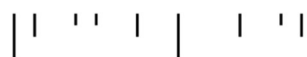


Emoções, pensamento crítico e
cidadania: experiência didática no
ensino da História e da Geografia no
ensino básico a partir de questões
sociais relevantes

Célia Bandarra

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



Emoções, pensamento crítico e cidadania: experiência didática no ensino da História e da Geografia no ensino básico a partir de questões sociais relevantes

Célia Bandarra

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

Orientadora: Professora Doutora Maria João Hortas

2022-2023

| | ' ' | | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

O caminho foi longo, com muitos altos e baixos, mas acima de tudo, cheio de coragem e amor. Este percurso não teria sido possível sem um conjunto de pessoas maravilhosas com quem o universo fez com que me cruzasse e a quem tenho de deixar o meu mais sincero agradecimento.

Primeiramente, agradecer à Professora Doutora Maria João Hortas que para além de uma Professora muito especial, acreditou no estudo que irá ser apresentado, mas acima de tudo acreditou, confiou e NUNCA desistiu de mim. Obrigada, especialmente a SI, Professora!

À Daniela pela parceria que tivemos e por no meio de toda a minha loucura, nunca ter desistido de mim.

À Inês que com a sua tranquilidade me ensinou a ser mais tranquila também.

Ao Professor Alfredo Dias que partilhou comigo a sua paixão pelo ensino e o seu amor pelos alunos.

À Márcia que se revelou mais que uma amiga e se tornou uma irmã de coração e uma companheira de viagem incrível, para a vida toda.

À Beatriz, uma amiga de última hora que acreditou em mim e na minha paixão por esta profissão que é, ser Professora.

À minha família: mãe, pai, mano, cunhada e manas por terem acima de tudo respeitado as minhas decisões e demonstrarem o vosso orgulho em mim.

A todos os meus sobrinhos, aos de coração e aos de sangue, que fizeram de mim uma pessoa melhor e querer tornar-me numa profissional de sucesso.

Ao André, meu namorado, amigo e confidente que mesmo estando distante sempre me apoiou e aturou o imaginável.

Ao Francisco e à Ana que estiveram comigo desde o dia um e que sem eles isto não teria mesmo sido possível!

Às professoras Ilda Celeiro e Leonilde Gomes, cooperantes da Prática de ensino supervisionado do 2.º ciclo, que me mostraram o que é o amor por esta profissão e que neste meio também se criam amizades para a vida.

À Helena e ao Pedro que estiveram sempre por perto apoiando-me em todos os momentos e fazendo-me acreditar que a minha diferença e a minha luz iriam sempre tocar no coração de alguém. Segundo eles, não interessa ser melhor ou pior que alguém, importa sim, ser diferente!

À Mãe Rita que sempre me mostrou que tudo é possível, basta acreditar!

A todas as crianças com quem tive o privilégio de privar e poder partilhar esta minha grande paixão que é o ensino.

Ao meu pilar, minha estrela guia - Avó Cila, que já não está cá fisicamente, mas que está sempre a iluminar o meu caminho. Esta minha conquista é totalmente para ela! Se não desisti, se lutei e se cheguei ao fim, foi por ti avó! Amo te, sempre!

OBRIGADA, a cada um de vocês!

“Sozinhos não conseguimos nada! Encontra a tua tribo e nunca mais a largues!”

(In Gru – O Maldisposto 3, 2017)

RESUMO

O presente relatório é elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Lisboa. O documento encontra-se organizado em duas partes: a primeira é dedicada à análise descritiva e comparativa das práticas desenvolvidas em ambos os ciclos de ensino; na segunda é apresentado um estudo empírico sobre o tema emoções e pensamento crítico na aprendizagem das ciências sociais, no 2.º CEB.

A investigação realizada, decorre das fragilidades apresentadas pelos alunos, nomeadamente a dificuldade em pensar criticamente sobre situações da realidade social do passado e do presente. Tendo em conta o contexto socioeducativo a problemática que orientou o estudo tem a seguinte definição: *A resolução de situações problema emergentes da realidade social e a análise das emoções que as mesmas suscitam contribuem para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, de empatia e de valorização da dignidade humana e dos direitos humanos.*

O estudo, de natureza qualitativa e quantitativa mobiliza um quadro teórico que articula conceitos que explicitam a relação entre emoções e pensamento crítico, competências de empatia e valorização da dignidade humana e dos direitos humanos.

A análise dos resultados da experiência didática permite concluir que os alunos mobilizam as emoções na análise das questões sociais relevantes e desenvolvem pensamento crítico, demonstrando, ainda, competências de empatia e valorização da dignidade humana e dos direitos humanos na análise e procura de soluções para os problemas sociais.

Palavras-chave: Emoções; Pensamento crítico; Competências para uma Cidadania Democrática; Questões sociais relevantes; História e Geografia de Portugal

ABSTRACT

This report was written as part of the Supervised Teaching Practice II course, part of the Master's Degree in Teaching Primary School and Portuguese and History and Geography of Portugal in Primary School, at the Lisbon School of Education. The document is organized in two parts: the first is dedicated to a descriptive and comparative analysis of the practices developed in both teaching cycles; the second presents an empirical study on the subject of emotions and critical thinking in the learning of social sciences in the 2nd cycle of basic education.

The research carried out stems from the weaknesses presented by the students, namely the difficulty in thinking critically about past and present social reality situations. Taking into account the socio-educational context, the problem that guided the study is defined as follows: Solving problem situations emerging from social reality and analyzing the emotions they arouse contribute to the development of critical thinking skills, empathy and appreciation of human dignity and human rights.

The study, of a qualitative and quantitative nature, mobilizes a theoretical framework that articulates concepts that explain the relationship between emotions and critical thinking, empathy skills and valuing human dignity and human rights.

The result analysis of the didactic experience leads to the conclusion that students use their emotions when exposed to relevant social issues, they developed critical thinking while demonstrating empathy skills and high regards for human dignity, human rights and the search for solutions to social problems.

Keywords: Emotions; Critical thinking; Skills for democratic citizenship; Relevant social issues; History and Geography of Portugal

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	7
PARTE I	10
1. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	11
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo	12
1.1.1. A Instituição	12
1.1.2. Turma	13
1.1.3. Ação pedagógica do professor cooperante	15
1.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais da intervenção	16
.....	21
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	22
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	23
2.1.1. A Instituição	23
2.1.2. Ação pedagógica do professor cooperante	24
2.1.3. Turma	25
2.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais da intervenção	27
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	32
3.1. Desenvolvimento dos alunos	33
3.2. Métodos de Ensino e Aprendizagem	36
3.3. Relação Pedagógica	40
3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.....	42
PARTE II	44
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	45
2. EMOÇÕES PENSAMENTO CRÍTICO E CIDADANIA DEMOCRÁTICA NA APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA	53
2.1. Emoções e aprendizagem em História e Geografia	54

2.2. Emoções e pensamento crítico.....	56
2.3. Questões sociais relevantes, cidadania e ensino da História e da Geografia	58
2.4. Competências de Cidadania Democrática: análise e pensamento crítico e de valorização da dignidade humana.....	60
3. METODOLOGIA.....	65
4. EMOÇÕES, PENSAMENTO CRÍTICO E CIDADANIA: CONTRIBUTOS DA RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES PROBLEMA	71
4.1. Que situações problema emergem a partir da análise das imagens e notícias? ...	73
4.2. Que sentimentos e emoções emergem da análise das situações sociais – a “escola em tempo de guerra” e a “escravatura”?.....	84
4.3. Como podemos resolver as situações problema?	90
4.4. Que competências de pensamento crítico e de cidadania democrática são potenciadas?.....	97
5. CONCLUSÕES.....	106
REFLEXÃO FINAL	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS.....	124
ANEXO A – Planificação semanal da Docente Cooperante.....	125
ANEXO B – Problema da semana	127
ANEXO C – Quadro do comportamento	129
ANEXO D – Diário de Turma.....	131
ANEXO E – Guiões de trabalho	133
ANEXO F – Recurso: Frases do dia.....	140
ANEXO G – Grelha de avaliação das apresentações orais de português.....	142
ANEXO H – Roteiro de Leitura: “A viúva e o papagaio”	145
ANEXO I –Questionário de conhecimento (HGP)	166
ANEXO J –Guião de trabalho: Reis da 1.ª Dinastia.....	169
ANEXO K –Resultados Plickers.....	172
ANEXO L –Cartazes Reis da 1.º Dinastia	174

ANEXO M –Ficha de atividade 1	176
ANEXO N –Ficha de atividade 2	180

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Competências para uma Cultura Social Democrática	61
Figura 2 – Imagem de escola destruída em contexto de guerra	74
Figura 3 – Imagem de alunos numa aula	75
Figura 4 - Notícia 1	79
Figura 5 - Notícia 2	81
Figura 6 - bandeira de países em guerra.....	93
Figura 7 - símbolos de paz	93
Figura 8 - símbolos de guerra.....	94
Figura 9 - crianças.....	94
Figura 10 - O que me torna mais humano?	99
Figura 11 - Ações para mudar a situação – competência mobilizadas.....	101

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Potencialidades e Fragilidades da Turma do 2ºA -----	14
Tabela 2 - Objetivos Gerais e Indicadores de avaliação do 1ºCEB-----	17
Tabela 3 - Estratégias de intervenção no 1ºCEB -----	17
Tabela 4 -Objetivos Gerais vs Atividades propostas e Recursos utilizados no 1.ºCEB-----	18
Tabela 5 - Potencialidades e Fragilidades da turma 5.º F -----	26
Tabela 6 - Objetivos Gerais e Indicadores de avaliação do 2ºCEB-----	27
Tabela 7 - Estratégias utilizadas no 2ºCEB-----	28
Tabela 8 - Objetivos Gerais vs Atividades propostas e Recursos utilizados no 2ºCEB-----	28
Tabela 9 - Taxonomia de Ennis alusiva às capacidades do pensamento Crítico-----	68
Tabela 10 - Orientações metodológicas: métodos, técnicas e instrumentos -----	69
Tabela 11 - Relação entre os objetivos do estudo e as questões das fichas de atividades -----	73
Tabela 122 - Questão 2.1. Onde estão estes meninos e meninas?-----	75
Tabela 133 - Questão 2.2. Diferenças entre esta sala de aula e a tua? -----	76
Tabela 144 - Diferenças entre a sala de aula da imagem e a sala de aula dos alunos-----	78
Tabela 15 - Qualidades das framboesas -----	80
Tabela 16 - Notícia 2 – Passaporte Framboesa -----	81
Tabela 17 - F2 - Questão 3 - Observa as imagens das notícias que acabaste de ler. Já conhecias alguma delas? Selecciona a tua resposta.-----	83
Tabela 18 - F2 – Questão 4 – Ambas as notícias têm como principal tema as framboesas. Como achas possível que uma nos mostre os benefícios deste fruto e outra nos apresente as dificuldades por que passam os trabalhadores que as colhem? Selecciona uma opção. -----	84
Tabela 19 - F1 – Questão 3Como te sentes ao saber que muitas crianças não podem ir à escola porque o seu país está em guerra? Rodeia uma opção. -----	85
Tabela 20 - F2 – Questão 1.1. – Como te sentes ao ler esta notícia? Rodeia uma opção. -----	86
Tabela 21 - F2 - Questão 2.2. - Como te sentes ao ler esta notícia? Rodeia uma opção. -----	88
Tabela 22 - F2 - Questão 2.3. - Como te sentes ao saber que esta situação se passa em Portugal? Rodeia uma opção. -----	90
Tabela 23 - Frases do cartaz para a reunião com os dirigentes -----	92
Tabela 24 - Elementos representados nas imagens -----	93
Tabela 25 - Propostas sobre o que fazer para mudar a situação -----	95
Tabela 26 - F1 - Questão 5 - Participar neste tipo de atividade faz de ti um cidadão mais humano? Selecciona uma opção.-----	98
Tabela 27 - Os títulos das reportagens-----	102
Tabela 28 - Os textos das reportagens dos alunos -----	104

