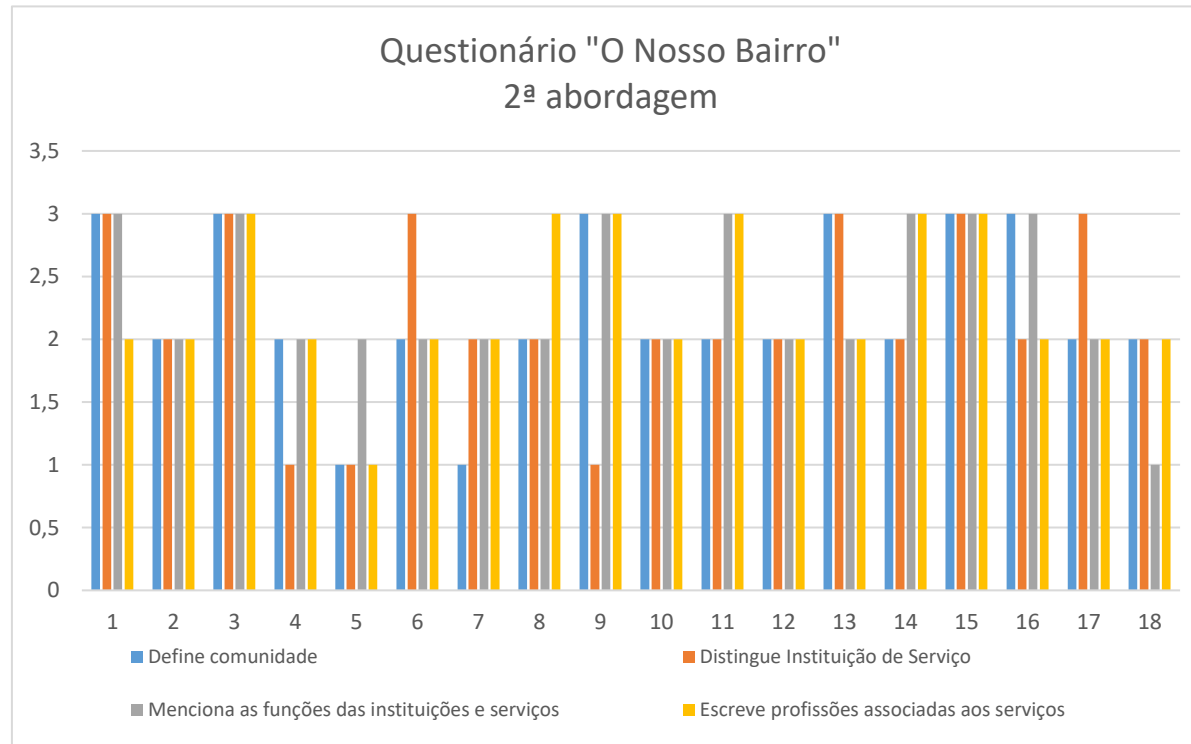
Anexo L. Gráfico de avaliação de fluência na leitura (leitura da segunda fábula)



Anexo M. Gráfico de avaliação do segundo objetivo da IE – Questionário de Aprendizagens



Anexo N. Gráfico de avaliação final do Questionário de Aprendizagens – 1.º CEB



Anexo O. Grelha de registo de observação de História e Geografia de Portugal – 5.º 1

Grelha de Registo de Observação de HGP – 5.º 1					
Descritores Alunos	Estabelecer relações entre fenómenos espaciais e temporais	Interpretar diferentes tipos de mapas	Localizar fenómenos no tempo (através do uso de barras cronológicas e outros)	Identificar e aplicar conceitos histórico-geográficos.	Manifestar interesse por temas de história e geografia de Portugal
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					

Legenda: **Nunca** **Às vezes** **Muitas vezes** **Sempre**

Anexo P. Grelha de registo de observação de História e Geografia de Portugal – 5.º 2

Grelha de Registo de Observação de HGP – 5.º 2					
Descritores Alunos	Estabelecer relações entre fenómenos espaciais e temporais	Interpretar diferentes tipos de mapas	Localizar fenómenos no tempo (através do uso de barras cronológicas e outros)	Identificar e aplicar conceitos histórico-geográficos.	Manifestar interesse por temas de história e geografia de Portugal
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					

Legenda: **Nunca** **Às vezes** **Muitas vezes** **Sempre**

Anexo Q. Grelha de registo de observação de Português – 5.º 1

GRELHAS DE REGISTOS DE DESEMPENHO PES II - Português, 5º ano - turma 1																					
Organizador	Oralidade					Leitura				Escrita		Educação Literária									
	Domínio	Compreensão e Expressão																			
Alunos Indicadores	Selecionar informação relevante	Organizar e registar informações	Preparar apresentações orais (recontos, exposições ou tomada de decisões)	Planificar e produzir discursos orais de acordo com o feedback dos interlocutores	Adequar o vocabulário utilizado, captando a atenção a audiência	Intervir, com dúvidas e questões, de modo pertinente e respeitador	Ler em voz alta, com a entoação e dicção adequadas	Ler integralmente narrativas, poemas e outros, silenciosa e autonomamente	Compreender o sentido global de um texto	Identificar temas, ideias principais e pontos de vista, referindo-os	Analisar textos em função do género textual (estruturação e finalidade)	Fazer inferências, justificando-as	Escrever textos organizados em parágrafos coesos, coerentes e respeitando a ortografia, acentuação e pontuação	Planificar as ideias através da escrita, hierarquia e articulação das mesmas	Aperfeiçoar o texto depois de redigido, recorrendo a paráfrase	Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ou poemas ouvidos ou lidos	Ler integralmente textos literários de natureza narrativa, lírica e dramática	Interpretar o texto em função do seu género literário	Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões	Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto: personagens, relações entre acontecimentos, narrador, contexto espaço-temporal, ação.	
	1																				
	2																				
	3																				
	4																				
	5																				
	6																				
	7																				
	8																				
	9																				
	10																				
11																					