LISTA DE ABREVIATURAS

AE - Aprendizagens Essenciais

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CD – Cidadania e Desenvolvimento

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DC – Docente Cooperante

ESELx – Escola Superior de Educação de Lisboa

Fig. - Figura

F1 – Ficha 1

F2 – Ficha 2

HGP – História e Geografia de Portugal

ME – Ministério da Educação

MPHG – Mestrado em 1.ºCEB e Ensino do Português e de História e Geografia no 2.ºCEB

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PI – Projeto de Intervenção

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

TE - Transporte Escolar

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório insere-se na unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada II (PES), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. Organizado em duas partes, na primeira parte elabora-se a descrição e análise crítica das práticas realizadas em 1.º e em 2.º ciclo e, na segunda parte, elabora-se um estudo empírico que aborda questões emergentes da realidade social no contexto das disciplinas de História e geografia de Portugal e Cidadania e Desenvolvimento do 2º CEB.

A primeira parte, capítulos 2 e 3 do relatório, centra-se na análise das práticas pedagógicas realizadas no 1º e 2º CEB. Iniciando-se com uma breve caracterização do contexto escolar e do grupo de alunos, são também apresentados o projeto de intervenção e as estratégias, atividades e avaliação implementadas ao longo de toda a prática pedagógica. O capítulo 4 compara criticamente os dois ciclos de ensino, tendo em consideração as competências desenvolvidas pelos alunos, a organização curricular, a relação pedagógica estabelecida pelas docentes cooperantes e os processos de avaliação implementados.

A segunda parte deste relatório, foca-se num estudo empírico relacionado com as emoções e o desenvolvimento do pensamento crítico e as competências para uma cultura da democracia. O capítulo 5 apresenta o tema, a problemática e os objetivos da investigação. A problemática assume a seguinte definição: *A resolução de situações problema emergentes da realidade social e a análise das emoções que as mesmas suscitam contribuem para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, de empatia e de valorização da dignidade humana e dos direitos humanos.* Os objetivos de investigação são quatro, definidos para dar resposta à problemática têm o seguinte enunciado: 1. Analisar as perceções e os modos de interpretação, dos alunos, de situações problema emergentes da realidade social; 2. Caracterizar as emoções suscitadas pelas situações problema analisadas; 3. Refletir sobre as propostas de resolução das situações problema analisadas; 4. Caracterizar os contributos do recurso a situações sociais relevantes para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, de empatia e de valorização da dignidade humana e dos direitos humanos.

No capítulo 6, é apresentada a fundamentação teórica com base nos conceitos-chave emergentes da problemática: emoções, pensamento crítico, questões sociais relevantes e competências de cidadania democrática. No capítulo 7, são descritas as opções metodológicas, os métodos e técnicas de recolha de dados e de análise, assim como os instrumentos utilizados ao longo do estudo. No capítulo seguinte, capítulo 8, analisam-se os resultados das atividades realizadas com os alunos, análise que permite responder à problemática do estudo e que se organiza a partir dos objetivos, procurando responder a cada uma destes. O capítulo 9, a conclusão, retoma a problemática e os objetivos, estruturando-se a partir destes e mobilizando a síntese dos resultados obtidos em cada um na construção da resposta à problemática inicial.

O relatório termina com uma reflexão final que analisa o contributo das práticas realizadas para o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais, destacando os aspetos mais significativos, identificando aqueles que importa aperfeiçoar no futuro. No final, podem ser consultadas as referências bibliográficas, seguindo-se os anexos que suportam o trabalho.

PARTE I

| " | | | " |

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

Nesta primeira secção encontra-se uma breve síntese descritiva da intervenção pedagógica no 1º CEB, que decorreu no âmbito da PES II, entre os dias 19 de abril e 12 de junho de 2022. No primeiro ponto são explicitadas as finalidades educativas da instituição onde se realizou a prática, seguindo-se os princípios orientadores da ação pedagógica dos docentes cooperantes. Posteriormente será caracterizada a turma com a qual decorreu a prática pedagógica, mencionando as potencialidades e fragilidades identificadas durante o período de observação. Por último, é apresentada a problemática definida no projeto de intervenção, assim como os objetivos gerais, as estratégias adotadas e, por último, os processos de avaliação das aprendizagens.

1.1.1. A Instituição

A instituição pública de ensino onde decorreu a prática pedagógica no 1.º CEB encontra-se inserida na freguesia de Campolide, em Lisboa. Esta, embora localizada numa área privilegiada da cidade, acolhe uma comunidade escolar de origens socioculturais diversas, explicada pela sua localização próxima de alguns bairros sociais. Pelas características da população que serve e por outros motivos relacionados com os percursos escolares das crianças e jovens, a instituição pertence a um agrupamento inserido no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), desenvolvido pelo Ministério da Educação (ME).

O Projeto Educativo (PE) do agrupamento “define diversas estratégias para a melhoria dos resultados escolares, reforçadas por projetos/ações que visam a contribuir para o reforço na qualidade das aprendizagens” (Ministério da Educação, 2021, p. 4). Também o envolvimento da comunidade nas atividades propostas, a realização de parcerias com outras instituições escolares e a avaliação regular por parte de toda a comunidade educativa, integram os principais objetivos que a política da instituição privilegia no sentido da sua evolução e promoção de um ensino de qualidade e excelência.

A instituição escolar em causa é composta por um único edifício que alberga o jardim de infância e o 1º CEB. Durante o período de observação, foi possível conhecer a

instituição e perceber quais os serviços oferecidos pela mesma a toda a comunidade escolar. São disponibilizados: duas salas de professores, uma sala de coordenação, ginásio, um campo de jogos, uma horta escolar, refeitório, biblioteca, três salas de jardim de infância e sete salas de 1.º CEB.

A escola oferece ainda apoio escolar aos alunos, recorrendo a várias professoras de apoio, integrando o projeto *Turma+* aplicado aos 1.º e 2.º anos do 1º CEB. No âmbito deste projeto são selecionados grupos de alunos das várias turmas que, acompanhados por um professor num outro espaço da escola, desenvolvem tarefas de aprendizagem sobre os conteúdos definidos. A escola disponibiliza ainda, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), Componente de Apoio à Família (CAF) e transporte escolar (TE).

Por fim, como referido acima, por se encontrar localizada junto de alguns bairros sociais e acolher muitos alunos com carências sociais e económicas, a escola tem estabelecido parcerias com diversas instituições que ao longo do ano letivo desenvolvem vários projetos de forma a apoiar estas crianças.

1.1.2. Turma

No decorrer do período de observação (durante as duas primeiras semanas de estágio), a recolha de dados realizada permitiu, posteriormente, caracterizar o grupo, identificando potencialidades e fragilidades, tanto a nível das componentes curriculares abrangidas pelo ciclo de ensino em questão como das competências sociais e de interação entre pares.

A turma do 2.ºA, onde decorreu a prática pedagógica, era constituída por 25 alunos, 11 raparigas e 14 rapazes, na faixa etária dos 7/8 anos contemplando uma grande diversidade cultural, resultado da presença de alunos de diversas nacionalidades nomeadamente: portuguesa, brasileira, guineense, angolana e cabo-verdiana.

Na turma, apenas um aluno se encontrava ao abrigo do Decreto-Lei Nº54/2018, 6 de julho, tendo um diagnóstico de hiperatividade e défice de atenção, usufruindo assim, de medidas seletivas e sendo acompanhado por docentes de educação especial.

Como referido antes, ao longo do período de observação, foram identificadas potencialidades e fragilidades no grupo, representadas na Tabela 1, que nos permitiram fazer a sua caracterização e definir a intencionalidade da intervenção no sentido de

contribuir para uma mudança, quer nas aprendizagens dos alunos, quer nas suas interações sociais.

Tabela 1

Potencialidades e Fragilidades da Turma do 2ªA

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	Interessados Comunicativos Gosto na partilha de experiências pessoais	Regras de comunicação e de respeito com o outro. Realização de comentários/críticas construtivas Autonomia
Português	Apresentações orais	Leitura Produção escrita
Matemática	Interesse por resolver as tarefas propostas	Cálculo Mental Resolução de problemas Realização de operações recorrendo ao algoritmo da subtração e adição Leitura de números por ordens e classes
Estudo do Meio	Motivados pelos conteúdos	
Artes Visuais	Interesse pelas tarefas propostas	Motricidade fina Controlo na intensidade da pintura

Fonte: Projeto de Intervenção do 1º CEB

Relativamente às competências sociais dos alunos, foi possível observar que são conversadores e, no geral, interessados e empenhados na realização de tarefas. Mostravam ser alunos curiosos, mas com dificuldades em partilhar ideias pertinentes ou fazer críticas construtivas sobre o trabalho dos colegas. Na relação entre pares, revelavam ter por vezes algumas dificuldades na comunicação e interação, gerando em certas situações conflitos entre si.

Na componente curricular de Português, o grupo apresentava dificuldades no domínio da leitura, embora ainda se encontrasse numa fase de aprendizagem, revelando algumas dificuldades na junção de sílabas e na leitura de palavras, que posteriormente se refletiu nas fragilidades identificadas no domínio da escrita. Já como potencialidades os alunos demonstraram um grande à vontade nas apresentações orais realizadas em grande grupo.

Na área da Matemática, era evidente o interesse pela resolução das tarefas propostas, no entanto, no decorrer das mesmas, as fragilidades identificadas não lhes permitiam concluir a tarefa. Os alunos demonstraram ter bastantes dificuldades na utilização do cálculo mental, no recurso a estratégias para a resolução de operações de soma e de subtração, na resolução de problemas e na leitura de números, conteúdos e estratégias fundamentais para o seu sucesso na área curricular em causa.

Na área curricular de Artes Visuais, os alunos demonstraram interesse pelas tarefas propostas e bastante criatividade na realização das mesmas. Como fragilidades, o controlo da intensidade da pintura e a forma como manuseavam os materiais (motricidade fina), eram competências a desenvolver.

Tanto na área curricular de Estudo do Meio como nas áreas de Expressão Dramática/Teatro, Música e Educação Física, a não observação do envolvimento dos alunos na resolução de atividades impossibilitou a construção de um diagnóstico sobre as mesmas.