12																				
13																				
14																				
15																				
16																				
17																				
18																				
19																				
LEGENDA:	NUNCA	ÁS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE																

Anexo R. Grelha de registo de observação de Português – 5.º 2

GRELHAS DE REGISTOS DE DESEMPENHO PES II - Português, 5º ano - turma 2																							
Organizador	Oralidade						Leitura				Escrita		Educação Literária										
	Domínio	Compreensão e Expressão																					
Alunos Indicadores	Selecionar informação relevante																						
	Organizar e registar informações																						
	Preparar apresentações orais (recontos, exposições ou tomada de decisões)																						
	Planificar e produzir discursos orais de acordo com o feedback dos interlocutores																						
	Adequar o vocabulário utilizado, captando a atenção a audiência																						
	Intervir, com dúvidas e questões, de modo pertinente e respeitador																						
	Ler em voz alta, com a entoação e ditação adequadas																						
	Ler integralmente narrativas, poemas e outros, silenciosa e autonomamente																						
	Compreender o sentido global de um texto																						
	Identificar temas, ideias principais e pontos de vista, referindo-os																						
	Analisar textos em função do género textual (estruturação e finalidade)																						
Fazer inferências, justificando-as																							
Escrever textos organizados em parágrafos coesos, coerentes e respeitando a ortografia, acentuação e pontuação																							
Planificar as ideias através da escrita, hierarquia e articulação das mesmas																							
Aperfeiçoar o texto depois de redigido, recorrendo a paráfrase																							
Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ou poemas ouvidos ou lidos																							
Ler integralmente textos literários de natureza narrativa, lírica e dramática																							
Interpretar o texto em função do seu género literário																							
Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões																							
Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto: personagens, relações entre acontecimentos, narrador, contexto espaço-temporal, ação.																							
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							
8																							
9																							
10																							
11																							

12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			
LEGENDA:	NUNCA	AS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE															

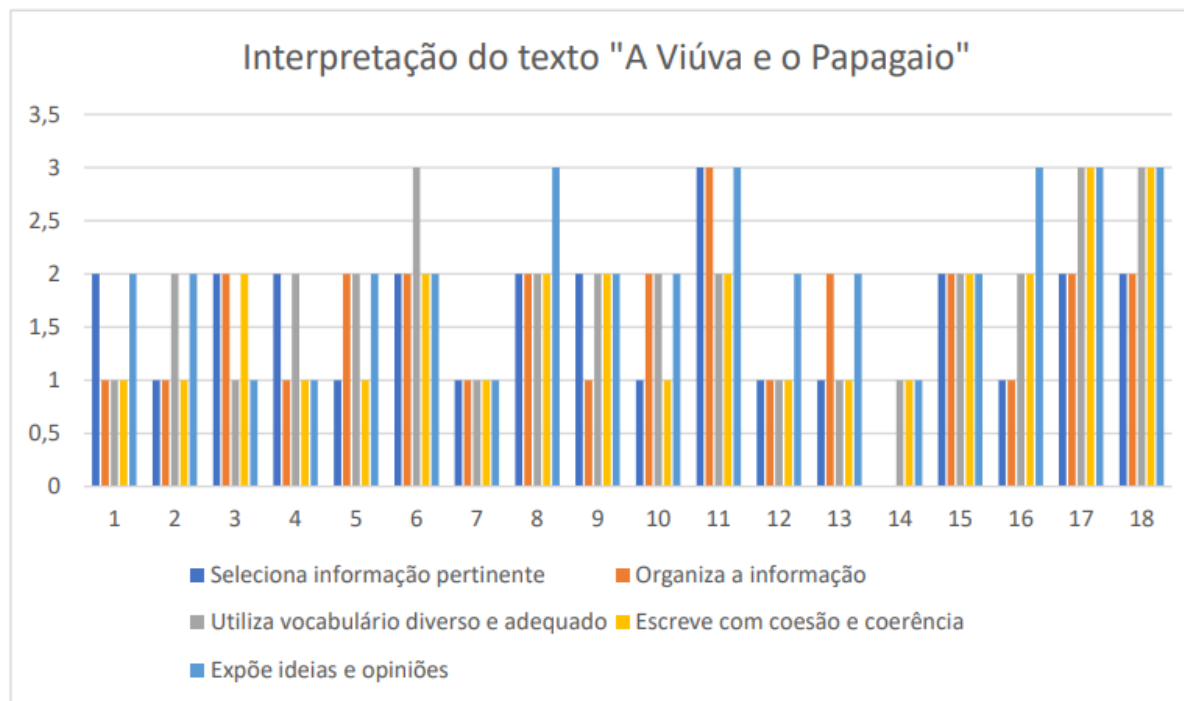
Anexo S. Tabela com as classificações finais de História e Geografia de Portugal – 5.º 1

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL																				
FICHA DE AVALIAÇÃO HGP		QUESTÕES/COTAÇÕES																		
TURMA:	5º1	GRUPO I										GRUPO II			GRUPO III		TOTAL	Classificação		
DATA:	13/03/2023	1.1.	1.2.					2.1.				2.2.	1.1.	1.2.	1.3.	1.1.	1.2.	TOTAL	Classificação	
Valor unitário			a)	b)	c)	d)	e)	f)	a)	b)	c)	d)	3		2		2,5			
Nº	NOME DO ALUNO	6	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	12	10	16	9	10	10	100	
1		6	2,5	2,5	2,5	0	2,5	2,5	3	3	3	3	4,5	0	12	0	2,5	0	49,5	Suficiente
2		6	2,5	2,5	2,5	0	0	0	0	3	3	0	1,5	0	8	0	5	0	34	Insuficiente
3		0	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	9	5	12	0	2,5	0	55,5	Suficiente
4		6	0	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	3	5	12	9	5	10	74,5	Bom
5																			0	
6																			87	Bom
7		6	2,5	2,5	2,5	2,5	0	3	3	3	0	3	0	16	0	5	0		51,5	Suficiente
8		3	0	2,5	2,5	0	0	2,5	3	3	3	0	6	0	12	0	0	0	37,5	Insuficiente
9																			0	
10		0	0	2,5	0	0	2,5	2,5	3	3	3	3	4,5	7,5	16	0	5	10	62,5	Suficiente
11		6	2,5	2,5	2,5	0	2,5	2,5	3	3	3	0	1,5	5	16	0	7,5	10	67,5	Suficiente
12		6	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	3	10	6	0	5	10	67	Suficiente
13																			56	Suficiente
14		0	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	6	5	16	9	5	2	70	Bom
15		6	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	0	3	3	0	9	5	8	9	2,5	0	60,5	Suficiente
16		6	0	2,5	0	2,5	0	0	3	3	3	0	4,5	0	16	0	0	0	40,5	Insuficiente
17		6	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	12	10	16	9	10	10	100	Muito bom
18		6	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	7,5	10	12	9	5	0	76,5	Bom
19		6	2,5	2,5	0	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	6	0	10	9	5	0	60,5	Suficiente
20		6	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3	3	0	12	10	16	9	10	10	97	Muito bom

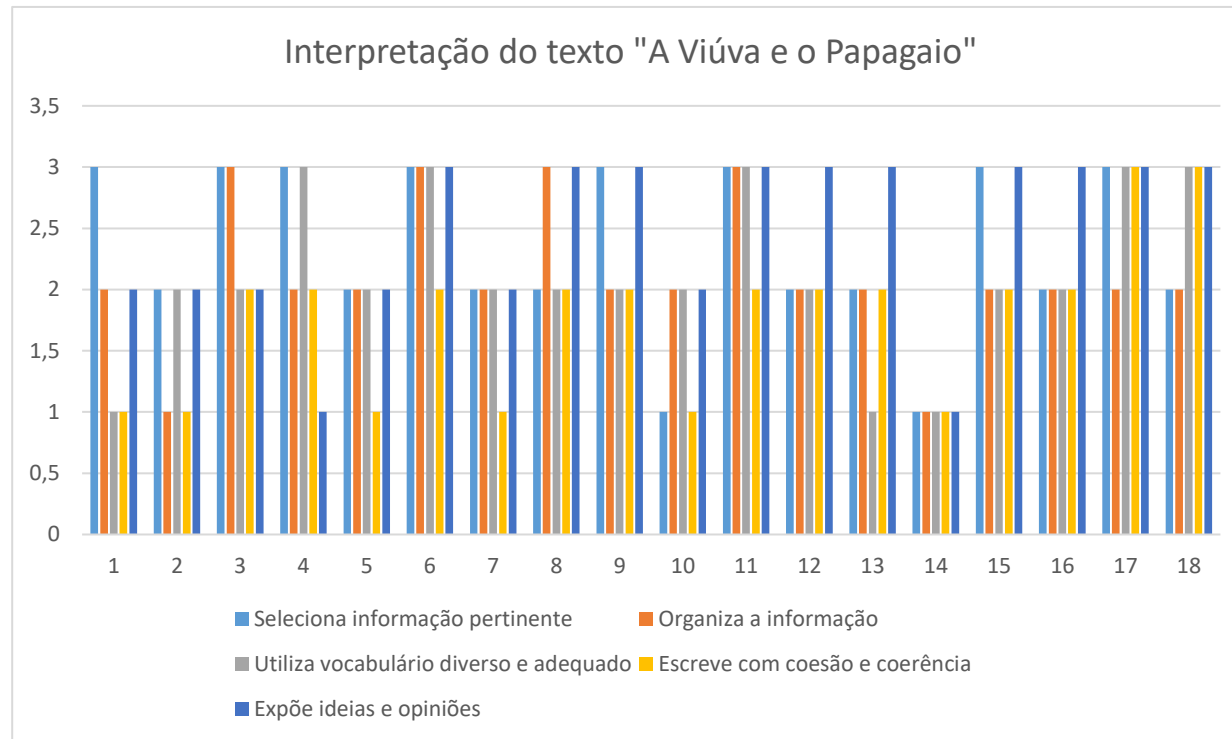
Anexo T. Tabela com as classificações finais de História e Geografia de Portugal – 5.º 2