1.1.3. Ação pedagógica do professor cooperante

Durante este processo de observação e identificação de potencialidades e fragilidades do grupo/turma, e de forma a complementar a caracterização do contexto, foi necessário orientar a observação para a prática pedagógica da docente cooperante (DC). A compreensão das suas dinâmicas de trabalho em sala de aula permitiu compreender e, posteriormente refletir, sobre os métodos utilizados e as práticas implementadas pela mesma.

No que concerne à organização das atividades, em termos de tempo e componentes curriculares a trabalhar, esta resultava da planificação semanal construída pela própria docente (Anexo A), considerando a planificação anual criada em grupo com os restantes docentes do mesmo ano de escolaridade.

Apesar da planificação prévia, a DC tinha bastante facilidade em adaptar-se a situações imprevistas ou alterações feitas à mesma. As sessões eram iniciadas com a escrita da lição, seguidas da apresentação do conteúdo a trabalhar. Durante as aulas, o diálogo entre alunos e docente era frequente, mobilizando esta com frequência os conhecimentos prévios dos alunos para a abordagem nas várias componentes curriculares.

Perante as dificuldades sentidas pelo grupo, a docente apoiava os alunos, explicitando os conteúdos e esclarecendo dúvidas que surgiam no decorrer da realização das tarefas. Revelava ter uma relação muito próxima com todos os alunos, demonstrando sempre preocupação com o bem-estar de todos. Esta relação de proximidade gerava um ambiente facilitador de partilha entre alunos e professora, quer de vários acontecimentos da vida escolar, quer da vida pessoal dos alunos.

O trabalho a pares e em grupo eram rotinas frequentes na sala de aula, uma vez que a professora acreditava que a entreaajuda entre colegas melhorava substancialmente as aprendizagens do grupo em geral.

No que concerne aos recursos utilizados, a docente privilegiava o uso do manual e do caderno de fichas, recorrendo por vezes à utilização da plataforma *Escola Virtual* para a partilha de vídeos e jogos sobre os conteúdos em estudo.

Relativamente à avaliação das aprendizagens dos alunos, a docente recorria a grelhas de registo para alguns domínios, as habituais fichas de avaliação sumativa das áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio e à observação direta para a avaliação dos comportamentos e atitudes dos alunos, elementos incluídos no processo de avaliação.

1.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais da intervenção

Atendendo às potencialidades e fragilidades identificadas na caracterização do grupo, foi definida a seguinte problemática do projeto de intervenção: *De que forma a implementação de rotinas na sala de aula beneficia os alunos nas suas aprendizagens nas diferentes componentes curriculares e nas suas competências sociais?*

Com a definição desta problemática, pretendia-se que os alunos criassem hábitos de trabalho nas várias componentes curriculares, no sentido de ultrapassar algumas das fragilidades identificadas e valorizar as suas potencialidades enquanto grupo. Para dar resposta à problemática, foram definidos os objetivos e indicadores de avaliação que se encontram descritos na Tabela 2.

Tabela 2

Objetivos Gerais e Indicadores de Avaliação do PI no 1ºCEB

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação
A. Melhorar o desempenho na realização de operações matemáticas.	A.1. Resolve operações com recurso ao cálculo mental. A.2. Resolve operações com recurso a diferentes estratégias.
B. Desenvolver a leitura e escrita de textos diversos	B.1. Escreve textos com um mínimo de 5 linhas B.2. Lê textos diversos.
C. Melhorar o relacionamento entre pares	C.1. Respeita as regras de sala de aula. C.2. Respeita os colegas dentro da sala. C.3. Manifesta a sua opinião sobre diferentes assuntos. C.4. Respeita os colegas durante o trabalho a pares e em grupo.
D. Participar em rotinas diárias	D.1. Realiza as rotinas diárias. D.2. Revela autonomia na realização dos exercícios.

Fonte: Síntese do Projeto de Intervenção do 1º CEB

Para a concretização dos objetivos, tendo como referência os indicadores de avaliação, foram definidas as estratégias identificadas na Tabela 3.

Tabela 3

Estratégias de intervenção no 1ºCEB

Objetivos	Estratégias
C, D	Preenchimento do Quadro do comportamento – incentivo à melhoria do comportamento individual e em grupo. Com registo diário e balanço semanal.
C, D	Introdução da rotina “ Assembleia da Turma ” – a realizar todas as sextas-feiras, é uma reunião em turma para debater o que correu bem e mal durante toda a semana, perspetivando o que é possível melhorar para a semana seguinte ser avaliado de novo.
C	Realização de atividades de desenvolvimento socio emocional e de trabalho de cooperação e interação com o outro.
B, C, D	Introdução da rotina “ Frase do dia ” – Leitura de frases motivacionais (um aluno por dia) e escrita das mesmas no quadro para posterior cópia para o caderno diário (individual).”
A, D	Introdução da rotina diária da “ Conta/Algoritmo do dia ” (a realizar todos os dias).
A, D	Introdução da rotina diária do “ Problema da semana ” (entregue à segunda-feira aos alunos; a resolver à sexta-feira).
C	Realização de atividades em pequenos grupos .
C	Realização de atividades em equipa .

Fonte: Síntese do Projeto de Intervenção do 1º CEB

Para realizar uma avaliação do projeto de intervenção, tendo em consideração os indicadores de avaliação definidos, foi criada a Tabela 4 de forma a facilitar a compreensão dos objetivos propostos e das atividades implementadas para o sucesso dos mesmos.

Tabela 4

Objetivos Gerais vs Atividades propostas e Recursos utilizados no 1.ºCEB

Objetivos Gerais	Atividades	Recursos utilizados
OG A Melhorar o desempenho na realização de operações matemáticas.	“Conta / Algoritmo do dia”	Fichas de trabalho - Operações matemáticas de somar e/ou subtrair
OG D Participar em rotinas diárias	“Problema da semana”	Enunciado de problemas matemáticos – Anexo B
OG C Melhorar o relacionamento entre pares	“Quadro do comportamento”	Quadro de comportamento - Anexo C
	“Assembleia de Turma”	Diário de turma - Anexo D
OG B Desenvolver a leitura e escrita de textos diversos.	“Atividades em pequeno e grande grupo”	Guiões de trabalho – Anexo E
	“Frase do Dia”	Ficheiro “Frases do dia” – Anexo F

Fonte: Projeto de Intervenção do 1º CEB

O projeto em análise teve como principal objetivo promover mudanças nas fragilidades de aprendizagem identificadas nos alunos para as diferentes áreas curriculares e nas competências sociais que os mesmos revelavam ter. Fazemos agora uma breve avaliação do mesmo com base nos quatro objetivos previamente definidos e nas atividades específicas implementadas durante toda a prática pedagógica. De forma a simplificar o processo de avaliação, iremos avaliar cada objetivo separadamente e analisar as atividades de ensino e aprendizagem que contribuíram para a sua concretização.

Para o **Objetivo A**: Melhorar o desempenho na realização de operações matemáticas, foram criadas duas rotinas em sala de aula. Na primeira rotina, “Conta/Algoritmo do dia” eram apresentadas, diariamente, aos alunos operações matemáticas que tinham de ser resolvidas utilizando uma estratégia selecionada pelo aluno que, depois de uma análise feita à resolução por este proposta, esta era colocada no

quadro e partilhada com os colegas. A intencionalidade da tarefa residia em cada aluno mobilizar mais do que uma estratégia para a resolução da operação, apresentada no seu caderno diário,

A rotina do “Problema da semana”, iniciava-se à segunda-feira e passava por entregar a cada aluno uma folha do tamanho A5 com um problema (Anexo B), adequado ao nível de ensino em questão, que os alunos teriam de resolver até à sexta-feira seguinte. À sexta-feira no momento da área curricular de Matemática, era corrigido este problema em grande grupo tendo sempre em consideração as estratégias utilizadas pelos alunos.

Para ambas as rotinas, ao longo de toda a intervenção, foi possível observar a melhoria na escolha e utilização das estratégias apresentadas pelos alunos. No entanto, ao contrário da primeira rotina em que os alunos mostravam motivação para a sua realização e partilha no quadro, o “problema da semana” acabava por ser esquecido pelos alunos, não sendo realizado a tempo, evidenciando assim a falta de compromisso dos alunos na realização de tarefas a longo prazo.

Para o **Objetivo D**: Participar em rotinas diárias, o projeto apresentava duas atividades específicas: o “Quadro de comportamento” e a “Assembleia de turma”. O “Quadro de comportamento”, era uma estratégia que pretendia incentivar os alunos a participar e avaliar diariamente as suas atitudes e comportamentos ao longo do dia. No final de cada dia, os alunos tinham de pintar, seguindo o código de cores apresentado, com a cor que achavam que correspondia ao seu comportamento nesse dia. A cada sexta-feira, durante a Assembleia de Turma, era realizada uma breve reflexão crítica sobre os comportamentos tidos e perspetivava-se de que forma estes poderiam ser melhorados.

A rotina “Assembleia de Turma”, contemplava o “Diário de Turma” (Anexo C) onde os alunos registavam durante a semana situações positivas e/ou negativas vividas durante a mesma e apresentavam sugestões de atividades e temas que gostassem de abordar em sala de aula. Como os alunos apresentavam alguma dificuldade na competência da escrita, no início, foi um pouco difícil a participação nesta rotina, no entanto com a nossa ajuda e com o decorrer da prática, o grupo mostrava-se mais disponível para escrever no Diário de Turma. No final de cada semana, à sexta-feira, a turma reunia-se para a “Assembleia de Turma” para falar sobre os assuntos descritos e as sugestões dadas. Esta rotina, era uma oportunidade para os alunos se envolverem em

discussões e tomadas de decisão coletivas, promovendo as interações, o sentido de responsabilidade e participação nas atividades diárias da sala de aula.

Com o intuito de provocar mudanças no relacionamento entre os alunos, foi definido o **Objetivo C**: Melhorar o relacionamento entre pares. Como estratégia, propusemos a realização de atividades em pequeno e grande grupo. Para estas atividades foram criados guiões de trabalho (Anexo D), objetivando facilitar o processo de aprendizagem e dar oportunidade aos alunos de interagirem, colaborarem e desenvolverem competências sociais importantes, de trabalho em equipa, de respeito mútuo e de empatia. Durante toda a prática pedagógica, tentámos promover e mobilizar os alunos para a cooperação, fortalecendo a interação e construção de laços entre estes e criando um melhor ambiente de trabalho dentro da sala de aula.

Por fim, de forma a desenvolver a leitura e a escrita de textos diversos, foi definido o **Objetivo B**. Para a sua concretização foi criada a rotina “Frase do Dia” (Anexo E), onde os alunos escreviam, diariamente, no seu caderno uma frase motivadora retirada previamente por um aluno de um frasco criado por nós, colocado na sala de aula, e desafiávamo-los a interpretar e conversar sobre o sentido da mesma. Inicialmente, a escrita de frases foi um pouco confusa, contudo com o passar do tempo e a escrita diária destas frases, os alunos começaram a partilhá-las oralmente entre si, e com o resto da equipa escolar, potenciando assim um ambiente mais motivador e feliz. Importa salientar que, nesta atividade, o principal objetivo proposto era o desenvolvimento da escrita, onde se registaram ligeiras melhorias, contudo estas não foram suficientes para que este objetivo tenha sido atingido na totalidade. Este objetivo pretendia também alcançar uma melhoria do ambiente/interações em sala de aula e um aumento de motivação dos alunos para o dia de trabalho. Estas intenções, sentimos que conseguimos alcançar, tendo em consideração as observações realizadas e os pedidos constantes dos alunos sobre qual seria a frase de cada dia.