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL																					
FICHA DE AVALIAÇÃO HGP		QUESTÕES/COTAÇÕES																			
TURMA:		GRUPO I										GRUPO II			GRUPO III						
DATA:		1.1.	1.2.					2.1.				2.2.	1.1.	1.2.	1.3.	1.1.	1.2.	TOTAL	Classificação		
	Valor unitário		a)	b)	c)	d)	e)	f)	a)	b)	c)	d)	3		2		2,5				
Nº	NOME DO ALUNO	6	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	3	12	10	16	9	10	10	100	
1		6	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	0	3	3	3	3	3	4,5	0	15	0	0	0	50	Suficiente
2																					
3		0	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	3	3	0	12	0	5	3	50	Suficiente
4		5,9	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	3	6	7,5	15,9	8,9	7,5	4,5	83,2	Bom
5		5,9	2,5	2,5	0	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	3	9	4,5	16	0	5	1	65,9	Suficiente
6		6	2,5	2,5	2,5	0	2,5	2,5	3	3	3	3	3	6	3,5	16	0	6	0	62	Suficiente
7		6	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	3	3	5	15,9	0	5	4	65,9	Suficiente
8		6	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	3	9	5	15,7	0	8,5	1	72,2	Bom
9		6	0	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	3	6	5	16	0	10	2,5	70	Bom
10		6	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	3	9	5	15,9	9	5	3,5	80,4	Bom
11		6	0	2,5	0	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	3	10,5	9,8	16	9	5	0,5	78,8	Bom
12		6	2,5	2,5	0	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	3	3	5	12	0	10	5,5	66	Suficiente
13																				34	Insuficiente
14		5,7	0	0	0	2,5	2,5	2,5	0	3	3	3	3	6	4,5	15,6	8,5	3,5	4,3	64,6	Suficiente
15		6	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	3	6	5,5	11,5	0	3	1	60	Suficiente
16		5,9	2,5	2,5	0	0	0	2,5	3	3	3	0	12	0	9,5	0	9,5	4,5		57,9	Suficiente
17		5,9	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	12	10	16	0	9,9	3		83,8	Bom
18		0	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	12	3,5	15,9	0,5	2,5	3		64,4	Suficiente
19		6	2,5	2,5	2,5	2,5	0	2,5	3	3	3	3	9	0	10	8,9	10	0,5		68,9	Suficiente

Anexo U. Gráfico de avaliação do segundo objetivo do PI – 2.º CEB (1.ª semana)



Anexo V. Gráfico de avaliação do segundo objetivo do PI – 2.º CEB (última semana)



Anexo W. Questionário da fábula “A Lebre e a Tartaruga”

“A Lebre e a Tartaruga”

Aluno: _____ Data: ____/____/____

Agora que já leste esta fábula, responde às questões.

1. Dá outro título à história.

2. Imagina que poderias falar com a Tartaruga. O que lhe perguntavas?

3. Que pergunta gostavas de fazer à Lebre?

4. Por que razão a Tartaruga desafiou a Lebre para uma corrida?

5. Esta história tem duas personagens.

5.1. Qual das personagens preferias ser?

Lebre

Tartaruga

5.2. Porquê?

6. Se, tal como a Lebre, confiarmos muito em nós e não estudarmos, será que conseguimos aprender do mesmo modo? Dá a tua opinião.

7. Completa a frase: o meu sucesso na escola depende...

- a. ... dos meus pais.
- b. ... de mim.
- c. ... da escola.

8. Dá um conselho à Lebre.

9. Dá um conselho à Tartaruga.

10. Imagina que a Lebre, muito cansada, antes da Tartaruga chegar à meta, lhe pedia:

– Deixas-me saltar para atua carapaça para chegarmos as duas ao mesmo tempo?

E a Tartaruga respondeu:



Anexo X. Questionário da fábula “A Cigarra e a Formiga”

“A Cigarra e a Formiga”

Aluno: _____ Data: ___/___/___

Agora que já leste esta fábula, responde às questões.

1. Dá outro título à história.

2. Imagina que poderias falar com a Cigarra. O que lhe perguntavas?

3. Que pergunta gostarias de fazer à Formiga?

4. Por que razão a Formiga trabalhou tanto durante o verão e não descansou?

5. Esta história tem duas personagens.

5.1 Assinala com uma cruz (X) qual das personagens preferias ser?

Formiga

Cigarra

5.2. Porquê?

6. Se tivermos preguiça de estudar vamos ter um bom futuro? Justifica.

7. Completa a frase: O meu futuro depende...

- a. ... dos meus pais.
- b. ... da escola.
- c. ... de mim.

8. Dá um conselho à Cigarra.

9. Dá um conselho à Formiga.

10. No inverno, a Cigarra estava com muita fome e foi pedir comida à Formiga.
Se tu fosses a Formiga, o que respondias à Cigarra?

Anexo Y. Grelha de desempenho dos alunos na competência de Participação – Fábula “A Cigarra e a Formiga”

Participação democrática			
Indicadores	Nº de intervenções	Nível de interação entre alunos	Médias
Alunos			
1	3	3	3
2	1	2	1,5
3	3	2	2,5
4	1	1	1
5	1	1	1
6	3	3	3
7	2	2	2
8	1	1	1
9	2	2	2
10	1	1	1
11	3	2	2,5
12	2	2	2
13	2	1	1,5
14	2	2	2
15	2	2	2
16			
17	2	2	2
18	2	3	2,5
19	1	2	1,5
20	2	1	1,5
Médias	1,894736842	1,842105263	1,868421053

Anexo Z. Grelha de desempenho dos alunos na competência de Participação – Fábula “A Lebre e a Tartaruga”

Participação democrática			
Indicadores	Nº de intervenções	Nível de interação entre alunos	Médias
Alunos			
1	3	3	3
2	2	2	2
3	3	3	3
4	1	1	1
5	2	1	1,5
6	3	3	3
7	2	2	2
8	1	1	1
9	2	2	2
10	1	1	1
11	3	3	3
12	2	2	2
13	2	1	1,5
14	2	2	2
15	3	2	2,5
16			
17	2	2	2
18	3	3	3
19	2	3	2,5
20	3	1	2
Médias	2,210526316	2	2,105263158

Anexo AA. Grelha de desempenho da competência de capacidades de escuta e observação – Fábula “A Cigarra e a Formiga”

Capacidades de Escuta e Observação					
Indicadores	Escuta com atenção opiniões divergente	Escuta atentamente os colegas	Comenta o texto	Comenta as intervenções dos colegas	Médias
Alunos					
1	3	3	3	2	2,75
2	2	1	1	1	1,25
3	2	2	2	2	2
4	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1
6	3	3	3	2	2,75
7	3	2	1	1	1,75
8	1	1	1	1	1
9	2	2	2	1	1,75
10	2	2	1	1	1,5
11	3	2	2	2	2,25
12	3	2	2	1	2
13	3	2	2	1	2
14	3	3	2	1	2,25
15	3	2	2	2	2,25
16					
17	2	2	2	2	2
18	3	3	3	2	2,75
19	2	2	2	1	1,75
20	1	1	2	1	1,25
Médias	2,263157895	1,947368421	1,842105263	1,368421053	1,855263158

Anexo AB. Grelha de desempenho da competência de capacidades de escuta e observação – Fábula “A Lebre e a Tartaruga”

Capacidades de Escuta e Observação					
Indicadores	Escuta com atenção opiniões divergentes	Escuta atentamente os colegas	Comenta o texto	Comenta as intervenções dos colegas	Médias
Alunos					
1	3	3	3	3	3
2	2	2	1	1	1,5
3	3	2	3	3	2,75
4	2	1	2	2	1,75
5	2	2	1	1	1,5
6	3	3	3	3	3
7	3	3	2	2	2,5
8	1	1	1	1	1
9	3	2	2	2	2,25
10	2	2	1	1	1,5
11	3	3	3	2	2,75
12	3	3	3	3	3
13	3	2	2	2	2,25
14	3	3	3	2	2,75
15	3	2	2	1	2
16					
17	2	2	3	2	2,25
18	3	3	3	2	2,75
19	3	2	2	2	2,25
20	2	1	2	1	1,5
Médias	2,578947368	2,210526316	2,210526316	1,894736842	2,223684211

Anexo AC. Grelha de desempenho da competência de pensamento crítico – “A Cigarra e a Formiga”

Capacidades de Análise e Pensamento Crítico					
Indicadores	Identifica nova informação	Relaciona a nova informação com os seus conhecimentos prévios	Relaciona o texto com a questão	Justifica as suas opiniões com argumentos lógicos	Médias
Alunos					
1	2,5	2	2,5	2,5	2,375
2	1	2	2	1,5	1,625
3	2	3	2,5	2,5	2,5
4	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1
6	3	2	2	2	2,25
7	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1
9	2	1,5	1,5	1,5	1,625
10	1	1	1	1	1
11	1,5	1	2	1	1,375
12	2	2	1	2	1,75
13	1	1	1	1	1
14	2	1	2	1,5	1,625
15	3	2	2	1,5	2,125
16					
17	2	2	2	2	2
18	2	2	2	2	2
19	1	1	1	2	1,25
20	1,5	1,5	1	1,5	1,375
Médias	1,657894737	1,526315789	1,552631579	1,552631579	1,572368421

Anexo AD. Grelha de desempenho da competência de pensamento crítico – “A Lebre e a Tartaruga”

Capacidades de Análise e Pensamento Crítico					
Indicadores	Identifica nova informação	Relaciona a nova informação com os seus conhecimentos prévios	Relaciona o texto com a questão	Justenta as suas opiniões com argumentos lógicos	Médias
Alunos					
1	3	3	2,5	3	2,875
2	2	1,5	2	2	1,875
3	3	3	2,5	3	2,875
4	1,5	1	1,5	1,5	1,375
5	1,5	1	1	1,5	1,25
6	3	2	2	2	2,25
7	2	1	1	1	1,25
8	1,5	1	1	1,5	1,25
9	2	2	1,5	2	1,875
10	1	1	1	1,5	1,125
11	2,5	2	1,5	2,5	2,125
12	3	2	1,5	2,5	2,25
13	2	1,5	1	1,5	1,5
14	2,5	1	2,5	2	2
15	3	2	2,5	2	2,375
16					
17	2	2	2,5	2	2,125
18	2,5	2	2	2	2,125
19	2	1,5	2	2,5	2
20	1,5	1	1,5	1,5	1,375
Médias	2,184210526	1,657894737	1,736842105	1,973684211	1,888157895

Anexo AE. Respostas dos alunos – Pergunta à Cigarra

Pergunta à cigarra	Questões centradas no comportamento da cigarra	Questões laterais à história	Valores	
A1. Porque não fizeste como a formiga?	1			
A2. Cigarra porque não guardaste comida pro inverno?	1			
A3. Porque é que não respeitaste a formiga?			1	
A6. Cantas bem?		1		
A7. Cigarra porque você é preguiçosa?	1			
A9. Cigarra tu gostas de cantar?		1		
A11. Se tu não arranjares comida para o inverno tu vais morrer a fome?			1	
A12. Porque é que a formiga é muito pequena e tu es muito grande?		1		
A13. Tu danças bem?		1		
A14. Tu cantas Bem Cigarra?		1		
A15. Tu moras num prédio?		1		
A17. Porque é que querias falar com a formiga, cigarra?		1		
A18. Cigarra queres comida?	1			
A19. Porque és tão preguiçosa no verão?	1			
A20. O Cigarra porque é que não voas?		1		Total
Totais	5	8	2	15
Totais (%)	33,3	53,3	13,3	100,0

Anexo AF. Respostas dos alunos – Pergunta à Formiga

Pergunta à formiga	Questões centradas no comportamento da formiga	Questões laterais à história	Valores	
A1. Porque é que tu não descansavas um pouco?	1			
A2. Formiga podes me dar um pouco de comida?			1	
A3. Aquela comida era boa?		1		
A6. Arrecadas bem?	1			
A7. Formiga porque trabalhas muito?	1			
A9. Formiga das me esse grão?			1	
A11. Como tu és uma formiga não podes trabalhar mais?	1			
A12. Tu cantas bem?		1		
A13. To também és humilde?			1	
A14. Parabéns formiga.	1			
A15. Tu és forte ou não?	1			
A17. Formiga, gostas por amizade da cigarra?			1	
A18. Formiga queres ajuda?			1	
A19. Porque quando trabalha na descansa um pouco?	1			
A20. Ó formiga, porque tu tens riscas pretas?		1		Total
Totais	7	3	5	15
Totais (%)	46,7	20,0	33,3	100,0