Considerando as atividades propostas para cada objetivo e os resultados alcançados, a implementação do projeto demonstrou potenciar situações de aprendizagem diversificadas e abrangentes, pelas estratégias e atividades dinamizadas para promover e melhorar as aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas curriculares. As atividades foram estruturadas não só com o objetivo de melhorar as habilidades específicas em cada

área curricular, mas também desenvolver as competências sociais e socio emocionais dos alunos.

Com base nos objetivos e atividades propostos e nos resultados de avaliação das aprendizagens, acreditamos que o projeto foi adequado ao grupo e foi possível promover e desenvolver um processo de ensino/aprendizagem abrangente e estimulante para os alunos. Importa, contudo, refletir sobre toda a prática pedagógica e analisar os objetivos que foram mais bem conseguidos e os que seriam fulcrais desenvolver com maior profundidade.

O objetivo melhor conseguido foi o Objetivo D: *Participar em rotinas diárias*. As atividades implementadas, como o "Quadro de comportamento" (Anexo C) e a "Assembleia de turma", demonstraram eficácia na promoção da reflexão sobre comportamentos e na participação ativa dos alunos nas discussões e tomadas de decisão coletivas. A estruturação destas rotinas contribuiu para o desenvolvimento das competências sociais, fortalecendo a interação e o sentido de responsabilidade dos alunos no ambiente escolar.

Por outro lado, o objetivo que necessitou de mais atenção foi o Objetivo B: *Desenvolver a leitura e a escrita de textos diversos*. Embora a rotina "Frase do Dia" tenha proporcionado algum desenvolvimento na escrita e motivado os alunos, os resultados obtidos não foram suficientes para alcançar plenamente o objetivo proposto. É evidente que a escrita melhorou ligeiramente, porém, há necessidade de explorar outras estratégias ou intensificar as práticas existentes para garantir um progresso mais significativo nesta área.

Em suma, o projeto demonstrou ser eficaz na promoção de interações sociais, reflexão sobre comportamentos e estímulo à participação ativa dos alunos. No entanto, é importante direcionar mais empenho para melhorar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, garantindo assim um ensino/aprendizagem mais abrangente e equilibrado para os alunos.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

|' "' | | "'

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

Nesta secção será apresentada uma síntese descritiva da intervenção pedagógica no 2.º CEB, que decorreu no âmbito da PES II, entre os dias 21 de janeiro a 09 de abril de 2022. Primeiramente irão ser abordadas as finalidades educativas da instituição onde se realizou a prática e os princípios orientadores da ação pedagógica dos docentes cooperantes. Posteriormente será apresentado o grupo com o qual foi desenvolvida a prática pedagógica, destacando as potencialidades e fragilidades identificadas durante o período de observação. Por fim, apresenta-se a problemática definida no projeto de intervenção, assim como, os objetivos gerais, as estratégias adotadas e, por último, a avaliação do projeto.

2.1.1. A Instituição

A instituição pública de ensino onde decorreu a prática pedagógica no 2.º CEB é sede de agrupamento e encontra-se localizada na freguesia de Campolide, em Lisboa. A escola localiza-se numa área privilegiada da cidade, no entanto alberga uma comunidade escolar cultural diversificada, uma vez que se encontra próxima de alguns bairros sociais que acolhem muita população de origem imigrante.

O PE do agrupamento “define diversas estratégias para a melhoria dos resultados escolares, reforçadas por projetos/ações que visam contribuir para o reforço na qualidade das aprendizagens” (Ministério da Educação, 2021 - 2025). Também o envolvimento da comunidade nas atividades propostas, a realização de parcerias com outras instituições escolares e a avaliação regular por parte de toda a comunidade educativa, fazem parte deste projeto como principais objetivos a alcançar para que a instituição evolua e promova um ensino de qualidade e excelência.

A instituição escolar em causa, é composta por dois edifícios que albergam o 1.º, 2.º e 3.º CEB. No que concerne aos serviços disponibilizados a toda a comunidade escolar, esta contempla: secretaria, papelaria, bar, refeitório, bar de professores, direção, ginásio e biblioteca. Entre 2008 e 2009, a instituição sofreu obras de requalificação tendo sido adicionadas ao edifício principal salas de artes, laboratórios, balneários e um Centro de Recursos Educativos (CRE). Após esta reforma foi possível fixar cada turma numa sala

específica, deixando os alunos de se deslocarem entre salas e passando os professores a movimentarem-se entre salas.

A escola oferece ainda apoio escolar aos alunos, atividades de desporto escolar, salas de estudo e a integração em diferentes projetos atendendo às diferentes potencialidades e fragilidades de cada aluno.

Por fim, como referido acima, por se localizar perto de alguns bairros sociais e receber muitos alunos com carências sociais e económicas, a escola tem parcerias com diversas instituições que ao longo do ano letivo desenvolvem vários projetos que objetivam apoiar estas crianças nas atividades escolares e extraescolares.

2.1.2. Ação pedagógica do professor cooperante

Ao longo da prática pedagógica, mais especificamente durante o período de observação, foi possível observar a ação pedagógica de duas docentes cooperantes responsáveis pelas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal (HGP). Foi possível compreender e posteriormente refletir sobre os métodos utilizados e as práticas implementadas pelas docentes nos diferentes momentos da sua prática.

No que concerne às aulas de Português, estas eram iniciadas com a escrita da lição, seguida do sumário com os tópicos principais a trabalhar. No decorrer das sessões, a DC privilegiava a utilização da plataforma *Escola Virtual*, fornecida pela *Porto Editora*, para a visualização de vídeos como recurso para a exploração de conteúdos. Também o manual escolar era um recurso privilegiado por ter agregada uma gramática, frequentemente utilizada pela docente para trabalhar os diferentes conteúdos gramaticais, e alguns exercícios que os alunos posteriormente resolviam. Relativamente às tarefas implementadas, a DC realizava atividades de interpretação e compreensão escrita de textos, de leitura silenciosa e em grande grupo, de resolução de exercícios gramaticais e, também, apresentações orais.

No que diz respeito às aulas de HGP, estas eram iniciadas de igual modo com a escrita da lição e do sumário com os principais tópicos a trabalhar. De seguida, a docente fazia um levantamento dos conteúdos abordados nas aulas anteriores para estabelecer uma ligação com o novo conteúdo a explorar nessa sessão. Ainda antes de iniciar a exploração do novo conteúdo era feito o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos.

Relativamente aos recursos e tarefas dinamizadas pela docente, esta privilegiava a utilização da plataforma *Aula Digital*, disponibilizada pela editora *Leya* para a visualização de vídeos e realização de jogos e *quizzes* como estratégia de consolidação dos conteúdos abordados. Utilizava ainda, para o mesmo efeito, o manual, recorrendo aos exercícios nele contidos e a fichas de trabalho.

Em relação à organização e gestão das aprendizagens, ambas as docentes mobilizavam a planificação anual fornecida pela escola no início do ano letivo, planificando os conteúdos de acordo com o número de sessões previstas, atendendo aos documentos orientadores do ME e às decisões decorrentes das reuniões dos respetivos grupos disciplinares.

No que concerne aos processos de avaliação das aprendizagens, na área curricular de Português, os alunos eram avaliados em quatro domínios: Oralidade, Compreensão do oral, Educação Literária e Gramática. Cada domínio era avaliado num momento diferente para “aliviar a pressão da avaliação nos alunos”. Na área curricular de HGP, eram aplicadas fichas de avaliação de acordo com o conteúdo em estudo.

Em ambas as áreas curriculares, as apresentações de trabalhos, as atividades realizadas em sala de aula e os comportamentos e atitudes dos alunos eram elementos do processo de avaliação.

2.1.3. Turma

De forma a caracterizar o grupo com o qual decorreu a intervenção, identificar as suas potencialidades e fragilidades em ambas as disciplinas, assim como as suas competências sociais, foi realizado um diagnóstico no decorrer do período de observação recorrendo à observação direta do contexto de sala de aula, às notas de campo e aos vários documentos disponibilizados pelas docentes cooperantes. A turma F, onde decorreu a intervenção, encontrava-se no 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB e era constituída por 17 alunos, com idades compreendidas entre os onze e os dezasseis anos de idade, sendo cinco do sexo feminino e doze do sexo masculino. Na turma, dois alunos encontravam-se ao abrigo do Decreto-Lei N.º 54/2018, 6 de julho, tendo Relatório Técnico Pedagógico (RTP) aplicado, usufruindo assim de medidas seletivas e acompanhamento por uma docente de educação especial.

No que se refere ao comportamento e atitudes dos alunos, observou-se que são conversadores e, no geral, pouco empenhados na realização de tarefas. Mostravam ser alunos curiosos, mas com dificuldades em partilhar ideias pertinentes ou fazer críticas construtivas sobre o trabalho dos colegas. Revelaram ainda ser pouco autónomos, solicitando constantemente o apoio das docentes. Era notória a falta de companheirismo entre os alunos e a necessidade constante de se expressarem implicando, por vezes, falarem por cima uns dos outros. Situação que requeria frequentemente a intervenção do professor.

Na disciplina de Português, as principais fragilidades registaram-se na produção de textos, sendo que alguns alunos ainda escreviam com muitos erros ortográficos. Revelavam também grandes dificuldades na interpretação e compreensão de textos e na realização de apresentações orais em grande grupo. Como potencialidades, destacamos o interesse observado no domínio da gramática.

Na disciplina de HGP, os alunos manifestaram interesse pelos conteúdos lecionados, no entanto apresentavam algumas dificuldades na análise e interpretação das diversas fontes histórico-geográficas. Na tabela 5 sintetizam-se as características do grupo que acabamos de apresentar, organizadas por disciplina e competências sociais.

Tabela 5

Potencialidades e Fragilidades da turma 5º F

5º F	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais		Empatia para com os colegas; Insegurança ao intervir; Atenção nas aulas; Desresponsabilização pelas suas atitudes.
Português	Interesse pelo domínio da gramática.	Participação nas aulas; Erros ortográficos; Leitura, compreensão e interpretação e textos; Apresentações orais.
História e Geografia de Portugal	Interesse pelos conteúdos lecionados. Participação nas aulas.	Análise e interpretação de fontes histórico-geográficas

Fonte: Projeto de Intervenção do 2º CEB

2.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais da intervenção

Após a recolha e análise das potencialidades e fragilidades da turma, foi definida a seguinte problemática: *De que forma a promoção de atividades de desenvolvimento de competências sociais contribui para a melhoria das aprendizagens nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal?*

De forma a dar resposta à problemática, foram definidos os objetivos gerais e indicadores de avaliação que se apresentam na Tabela 6.