Anexo AG. Respostas dos alunos – Pergunta à Tartaruga

Pergunta à tartaruga	Questões centradas no comportamento da tartaruga	Questões laterais à história	Valores	
B1. Tu tiveste medo de pedir à lebre para fazer uma tartaruga?			1	
B2. Olá tartaruga. Você é rápida?		1		
B3. Tartaruga como é que te sentes em transportar uma casa toda a vida?		1		
B4. Gostas de correr?	1			
B5. Como é que ganhaste?	1	1		
B6. Se ganhares eu não me importo.			1	
B7. Olá tartaruga, como estás hoje?		1		
B10. As tartarugas têm orelhas vermelhas?		1		
B11. Posso subir para a tua carapaça?			1	
B12. Eu perguntava se ela não sente calor?		1		
B14. Está tudo bem contigo? Parabéns pela corrida.			1	
B15. Como é que tu dormes?		1		
B17. Tu és tão lenta como é que ganhaste à lebre?	1			
B18. Queres fazer uma corrida comigo?	1			
B19. Como é que tu conseguiste ganhar à Lebre?	1			Total
Totais	5	7	4	16
Totais (%)	31,3	43,8	25,0	100,0

Anexo AH. Respostas dos alunos – Pergunta à Lebre

Pergunta à lebre	Questões centradas no comportamento da lebre	Questões laterais à história	Valores	
B1. Porque é que estavas a gozar com a tartaruga?	1			
B2. Lebre porque pulas tão alto?		1		
B3. Porque é que estás sempre a gabar-te?	1			
B4. Porque paraste?	1			
B5. És grande?		1		
B6. Se perderes não ficas triste?	1			
B7. Gostava muito de te abraçar.		1		
B10. Porque não foste mais rápida?	1			
B11. Que não.		1		
B12. Porque é que tu tens os pés colados?		1		
B14. Olá lebre tudo bem contigo?		1		
B15. Tu és rápida?	1			
B17. Lebre perdeste?	1			
B18. Queres conversar?			1	
B19. Porque é que dormiste debaixo dos arbustos?	1			Total
Totais	8	6	1	15
Totais (%)	53,3	40,0	6,7	100,0

Anexo AI. Respostas dos alunos – Causas do comportamento da Formiga

Causas do comportamento da formiga	interpretação explícita	inferência	
A1. Porque ela queria ter suficiente comida para todo o inverno.	1		
A2. Para não (...) comida para o inverno.	1		
A3. Para ter comida no inverno.	1		
A6. Porque se ela descansasse muito não tinha comida.	1		
A7. Porque ela não é preguiçosa.		1	
A9. Porque tinha que levar comida para o inverno.	1		
A11. Porque ela estava arranjar comida.	1		
A12. Porque quando chegar o inverno as formigas precisam de comida.	1		
A13. Por que para elas terem comida no inverno.	1		
A14. Porque a formiga estava a guardar comida para o inverno.	1		
A15. Para guarda para o inverno.	1		
A17. Porque assim no inverno tinham comida para comer.	1		
A18. Porque ele queria ajudar as outras formigas.		1	
A19. Porque para guardar comida para o inverno.	1		
A20. Para as formigas se alimentarem.	1		Total
Totais	13	2	15
Totais (%)	86,7	13,3	100

Anexo AJ. Respostas dos alunos – Causas do desafio da Tartaruga

Causas do desafio da tartaruga	interpretação explícita	inferência	
B1. Para lhe mostrar que por vezes os mais lentos ganham aos mais rápidos.	1		
B2. Para provar que a tartaruga era rápida.	1		
B3. Porque a tartaruga era resistente ao sol.		1	
B4. Para ela ganhar.	1		
B5. Ela queria ganhar a corrida.	1		
B6. Porque a lebre disse que ela era lenta.	1		
B7. Porque a tartaruga acreditava muito nela.		1	
B8. Ela sabia que ia ganhar.		1	
B11. Porque fez uma competição.	1		
B12. A tartaruga desafiou a lebre para a corrida porque não sente calor.		1	
B14. Porque a tartaruga acredita em si mesma.		1	
B15. Para ver quem é mais rápida.	1		
B17. A tartaruga desafiou a lebre para uma corrida para mostrar que ela confiou muito em si e ganhou		1	
B18. A tartaruga queria ver se era mais rápida.	1		
B19. Porque a tartaruga confiou nela própria e ganhou a corrida.		1	
B20. Porque ela tinha coragem.		1	Total
Totais	7	8	15
Totais (%)	46,7	53,3	100

Anexo AK. Tabela de identificação com as personagens – Cigarra e Formiga

Que personagem preferias ser		formiga	cigarra	
A1. Formiga.	A1. Porque ela não desistiu de arrecadar comida.	1		
A2. Formiga.	A2. Porque se eu fosse a cigarra eu não ia guardar comida.	1		
A3. Formiga.	A3. Porque as formigas são uns dos animais mais inteligentes.	1		
A6. Formiga.	A6. Porque e a ter muitas amigas formigas.	1		
A7. Formiga.	A7. Porque eu gosto muito de brincar estudar muito e trabalhar.	1		
A9. Formiga.	A9. Porque a cigarra não tinha comida.	1		
A11. Formiga.	A11. Eu sou trabalhador tal como a formiga.	1		
A12. Formiga.	A12. Porque a formiga consegue subir as coisas.	1		
A13. Formiga.	A13. Por que a formiga e humilde.	1		
A14. Formiga	A14. Porque a formiga é trabalhadora como eu.	1		
A15. Formiga	A15. Porque ela não descansava.	1		
A17. Cigarra	A17. Porque assim não passo frio nem fome.	1		
A18. Formiga	A18. Se não eu ia passar fome.	1		
A19. Formiga	A19. Porque a formiga não é preguiçosa.	1		
A20. Cigarra	A20. Porque eu gosto de trabalhar.		1	Total
Totais		14	1	15
Totais (%)		93,3	6,7	100