Tabela 6

Objetivos Gerais e Indicadores de avaliação do 2ºCEB

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação
OG A Desenvolver competências de respeito por si e pelos outros.	A1. Aguarda a sua vez para comunicar. A2. Respeita e compreende as intervenções e pontos de vista dos colegas. A3. Assume os seus erros perante os outros. A4. Solicita ajuda na resolução das tarefas.
OG B Melhorar a competência leitora.	B1. Lê textos com características narrativas e expositivas. B2. Realiza leitura em voz alta, silenciosa e autónoma. B3. Interpreta a mensagem do texto. B4. Explicita o sentido global de um texto.
OG C Desenvolver a oralidade.	C1. Comunica oralmente com clareza. C2. Produz um discurso com elementos de coesão adequados C3. Planifica e produz textos orais com diferentes finalidades. C4. Intervém, com dúvidas e questões, em interações com respeito por regras de uso da palavra.
OG D Desenvolver competências de análise de fontes histórico-geográficas.	D1. Analisa diferentes fontes histórico-geográficas. D2. Interpreta o conteúdo das diferentes fontes. D3. Utiliza a linguagem histórico-geográfica na análise e interpretação das fontes.

Fonte: Projeto de Intervenção do 2º CEB

Com a finalidade de dar resposta aos objetivos anteriormente mencionados, foram definidas, para cada objetivo e de modo transversal a estes, as estratégias identificadas na Tabela 7.

Tabela 7*Estratégias utilizadas no 2ºCEB*

Objetivos	Estratégias
A, B, C, D	Dinamização de trabalhos em pequeno e grande grupo.
A, B, C	Dinamização de momentos de reflexão em grande grupo.
A, D	Escrita de textos (individual e a pares) e apresentação oral dos mesmos ao grande grupo.
B, C, D	Apresentação e Leitura de textos individualmente e em grande grupo.
A, B, C, D	Exploração de diferentes fontes histórico-geográficas em grande grupo.

Fonte: Projeto de Intervenção do 2º CEB

Procurando realizar uma avaliação do projeto de intervenção tendo em consideração os indicadores de avaliação definidos, foi criada a Tabela 8 que facilita a compreensão da relação entre os objetivos propostos e as atividades implementadas para o sucesso dos mesmos.

Tabela 8*Objetivos Gerais vs Atividades propostas e Recursos utilizados no 2ºCEB*

Objetivos Gerais	Atividades	Recursos Utilizados
OG C Desenvolver a oralidade.	Apresentações orais dos trabalhos realizados Leitura da obra <i>A Viúva e o papagaio</i>	Grelhas de avaliação das apresentações – Anexo G
OG B Melhorar a competência leitora.		Roteiro de leitura sobre a obra – Anexo - H
OG A Desenvolver competências de respeito por si e pelos outros.	Aplicação de “Questionário de conhecimento”	Questionário – Anexo I
OG D Desenvolver competências de análise de fontes histórico-geográficas.	Trabalho de grupo sobre os Reis da 1ª Dinastia Aplicação de jogo “Plickers”	Guião de trabalho – Anexo J Link/Cartões Plickers – Anexo K

Fonte: Projeto de Intervenção do 2º CEB

Terminada a prática pedagógica importa fazer uma avaliação do PI que como já foi referido, foi pensada para partir dos indicadores de avaliação definidos. No projeto do 2.º CEB, foram propostos quatro Objetivos Gerais.

Para alcançar os objetivos **B** (*Melhorar a competência leitora*) e **C** (*Desenvolver a oralidade*), foram propostas como atividades apresentações orais de diversos textos previamente escritos pelos alunos e a leitura da obra *A Viúva e o papagaio* utilizando um guião de leitura criado e disponibilizado por nós. Ambas as atividades foram pensadas para levar os alunos a desenvolver a oralidade e a competência leitora, competências em que no início da prática os alunos revelaram ter fragilidades, e que com o envolvimento nas atividades de leitura se foram manifestando mais disponíveis e mais à vontade para apresentarem as suas produções. De forma a avaliar o desempenho dos alunos, foram criadas tabelas de registo e avaliação (Anexo G).

No que diz respeito aos objetivos **A** (*Desenvolver competências de respeito por si e pelos outros*) e **D** (*Desenvolver competências de análise de fontes histórico-geográficas*), que se reportam respetivamente ao desenvolvimento de competências de respeito por si e pelos outros e, à análise de fontes histórico geográficas, foram implementadas três atividades. No início da prática pedagógica, foi aplicado um “questionário de conhecimento” (Anexo I) sobre as principais dificuldades e gostos dos alunos em relação a ambas as disciplinas, onde os alunos registaram um compromisso sobre os aspetos que poderiam melhorar para ter um melhor desempenho escolar. No final da prática pedagógica, foi realizado um balanço em sala de aula com todos os alunos para refletir sobre o compromisso assumido e se este tinha sido cumprido ou não. Esta reflexão indicou um progresso notável em relação aos objetivos estabelecidos. Inicialmente, os alunos demonstraram algum desconforto na mudança de comportamentos e atitudes em sala de aula, contudo com o decorrer da intervenção e da realização das atividades propostas observou-se uma evolução significativa. Os alunos demonstraram um maior envolvimento e progresso nas áreas previamente identificadas como desafiadoras, o que sugere que estes se tornaram mais disponíveis, motivados e confiantes para o seu processo de aprendizagem, concluindo que a abordagem pedagógica utilizada, foi eficaz e centrada nas suas necessidades.

A segunda atividade desenvolveu-se no âmbito da disciplina de HGP, obedecendo a sua realização a um conjunto de etapas. O tema principal reportava-se aos Reis da 1ª dinastia, e a 1ª etapa passou pela realização de um percurso orientado no espaço escolar, onde os alunos, através de um guião previamente fornecido (Anexo J), tinham de descobrir os locais onde se encontravam as pistas que os ajudariam a preparar a 2ª etapa do trabalho. Terminado o percurso, os alunos tinham de organizar a informação recolhida, construir um cartaz (Anexo L) sobre o respetivo rei e preparar a sua apresentação. Esta atividade envolveu pesquisa, análise de diferentes fontes histórico geográficas e trabalho em equipa. Foi uma atividade que facilitou a construção de conhecimento, pelas dinâmicas em que os alunos se envolveram e pelo interesse e empenho que depositaram na sua realização, contribuindo assim de modo muito positivo para a concretização dos objetivos A e D.

A utilização da aplicação *Plickers*, terceira atividade implementada, revelou ter uma mais-valia importante para a aplicação e consolidação de conteúdos durante toda a prática pedagógica. Por se tratar de uma ferramenta digital, os alunos demonstraram bastante empenho e interesse pelos conteúdos explorados através desta aplicação tornando assim a construção de conhecimentos mais lúdica e interativa (Anexo K).

No geral, podemos afirmar que a reatividade dos alunos às atividades propostas foi positiva. Estes demonstraram motivação e empenho na realização das mesmas, e os resultados obtidos no final da prática são reveladores destas atitudes. Também os objetivos propostos foram adequados ao grupo, assim como os recursos utilizados permitiram dinamizar as estratégias e atividades planeadas para cada objetivo.

Em suma, o desenvolvimento do projeto permitiu alcançar os objetivos propostos tendo em consideração o desempenho e a evolução dos alunos, quer nas suas aprendizagens quer nas suas competências socio emocionais, durante de toda a prática pedagógica. Destaca-se o objetivo A (*Desenvolver competências de respeito por si e pelos outros*) relacionado com o desenvolvimento de competências de respeito por si e pelos outros que, de certa forma, foi mais bem conseguido ao longo da prática pedagógica. Os alunos demonstraram uma notável evolução em termos de comportamentos e atitudes, quer em sala de aula, quer nas relações entre pares, evidenciando um progresso significativo no desenvolvimento das suas competências socioemocionais. Esta mudança de postura

reflete não apenas uma melhoria nas interações interpessoais, mas também uma maior consciência sobre a importância do respeito mútuo dentro e fora do ambiente escolar.

Além disso, os alunos também desenvolveram competências como a empatia, a cooperação e a autoconfiança, que são fundamentais para um convívio saudável e para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Sobre as competências socioemocionais iremos deter-nos com mais detalhe na segunda secção deste relatório, no âmbito do estudo desenvolvido no 2.º CEB.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| | " | | " |

No presente capítulo, apresentamos uma análise crítica da prática pedagógica realizada no 1.º e no 2.º CEB, procurando explorar as principais diferenças entre os dois níveis de ensino. Esta reflexão comparativa irá centrar-se nos seguintes pontos: (i) desenvolvimento dos alunos; (ii) métodos de ensino e aprendizagem; (iii) relação pedagógica e, (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

A análise e reflexão crítica sobre estas dimensões, permite-nos aprofundar o conhecimento sobre a eficácia das práticas de ensino desenvolvidas e identificar potencialidades e fragilidades, apontando possíveis percursos para uma prática de qualidade.

3.1. Desenvolvimento dos alunos

A Prática de Ensino Supervisionada, como já referido anteriormente, foi realizada em dois ciclos de ensino diferentes, num 2.º e 5.º ano de escolaridade, e desta forma os alunos encontravam-se em diferentes níveis de desenvolvimento. As principais diferenças entre alunos do 2.º ano (7/8 anos) e alunos do 5.º ano (10/11 anos) foram em geral observadas em termos de desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

No que concerne ao desenvolvimento cognitivo, e tendo como base a *Teoria de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget*, os alunos do 2.º ano (7/8 anos) encontram-se no início do estágio *Operatório-concreto*, que decorre aproximadamente entre os 7 e os 11 anos de idade, enquanto que os alunos do 5.º ano (10/11 anos) se encontram em transição para o último estágio de desenvolvimento, o *Operatório-formal* que se desenvolve a partir dos 11 anos (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

A partir da observação realizada nas duas primeiras semanas de intervenção, em cada ciclo de ensino, foi possível identificar as principais dificuldades sentidas pelos grupos assim como, as potencialidades existentes. A análise dos dados recolhidos, permitiu compreender que o grupo de 2.º ano apresentava dificuldades na realização de operações matemáticas, na escrita de textos e na relação entre pares. Importa reforçar que este grupo se encontrava ainda numa fase inicial de desenvolvimento da competência leitora e da competência escrita, assim como das competências matemáticas básicas e da compreensão dos primeiros conceitos científicos.

Para o grupo de 5.º ano, as principais fragilidades diagnosticadas na disciplina de Português (POR) situavam-se: na leitura e interpretação de textos, na comunicação oral das aprendizagens realizadas e nos erros ortográficos constantes na escrita de textos diversos. Já na disciplina de História e Geografia de Portugal o grupo revelou ter fragilidades na análise e interpretação de fontes histórico-geográficas diversas. Importa ressaltar que as aprendizagens realizadas por este grupo no final do 1.º CEB foram desenvolvidas em ensino a distância durante a pandemia.

Em ambos os ciclos, foram identificadas fragilidades no desenvolvimento das competências sociais, tais como: falta de empatia pelos colegas, desresponsabilização das suas atitudes e dificuldade em trabalhar cooperativamente em sala de aula.

De forma a colmatar/ultrapassar as fragilidades identificadas, o par pedagógico privilegiou o recurso a dinâmicas de trabalho em pequeno e grande grupo, mobilizando estratégias de aprendizagem cooperativa, que desafiassem os alunos que realizavam mais facilmente as aprendizagens a apoiar os colegas com mais dificuldades, para juntos construírem o conhecimento relativo aos conteúdos em estudo, mas também desenvolverem atitudes de respeito e capacidades de empatia, “competências indispensáveis para os aprendentes que desejam participar eficazmente numa cultura da democracia e viver juntos em paz nas sociedades democráticas multiculturais.” (Conselho da Europa, 2017, p. 9). Sendo a educação a “alavanca do progresso fundamental das sociedades” (Carneiro, 2001, p. 159), afigura-se como um desafio primordial das salas de aula do séc. XXI pensar o processo educativo como um espaço em que a construção de conhecimento é portadora de potencialidades para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores. O respeito, antes enunciado, é uma atitude que “consiste em olhar para alguém ou algo com consideração, espírito positivo e estima, partindo do princípio de que tem importância, utilidade ou valor intrínseco.” (Conselho da Europa, 2017, p. 12), já a empatia é “o conjunto de capacidades necessárias para compreender as ideias, convicções e sentimentos das outras pessoas, para se identificar com elas e para ver o mundo da perspectiva dos outros.” (Conselho da Europa, 2017, p. 13).

A aprendizagem cooperativa, potenciadora do desenvolvimento de competências tem sido amplamente discutida pelos autores como uma metodologia inclusiva, capaz de superar as limitações do ensino tradicional. Na perspectiva de Arends (1997), esta

abordagem promove o desenvolvimento de comportamentos de cooperação entre os alunos, ajudando-os no seu processo de aprendizagem, pois a partilha de pontos de vista diferentes, o confronto com perspetivas distintas e, a construção de consensos, aperfeiçoando competências cognitivas, afetivas e sociais (Cunha & Uva, 2016; Fernandes, 1997), além de fortalecer a construção de relações no grupo, contribuiu de forma significativa para a realização de percursos escolares de sucesso. Percursos onde *Aprender a conhecer*, associa-se ao desenvolvimento da capacidade de compreender e alicerça o *aprender a fazer*, a agir. Um processo de construção do saber e do saber fazer implica *aprender a viver juntos*, pois saber interagir é uma das bases da vida em sociedade e do *aprender a ser*, traduzindo-se no desenvolvimento integral do ser humano (Delors et al., 1996).

Para Lopes e Silva (2009) a insistência num modelo de ensino tradicional impede as crianças de vivenciarem experiências de trabalho cooperativo, de *aprender a viver juntos*, partilharem responsabilidades, construir relações/interações sociais positivas entre si. Trabalhar cooperativamente implica mobilizar competências sociais, exigindo o modelo cooperativo um grau de complexidade que vai além do foco na compreensão dos conteúdos escolares, apelando a práticas interpessoais e de grupo que assegurem o trabalho em equipa (Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2009), tal como preconiza o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, quando define que é esperado que o aluno seja “capaz de adequar comportamentos em contexto de cooperação, partilha, colaboração e competição”, admitindo “reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais” (Martins et al., 2017, p. 25).

Além do protagonismo dado ao trabalho cooperativo, de forma a promover uma aprendizagem ativa (Cachinho, 2000; Hortas, 2023), tentámos valorizar cada aluno como protagonista da sua própria aprendizagem, ou seja, desafiamos os alunos a desempenharem um papel ativo na construção do seu conhecimento, colocando-nos no lugar de docentes mediadores desta construção, disponibilizando informações diversas para orientar este percurso (conteúdos, estratégias, atitudes e procedimentos). Neste sentido, incentivámos os alunos a explorarem, questionarem, experimentarem e

desenvolverem habilidades e competências sustentadas nos princípios orientadores do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Relativamente ao desenvolvimento social e emocional, os alunos do 2.º ano encontravam-se ainda em adaptação à rotina escolar, a aprender a partilhar, a cooperar e a interagir com os colegas. Já os alunos do 5.º ano, apesar de se encontrarem numa faixa etária diferente, revelaram ter dificuldades em trabalhar cooperativamente e em responder a questões de oralidade/comunicar em grande grupo. Este grupo de 5.º ano revelava ter um grande desinteresse pela escola e muita dificuldade na construção da relação com os pares, sendo frequentes as atitudes e comportamentos de alguma agressividade entre colegas em sala de aula. Para atenuar estas fragilidades, privilegiámos, em ambas as disciplinas, estratégias e atividades que promovessem a articulação entre os conteúdos lecionados e as emoções e comportamentos manifestados pelos alunos, identificando áreas de interesse para a construção de novas aprendizagens e definindo objetivos com a intenção de desenvolver competências de autonomia e responsabilidade (Martins, et al., 2017).

Importa ressaltar que o contexto cultural, o ambiente familiar e ainda outras variáveis socioeconómicas influenciavam as características e o desenvolvimento dos alunos destes grupos. Em ambos os ciclos, estávamos na presença de turmas constituídas por alunos oriundos de contextos familiares socialmente desfavorecidos, com visíveis debilidades no acompanhamento/apoio no seu dia a dia e na atenção regular para a vida escolar. Este enquadramento, evidencia e explica as lacunas identificadas nas regras sociais, no desinteresse pelas aprendizagens e por mudar comportamentos, maioritariamente no 2.º CEB (Lopes & Silva, 2009).

A experiência vivida permite mencionar que as competências que neste contexto importa que os alunos desenvolvam devem ser trabalhadas de forma constante ao longo de todo o percurso escolar, de forma transversal à exploração dos conteúdos e não apenas pontualmente, na sequência de um comportamento menos adequado.

3.2. Métodos de Ensino e Aprendizagem

Durante a fase inicial de intervenção, em ambos os ciclos de ensino, foram previamente definidos com as Docentes Cooperantes (DC) os conteúdos programáticos a

serem lecionados e as modalidades de avaliação a implementar, tendo em consideração as planificações anuais e semanais das próprias DC. Estes conteúdos, integram as Aprendizagens Essenciais (AE) quer do 2.º ano quer do 5.º ano, ambas articuladas com o já referido documento PASEO.

No decorrer da prática pedagógica, ao analisarmos e refletirmos acerca dos processos de organização e desenvolvimento do currículo, eram claras as diferenças entre ambos os ciclos de ensino. O 1.º CEB encontrava-se organizado num horário contínuo que apesar de estar dividido por áreas disciplinares, era gerido de forma autónoma pela docente generalista. Durante a intervenção, acrescentámos ao horário estipulado e, para dinamizar as situações de aprendizagem com os alunos, rotinas diárias em algumas das áreas disciplinares.

Uma vez que este grupo se encontrava numa fase de desenvolvimento em que precisava de sentir segurança, a implementação das rotinas atendendo ao ritmo dos alunos, facilitou a eficiência e a sua organização nas tarefas, otimizando o tempo pedagógico (diário e/ou semanal) e permitindo manter um ambiente de aprendizagem mais organizado, promotor da autonomia e da responsabilidade, tal como sugerem Oliveira Formosinho e Andrade (2011). Os mesmos autores defendem ainda a importância de proporcionar bem-estar ao grupo assim como diversificar momentos de aprendizagem: a organização de trabalho, o planeamento de atividades e de momentos de jogo. Acresce que assumimos a rotina diária como uma oportunidade curricular que permite aos alunos a construção e desenvolvimento da sua autonomia, aprendendo estes a organizar as suas atividades e, desta forma, aprender a aprender (Wieder & Greenspan, 2002).

Ao analisarmos os diferentes modelos curriculares que podemos implementar em contexto escolar, valorizando mais ou menos as aprendizagens ativas, percebemos que cada um dos modelos implementa, organiza e estrutura as rotinas de diferentes formas. Em qualquer dos casos a *“rotina diária permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia”* (Hohmann & Weikart, 2004, p.8), contribuindo para a construção e desenvolvimento de competências de autonomia. Neste grupo, as rotinas desempenharam um importante papel na consciencialização para as competências de

autonomia que cada um já conseguia mobilizar e, para tal, foram valorizados os momentos em que de forma autónoma os alunos eram incentivados a exprimir o que pensavam, a argumentar e tomar decisões, momentos que eram também uma oportunidade para trabalhar a responsabilização de cada um pelas suas ações.

No que concerne aos métodos de ensino e aprendizagem, de modo a evitar o recurso excessivo aos manuais escolares em sala de aula, privilegiámos a construção de recursos didáticos, tais como fichas de trabalho, guiões e jogos didáticos, a visualização e exploração de vídeos e canções, recursos que acreditamos terem potenciado as aprendizagens dos alunos. A utilização de diversos materiais manipuláveis, permitiu aos alunos transportar os seus pensamentos mais abstratos para o concreto e, a partir daí, consolidar mais facilmente as aprendizagens. Exemplo disso foi a atividade desenvolvida para a consolidação do conteúdo da massa/peso, onde foi criado um guião de trabalho em grupo, em que os alunos realizaram uma primeira estimativa (abstrato) do peso que os objetos tinham e posteriormente, com o auxílio de uma balança digital, pesaram (concreto) os vários objetos para confirmar o peso real dos mesmos.

Ao proporcionarmos momentos de aprendizagem ativa onde os alunos puderam manipular diferentes materiais em sala de aula, proporcionámos não só oportunidades para o desenvolvimento competências enquanto grupo, mas também criámos momentos de maior dinâmica, mais atrativos para os alunos (Rodrigues & Gazire, 2012), conseguindo prolongar a sua atenção por mais tempo. Tendo ainda em consideração a era tecnológica em que estes alunos vivem diariamente, a utilização de recursos tecnológicos, com os quais os alunos já estão familiarizados, revelou ser uma ferramenta fundamental para consolidar conhecimentos, promovendo uma maior motivação dos alunos para a aprendizagem e facilitando a construção de aprendizagens diferenciadas e significativas (Passos, 2014).

No 2.º CEB, a organização quer da disciplina de Português quer de História e Geografia de Portugal é segmentada em horários letivos distintos e de curta duração. As docentes de ambas as disciplinas regiam as suas sessões de acordo com a planificação anual previamente definida e privilegiando o uso de manuais escolares com o auxílio das plataformas digitais.

Procurando não criar uma rutura com os métodos já implementados, relativamente aos recursos utilizados, recorreremos maioritariamente aos manuais e cadernos de atividades de ambas as disciplinas, contudo não deixámos de parte os recursos tecnológicos. Privilegiamos a utilização de plataformas como o *YouTube*, recorreremos a apresentações em PowerPoint e ao Plickers. Este último, era o recurso privilegiado pelos alunos, pois consistia na utilização de um “*QR CODE*” que, dependente da posição em que os alunos o colocavam, dava respostas em tempo real às questões projetadas no quadro. Este tipo de dinâmica potenciava não só a motivação dos alunos para a aprendizagem, permitia também que estes identificassem quais as matérias em que tinham mais dificuldades uma vez que conseguiam, em tempo real, saber se tinham acertado ou não na resposta. Permitia ainda, consolidar os conteúdos trabalhados e partilhar conhecimentos no grande grupo.