Anexo AL. Tabela de identificação com as personagens – Lebre e Tartaruga

Que personagem preferias ser		tartaruga	lebre	
B1. Tartaruga.	B1. Porque a tartaruga tem uma carapaça muito resistente.	1		
B2. Lebre.	B2. Porque assim eu posso pular bem alto.		1	
B3. Tartaruga.	B3. Porque consigo defender-me com a minha carapaça.	1		
B4. Tartaruga.	B4. Porque ela ganhou a corrida.	1		
B5. Tartaruga.	B5. Porque ela ganhou.	1		
B6. Lebre.	B6. Porque ela é rápida e me divertia a correr.		1	
B7. Lebre.	B7. Porque ela é muito rápida.		1	
B10. Tartaruga.	B10. Porque a tartaruga tem orelhas vermelhas.	1		
B11. Lebre.	B11. Porque ela é muito rápida.		1	
B12. Tartaruga.	B12. Porque a tartaruga anda na água e quando sai não sente calor.	1		
B14. Tartaruga.	B14. Porque a tartaruga acredita em si.	1		
B15. Tartaruga.	B15. Porque ela ganhou à Lebre.	1		
B17. Tartaruga.	B17. Porque tem a carapaça para se esconder do sol e porque ela anda depressa.	1		
B18. Tartaruga.	B18. Porque é mais rápida.	1		
B19. Lebre.	B19. Porque a Lebre salta muito alto e porque é uma fofa e rápida.		1	
B20. Tartaruga.	B20. Porque ela é gira.	1		Total
Totais		10	5	15
Totais (%)		66,7	33,3	100

Anexo AM. Perspetivar o futuro – Cigarra e Formiga

Que futuro?	Não	Sim	Resposta desajustada	
A1. Não, porque tu não ficavas com o que tu aprendeste na cabeça.	1			
A2. Sim se não tivermos preguiça não teremos.			1	
A3. Não. Porque não vamos saber fazer as coisas.	1			
A6. Não, porque se não estudarmos não vamos aprender.	1			
A7. Não. Porque sinão estudamos o nosso futuro não será bom.	1			
A9. Não, porque não estudamos e depois não somos inteligentes.	1			
A11. Não porque assim o meu futuro fica destruído...	1			
A12. Não, porque se formos preguiçosos não aprendemos a ler nem a escrever.	1			
A13. Não porque se não vais saber escrever e ler.	1			
A14. Não, porque assim não vou ter um bom futuro.	1			
A15. Não, porque assim não sabemos nada.	1			
A17. Não, porque não sabemos ler e escrever.	1			
A18. Não nos temos de estudar.	1			
A19. Não, porque se nós não estudamos nunca vamos passar de ano.	1			
A20. Não, porque nos não conseguimos concentrarmos.	1			
Totais	14	0	1	15
Totais (%)	93,3	0,0	6,7	100,0

Anexo AN. Perspetivar o futuro – Lebre e Tartaruga

Sem estudar conseguimos ter sucesso?	Não	Sim,	
B1. Não, porque se tu estudares decoras mais coisas e se não estudares não decoras as coisas	1		
B2. Não, porque se não estudarmos não vamos saber.	1		
B3. Não! Porque tens boa nota mas não aprendes e se for repetido podes não ter a mesma sorte	1		
B4. Não. Temos de estudar muito para aprender.	1		
B5. Não, temos de estudar muito.	1		
B6. Não, porque se não estudarmos vamos tirar notas más.	1		
B7. Não, porque se não estudares nunca aprendes.	1		
B10. Não, porque nós não sabemos ler as palavras e temos de estudar.	1		
B11. Se não estudarmos não sabemos nada.	1		
B12. Não conseguimos ler nem escrever.	1		
B14. Não, porque temos de estudar se não nunca vamos aprender.	1		
B15. Não, porque assim não sabíamos nada.	1		
B17. Não, porque se não estudarmos não vamos conseguir aprender.	1		
B18. Eu acho que não, se não não fico esperto.	1		
B19. Não, se queres ter uma nota boa tens de estudar bastante para confiar em ti próprio	1		
B20. Não, temos de ler e trabalhar.	1		Totais
Totais	15	0	15
Totais (%)	100,0	0,0	100,0

Anexo AO. Aconselhar a Cigarra

Conselho à cigarra	Mudar comportamento	Argumento indireto	
A1. Não sejas preguiçosa.	1		
A2. Cigarra pega comida para comer no inverno.	1		
A3. Para a próxima apanha a comida.	1		
A6. Tens de trabalhar muito para arrecadar comida.	1		
A7. Cigarra não seja preguiçosa.	1		
A9. Cigarra não digas que não precisas de comida que depois ficas cheia de fome.		1	
A11. Cigarra distribui a comida.		1	
A12. Pede ajuda a formiga.		1	
A13. Tens de trabalhar e ser pouco preguiçosa.	1		
A14. Ó cigarra tu tens de mudar porque tens de guardar comida para o inverno.	1		
A15. Tens de fazer muito fumo.	1		
A17. Cigarra no próximo verão faz como as formigas e pega comida para ti.	1		
A18. Cigarra no próximo verão recolhe comida.	1		
A19. Eu aconselho a fazer o mesmo do que a formiga.	1		
A20. Cigarra não cante muito		1	Totais
Totais	11	4	15
Totais (%)	73,3	26,7	100