Na disciplina de HGP, foi ainda desenvolvido um projeto final de 2.º Período. Uma vez que um dos conteúdos previstos se focava na 1ª Dinastia, no âmbito desta temática foi implementado um *Peddy-Paper* onde os alunos tinham de seguir um guião com adivinhas que os levariam a diferentes locais da escola onde estavam escondidos envelopes com pistas que, quando os alunos as conseguissem recolher todas, lhes permitia construir um puzzle onde descobririam qual o Rei que teriam de apresentar ao restante grupo. Posteriormente, com as pistas alcançadas, cada grupo teve de criar um cartaz de apresentação do seu Rei. Após o término de cada apresentação, foi construído um friso cronológico que contemplava todos os Reis apresentados e que foi colocado na sala de aula. Esta atividade, dividida em três aulas e que contemplou pesquisa, trabalho em grupo, apresentações orais e alguma ludicidade, permitiu que os alunos aprendessem motivados a temática prevista. Segundo os alunos, foi uma dinâmica muito motivadora e que gostariam de ver repetida em diferentes disciplinas.

Todas as atividades foram pensadas e apresentadas à DC que sempre se mostrou disponível para ajudar na realização das mesmas. Referir ainda que todas as atividades foram pensadas tendo por base os conteúdos programáticos apresentados nas AE (Direção-Geral de Educação (2018a)).

Refletindo sobre a experiência de docência vivida nos dois ciclos de ensino, a partir dos métodos de ensino e aprendizagem, a grande diferença que se regista reside

essencialmente na monodocência que caracteriza o 1.º CEB versus a pluridocência existente no 2.º CEB. No que concerne à organização do currículo no 1.º CEB, a monodocência facilita uma organização do currículo de forma integrada, mobilizando as diferentes áreas do conhecimento. As atividades pedagógicas podem ser planeadas com base em projetos ou temas que facilitam a integração curricular. O objetivo é proporcionar aos alunos uma visão global do mundo e favorecer a construção de conhecimentos de forma contextualizada. Já no 2.º CEB a pluridocência transforma a abordagem metodológica, as disciplinas assumem maior especialização, sendo lecionadas por professores especializados em cada área. Esta mudança possibilita uma abordagem mais aprofundada no estudo de cada disciplina, a construção de conhecimentos específicos, mais aprofundados em diversas áreas do saber. Além disso, permite que os alunos vivenciem uma diversidade de métodos de ensino, estilos e abordagens pedagógicas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Em contacto com diferentes perspectivas e metodologias os alunos podem vivenciar um desenvolvimento mais amplo das suas competências. Contudo, importa salientar que, apesar da organização pedagógica divergente entre a monodocência e a pluridocência, a experiência vivida diz-nos que ambas permitem assegurar uma educação de qualidade, quando as estratégias e atividades são bem planeadas e implementadas, centradas no aluno e envolvendo-o em desafios académicos que objetivam o desenvolvimento das suas competências e habilidades nas diferentes áreas curriculares. A experiência vivida nos dois contextos diz-nos que, cada modalidade tem as suas vantagens e desvantagens, mas o sucesso alcançado depende antes da nossa capacidade para compreender cada grupo-turma, para contextualizar as estratégias e atividades de ensino nas características do grupo, para pensar a avaliação como um processo contínuo em articulação com os objetivos definidos e a diversidade dos estudantes em cada etapa de ensino.

3.3. Relação Pedagógica

No que diz respeito ao terceiro ponto desta análise crítica, mais especificamente a relação pedagógica, reconhecemos que esta assumiu características distintas em cada ciclo de ensino. Em primeiro lugar, é importante salientar que a relação professor aluno é considerada crucial para dinamizar e dar significado ao processo de ensino e

aprendizagem (Silva & Navarro, 2012). Esta relação deve ter por base valores como a confiança, a afetividade e o respeito, cabendo ao professor um papel ativo na orientação do aluno no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências sociais.

No que se refere à dimensão dos sentimentos, muitas vezes considerados delicados e significativos no 1.º CEB, Magalhães (2007) defende que a presença de um único professor favorece uma conexão afetiva estreita entre o mesmo e os alunos. Piaget (1996), por sua vez, enfatiza a importância das interações sociais no desenvolvimento da inteligência humana. Apesar das críticas à pluridocência por diminuir a afetividade, não é correto afirmar que esta apenas se construa ou seja um exclusivo do modelo de ensino centrado num só professor.

Após a nossa experiência, verificamos que no 1.º CEB, a relação professor-aluno é mais próxima e notoriamente afetiva, resultado, em parte, do regime de monodocência, no qual o professor titular desempenha um papel central. No entanto, no 2.º CEB, a transição para a pluridocência confere dinâmicas diferentes, resultado de cada disciplina ser lecionada por um único professor e do menor tempo de contacto semanal, dificultando uma ligação afetiva de maior proximidade. Mobilizando a nossa experiência, e em comparação com o 1.º CEB, a criação de uma relação afetiva com o 2.º CEB revelou ser uma tarefa mais difícil, ainda que as diferentes dinâmicas proporcionadas e as experiências partilhadas tenham permitido criar uma ligação afetiva de qualidade com o grupo, caracterizada por valores como o respeito, admiração e empatia pelo outro.

Analisando a relação pedagógica observada nas práticas das DC em cada ciclo de ensino, destacamos que, ao longo da nossa prática, fomos competentes para estabelecer relações de qualidade caracterizadas, mais uma vez, pelo respeito, a confiança, a afetividade e a amizade. Moran (2007) ressalta a importância da afetividade na construção da relação professor-aluno e do impacto que esta pode ter no seu processo de ensino e aprendizagem. De facto, contrariando as baixas expectativas iniciais, e o início atribulado da prática pedagógica no 2.º CEB, no final foi com os alunos do 2.º CEB que construímos uma relação de maior proximidade, possivelmente resultante dos desafios vividos e do empenho e dedicação por nós depositados no desenvolvimento de dinâmicas que promovessem a partilha de experiências e que permitissem aos alunos sentirem-se confiantes e seguros.

Importa ainda salientar que a esta construção não é alheia a relação estabelecida com as DC em ambos os ciclos de ensino. Em toda a prática foi possível criar e desenvolver uma relação profissional, pessoal e afetiva com as DC com quem trabalhamos. A receptividade à nossa chegada, perante a expectativa de aprender conosco e a disponibilidade para ajudar e ensinar foram, sem dúvida, os pontos mais positivos de toda a prática pedagógica, que fez crescer o par pedagógico quer a nível pessoal, quer como profissionais de educação.

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

Em termos de regulação e avaliação da aprendizagem e dos comportamentos sociais dos alunos, é essencial reconhecer o papel central que estes desempenham. Através do processo de avaliação, os alunos têm a valiosa oportunidade de tomar consciência não só das suas conquistas, mas também dos seus desafios, permitindo-lhes desenvolver estratégias de aprendizagem que visam a superação dos obstáculos identificados (Casanova, 2015). No geral, estes processos são cruciais para o crescimento e desenvolvimento dos alunos, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para alcançar o sucesso escolar.

É fundamental ressaltar, que a avaliação formativa deve ser a principal forma de avaliação do percurso escolar dos alunos. Além de estar intrinsecamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem, a avaliação formativa atua como reguladora, pois ocorrendo diariamente na sala de aula revela ser o resultado das dinâmicas de ensino e aprendizagem vividas entre alunos e professores (Fernandes, 2021). Por outro lado, a avaliação sumativa tem como objetivo recolher informações para avaliar o que os alunos aprenderam no sentido de definir uma classificação a atribuir (Fernandes, 2021).

Quando direcionamos a nossa atenção para o 1.º CEB, fica claro que a avaliação formativa foi a principal modalidade utilizada. Podemos verificar isso através do *feedback* que constantemente foi dado a praticamente todas as tarefas e atividades realizadas pelos alunos. Neste caso específico, a inclusão de guiões de trabalho e jogos, não só permitiu o acompanhamento/monitorização próximo, mas também a regulação das aprendizagens dos alunos, oferecendo uma abordagem dinâmica e contínua. A avaliação sumativa

também teve o seu lugar, através da aplicação de fichas de avaliação nas diferentes áreas curriculares.

Por outro lado, notamos que no 2.º CEB existia uma preferência pela avaliação sumativa, focada num momento específico da realização das fichas de avaliação. Contudo, destacamos que uma abordagem focada exclusivamente na avaliação sumativa apresenta fragilidades por nem sempre acompanhar sistematicamente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos (Fernandes, 2021).

Durante as nossas aulas, desenvolvemos e utilizámos diversos instrumentos de avaliação, quer na disciplina de PORT, quer na de HGP, com o intuito de realizar uma avaliação formativa de forma sistemática. Essa abordagem incluiu a realização de diferentes trabalhos individuais e em grupo e a utilização de *quizzes* e jogos digitais, para que fosse possível dar o *feedback* detalhado aos alunos acerca dos seus trabalhos e do seu desempenho, destacando aspetos positivos e dando sugestões de melhoria. Ao valorizarmos processos de avaliação contínua, procurámos não apenas regular, mas também encorajar a autorregulação do progresso individual de cada aluno, com o propósito fundamental de promover uma aprendizagem mais significativa e ampla (Fernandes, 2021).

Este princípio, de uma avaliação reguladora em que todos são beneficiários (Méndez, 2011), por se constituir como uma fonte de conhecimento dos processos e dos produtos, foi assumida ao longo das práticas implementadas nos 1.º e 2.º ciclos. Acreditamos que deste modo garantimos um processo de ensino e aprendizagem contextualizado (Hortas, 2023), comprometido com o desenvolvimento cognitivo e social de alunos que se pretende que sejam cidadãos responsáveis e capazes de agir de acordo com os princípios da cultura democrática em que estão imersos.

PARTE II

| | " | | " |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| " | | " |

O Presente estudo, *Emoções, pensamento crítico e cidadania: experiência didática no ensino da História e da Geografia no ensino básico a partir de questões sociais relevantes*, desenvolvido em duas turmas do 5.º ano, tem como principal objetivo refletir, de forma crítica, acerca da importância do desenvolvimento das emoções e do pensamento crítico dos alunos, quando confrontados com questões sociais relevantes do seu cotidiano.

A escolha desta temática surge, primeiramente, de motivações pessoais, na sequência das diversas experiências vividas nas diferentes práticas pedagógicas, realizadas ao longo do meu percurso acadêmico, onde pude observar e interagir com crianças em diferentes contextos sociais e onde fui confrontada com uma questão pertinente e para mim preocupante: a falta de conhecimento, compreensão e experiência educativa no âmbito do desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos.

Nestas observações, foi possível verificar que muitas vezes as emoções sentidas pelas crianças eram ignoradas, minimizadas, mal interpretadas e muitas vezes reprimidas. Tal como refere Arruda (2015), tanto os pais como os docentes, assumem um papel essencial no desenvolvimento emocional e social, uma vez que ao viabilizarem relacionamentos/interações mais consistentes para com os alunos/filhos potenciam explorações, vivências e aprendizagem de emoções.