Anexo AP. Aconselhar a Formiga

Conselho à formiga	Manter comportamento	Argumento indireto	
A1. Num desistas.	1		
A2. Formiga descansa um pouco?		1	
A3. Continua estas a ir bem!	1		
A6. Continua assim.	1		
A7. Formiga não deixa a cigarra ser preguiçosa.		1	
A9. Formiga deves ajudar quem precisa.		1	
A11. Formiga para de trabalhar		1	
A12. Ajuda a cigarra		1	
A13. Continua assim que vais bem	1		
A14. Formiga trabalha mais porque assim vais ter um bom futuro.	1		
A15. Tens de trazer 6 coisas nas toas costas.	1		
A17. Pega só comida para ti e para o formigueiro.	1		
A18. Formiga descansa		1	
A19. Eu aconselho a ficar sempre a fazer o mesmo.	1		
A20. Formiga trabalha mais.	1		Totais
Totais	9	6	15
Totais (%)	60,0	40,0	100

Anexo AQ. Aconselhar a Lebre

Conselho à lebre	Mudar comportamento	Argumento indireto	
B1. Não corras vais te cansar, anda para conseguires chegar ao fim.	1		
B2. Não pules tão alto se não vais cair.		1	
B3. Se não te queres cansar abranda um pouco.		1	
B4. Nunca parar.	1		
B5. Dá o teu melhor.	1		
B6. Não corras muito podes cair.		1	
B7. Lebre não rias das pessoas.		1	
B10. Dizia para a lebre fazer um esforço.	1		
B11. Ó lebre se nós não acreditarmos em nós (ninguém) pode acreditar em nós.		1	
B12. Se não acreditares em ti não consegues o que queres fazer.		1	
B14. Acredita mais nos outros.		1	
B15. Tens de dar vinte saltos.	1		
B17. Se acreditares muito em ti e se não gozares com a tartaruga acho que conseguias chegar à meta.	1		
B18. Tens de dar mais saltos para ganhar.	1		
B19. Não (sejas convencida) lebre porque se fores tu perdes.		1	Totais
Totais	7	8	15
Totais (%)	46,7	53,3	100

Anexo AR. Aconselhar a Tartaruga

Conselho à tartaruga	Manter comportamento	Argumento indireto	
B1. Não esperes, segue em frente e nunca pares.	1		
B2. Não corras para ganhar, deixa a lebre ganhar também.		1	
B3. Faz isso mais tempo para conseguires para a próxima.	1		
B4. Da próxima vez ainda fazes melhor.	1		
B5. Continua a ganhar.	1		
B6. Se tu és lenta não podes ganhar.	1		
B7. Tartaruga seja boa com a lebre.	1		
B10. Deves comer para ter força e chegar.		1	
B11. Ó tartaruga tu deves confiar em ti mesma.		1	
B12. Ainda bem que tu ganhaste.		1	
B14. Acredita mais nos outros.		1	
B15. Tens de ir até ao fundo do mar.		1	
B17. Que bom que ganhaste.	1		
B18. Tu não tens de ganhar.		1	
B19. Se tu acreditares tu consegues vencer muitas vezes.		1	
Totais	7	8	15
Totais (%)	46,7	53,3	100

Anexo AS. Um final diferente – Resposta da Formiga

Resposta da formiga	Mantém o sentido moral da fábula	Aceita alterar o sentido da fábula	
A1. Não, porque tu não deste ouvidos ao que eu te disse.	1		
A2. Cigarra podes pegar um pouco de comida no seu formigueiro		1	
A3. Sim eu vou lá buscar porque as outras não te podem ver		1	
A6. Sim, mas da próxima vez tens de arrecadar comida.		1	
A7. Sim. Porque devemos ser bons para as pessoas e ser amigas.		1	
A9. Sim, porque ela é minha aminha.		1	
A11. Que sim eu dou-te comida porque eu sou o teu amigo		1	
A12. Sim, dou-te comida porque não tens nada para comer		1	
A13. Sim, mas da outra vez ouve o que eu te digo.		1	
A14. Podes comer cigarra porque eu sou tua amiga		1	
A15. Eu dou-te mas quando tu tiveres também tens que me dar		1	
A17. Podes entrar, aquecer-te e comer um bocadinho.		1	
A18. Claro que sim, porque tu és minha amiga.		1	
A19. Não, porque a formiga tinha aconselhado para procurar comida no verão porque no inverno era muito frio e não conseguia procurar	1		
A20. Sim, porque a Cigarra era muito simpática.		1	
Totais	2	13	15
Totais (%)	13,3	86,7	100

Anexo AT. Um final diferente – Resposta da Tartaruga

Resposta da tartaruga	Mantém o sentido moral da fábula	Aceita alterar o sentido da fábula	
B1. Pode ser, mas não quero que faças truques nem marotices está bem?		1	
B2. Sim, assim podemos ser amigas e quando ganharmos vou mostrar a minha casa.		1	
B3. Mas só por algum tempo, porque podes não andar mais.		1	
B4. Não, assim não te divertes.	1		
B5. Sim, porque somos amigas.		1	
B6. Sim, o que importa é nos divertirmos.		1	
B7. Sim, porque eu sou simpática.		1	
B10. Não.	1		
B11. Não, porque não vale.	1		
B12. Não, porque isto é uma corrida e não é para esperar pelos amigos.	1		
B14. Sim porque eu sou tua amiga.		1	
B15. Não, porque assim nem uma nem outra ganha.	1		
B17. Sim, pode ser mas não gozes mais comigo está bem?		1	
B18. Não, porque tu me chamaste de lenta.	1		
B19. Não, porque antes não esperaste por mim.	1		
B20. Sim, porque gosto de ti.		1	
Totais	7	8	15
Totais (%)	46,7	53,3	100