A falta de entendimento emocional tem um impacto importante no bem-estar e desenvolvimento dos alunos, uma vez que as emoções são um elemento essencial no seu desenvolvimento psicológico e social. Souza et al. (2020), salientam que há relações evidentes entre as emoções dos alunos e a sua aprendizagem ou seja, os sentimentos (emoções) que os alunos vivenciam afetam, positiva ou negativamente o sucesso escolar (aprendizagem), na medida em que se as suas emoções forem positivas, estas poderão produzir um efeito positivo na aprendizagem e, caso contrário, poderão ter um efeito menos positivo no sucesso escolar dos alunos. Importa, pois, dar a devida atenção e importância às emoções dos alunos, analisando-as, compreendendo-as e, sempre que oportuno, potenciando-as de forma a que consigam produzir efeitos positivos nas aprendizagens.

Nos diversos contextos observados, inclusive no contexto da prática pedagógica em que se desenvolve este estudo, 2.º CEB, a ausência de consciência emocional,

identificada quer por parte de docentes quer pelos próprios alunos, resultava em dificuldades para estes últimos conseguirem expressar e lidar com as suas emoções de forma saudável. Outra consequência observada foram os constantes comportamentos disruptivos em sala de aula entre o grupo e deste para com os docentes.

Como professora em formação e após várias reflexões sobre a temática, ficou claro para mim a necessidade de aprender mais sobre o tema e procurar formas de consciencializar o grupo com o qual trabalhava para a importância das emoções no seu dia-a-dia. Desta forma, surgiu a proposta de estudo que mobilizo para a segunda parte deste relatório, em que procuro articular com o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e de cidadania a partir do ensino da História e Geografia.

Considerando as dinâmicas socioculturais vividas no contexto educativo atual, onde as interações sociais e a análise e compreensão crítica da realidade se afirmam como elementos fundamentais na formação de cidadãos conscientes e responsáveis por futuras mudanças, torna-se imprescindível investigar de que modo a escola se pode transformar num espaço de reflexão e de formação para e na cidadania, integrando as emoções como um elemento fundamental do processo. Perante as dificuldades observadas na construção das relações entre pares e na postura dos alunos em relação aos docentes, a abordagem de situações-problema emergentes da realidade social apresenta-se como uma estratégia pedagógica relevante para promover não apenas a construção do conhecimento, mas também o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Justificadas as motivações, pessoais e contextuais, que conduziram a este estudo, importa agora dar a conhecer a sua pertinência no âmbito dos documentos oficiais que orientam a prática letiva na escola e na sala de aula. Ou seja, importa responder às seguintes questões: De que modo a aprendizagem das emoções surge nas orientações curriculares para a Cidadania e Desenvolvimento? Como são contempladas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória? Como podem ser integradas na exploração das AE de HGP?

Na resposta às questões que colocamos, procuramos identificar o papel atribuído às emoções, como competências sociais, naqueles que são os documentos de referência que orientam a ação educativa da escola em geral e dos docentes em particular, no sentido de pensarem e implementarem estratégias de ensino e aprendizagem competentes para

explorar as emoções sentidas/vividas pelos alunos, integrando esta exploração na abordagem aos diferentes temas/conteúdos curriculares, “tirando pleno partido de abordagens didáticas e pedagógicas” (Camões, et al., 2016, p.5) e atendendo aos diferentes contextos socioeducativos. Sobre *o modo como a aprendizagem das emoções surge nas orientações curriculares para a Cidadania e Desenvolvimento*, tal como é mencionado no Referencial de Cidadania e Desenvolvimento, é esperado que o aluno desenvolva “competências diversas para o exercício da cidadania democrática, e, por isso, a escola tem um papel importante na construção de práticas de cidadania” (Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento, 2018, p.1). Acresce que as

aprendizagens na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento alicerçam-se no desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais, sociais e emocionais, ancoradas no currículo e desenvolvidas num ciclo contínuo e em progressão de “reflexão-antecipação-ação”, em que as/os alunas/os aprendem através dos desafios da vida real, indo para além da sala de aula e da escola, e tomando em consideração as implicações das suas decisões e ações, tanto para o seu futuro individual como coletivo. (Monteiro, et al., 2017, p.11)

Neste sentido, as orientações curriculares definidas nas AE da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento preconizam o compromisso de uma educação que objetive, contribuir para o incremento de atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros, alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social. (Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento, 2018, p.6)

Na concretização de tal intencionalidade é importante que as estratégias pedagógicas e didáticas valorizem a autorreflexão, por parte dos alunos, sobre as suas emoções e/ou competências sociais, quando confrontados com questões sociais relevantes do seu quotidiano, “questões relacionadas com a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação e a criatividade” (Monteiro, et al., 2017, p.1). Pretende-se desta forma, que estes sejam capazes de refletir e de demonstrar competências sociais como a empatia e o respeito, entre outras, relativamente ao outro.

Complementando a ideia presente no parágrafo anterior e, para responder ao modo *como são contempladas as emoções no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade*

Obrigatória, de acordo com as orientações curriculares em vigor, mais concretamente no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), é esperado que os alunos adquiram “múltiplas literacias” e para tal desenvolvam e mobilizem 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).

Entre os princípios que advoga, o PASEO define que a escola deve: (i) habilitar os jovens para a construção de uma sociedade mais justa, focada na dignidade humana (base humanista); (ii) desenvolver nos alunos uma cultura científica que lhes permita compreender e intervir na realidade socio ambiental (saber); (iii) promover o desenvolvimento da capacidade de aprender (aprendizagem); (iv) ser promotora da equidade e democracia (inclusão); (v) trazer a realidade do mundo para o centro das aprendizagens (coerência e flexibilidade); (vi) adaptar-se a novos contextos e atualizar o conhecimento (adaptabilidade e ousadia); (vii) formar nos alunos a consciência de sustentabilidade (sustentabilidade); (viii) educar para um perfil de competências amplo (estabilidade).

Na visão de aluno que nos é apresentada, apela-se a um perfil de cidadão capaz de:

analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;
lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação;
pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;
que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático. (Martins et al., 2017, p. 16).

A concretização destes princípios e visão, implica um processo de ensino e aprendizagem promotor do desenvolvimento de dez áreas de competências. Entre elas destacamos, pela proximidade com a proposta de estudo que nos encontramos a desenvolver: a *informação e comunicação*, o *raciocínio e resolução de problemas*, o

pensamento crítico e criativo, o relacionamento interpessoal, e o desenvolvimento pessoal e autonomia (Martins et al., 2017).

O desenvolvimento destas áreas de competência, a partir das ciências sociais, em particular da História e da Geografia, tem presente a mobilização de emoções, pois estas são, como nos apresentam Castellví, Massip e Pagès (2019) a base a partir da qual se emitem juízos de valor sobre conteúdos, contextos e protagonistas sociais e se criam estereótipos e, como tal, têm um peso importante nos conteúdos históricos, geográficos, sociais e no seu ensino e aprendizagem. Acresce que as emoções são as chaves na análise de situações de conflito e na tomada de decisões coletivas e individuais (Morgado, 2012). Nesta tomada de decisões os sentimentos assumem um lugar importante e revelam-se fundamentais na construção da cidadania (Castellví, Massip & Pagès, 2019).

A concretização das áreas de competência definidas no PASEO deve acontecer ao longo da escolaridade obrigatória, em cada ano, em cada área disciplinar e/ou disciplina curricular. Assim, situando-se o presente estudo na disciplina de HGP do 5.º ano do 2.º ciclo, importa compreender *de que modo podemos integrar as emoções na abordagem às Aprendizagens Essenciais de HGP*. Numa primeira exploração do documento AE de imediato se constata que as emoções não surgem de forma explícita no mesmo, pois não há qualquer referência às mesmas nos conhecimentos, capacidades e atitudes, assim como não urgem nas ações estratégicas previstas. Contudo, tal como referimos anteriormente, as emoções e sentimentos têm um peso importante nos conteúdos históricos, geográficos, sociais e no seu ensino e aprendizagem pois são a base para a construção de juízos de valor sobre conteúdos, contextos e protagonistas sociais e estereótipos. Sendo também elemento-chave na construção da cidadania (Castellví, Massip & Pagès, 2019).

Assim, ainda que as AE de HGP não explicitem sentimentos e emoções no texto que as apresenta, é importante reforçar que as competências que preveem que o aluno desenvolva fazem-lhes apelo:

o aluno compreenda o papel fundamental que a História e a Geografia desempenham no estudo do país, no que respeita às suas características físicas e humanas e à sua evolução histórico-cultural, promovendo a inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta. (Aprendizagens Essenciais HGP, 2.º CEB, 2018, p. 2).

Acresce que,

Para além das aprendizagens identificadas para cada tema do Programa, ao longo do 2.º ciclo, o aluno deve desenvolver um conjunto de competências específicas da disciplina, transversais a vários temas e anos de escolaridade, que se articulam com as áreas de competências do PA. (Aprendizagens Essenciais HGP, 2.º CEB, 2018, p. 2).

Analisando as ações estratégicas propostas nas AE, orientadas para o PASEO, destacamos as que mais diretamente se relacionam com o estudo em questão, por de forma implícita fazerem apelo às emoções e ao pensamento crítico:

analisar factos e situações, selecionando alguns elementos ou dados, nomeadamente a localização e as características históricas e geográficas;

mobilizar o discurso (oral e escrito) argumentativo (expressar uma tomada de posição, pensar e apresentar argumentos e contra-argumentos, rebater os contra-argumentos) de forma progressiva e orientada;

problematizar situações;

aceitar e/ou argumentar diversos pontos de vista;

saber interagir com os outros no respeito pela diferença e pela diversidade. (Aprendizagens Essenciais HGP, 2.º CEB, 2018, pp. 5-11).

Apresentadas as motivações pessoais e contextuais para a realização de um estudo sobre emoções, cidadania e pensamento crítico e justificada a temática no âmbito dos documentos curriculares que orientam a intervenção educativa em 2.º CEB, destacando as disciplinas de HGP e de CD, definimos agora a problemática que orienta o percurso investigativo:

A resolução de situações problema emergentes da realidade social e a análise das emoções que as mesmas suscitam contribuem para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, de empatia e de valorização da dignidade humana e dos direitos humanos.

A construção da resposta a esta problemática é orientada pelos seguintes objetivos gerais:

1. Analisar as perceções e os modos de interpretação, dos alunos, de situações problema emergentes da realidade social;
2. Caracterizar as emoções suscitadas pelas situações problema analisadas;

3. Refletir sobre as propostas de resolução das situações problema analisadas;
4. Caracterizar os contributos do recurso a situações sociais relevantes para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, de empatia e de valorização da dignidade humana e dos direitos humanos.

Os objetivos definidos para a investigação procuraram integrar as capacidades dos alunos e as características do grupo em termos de competências sociais. Importa, contudo, lembrar que no contexto de 2.º CEB em que se valoriza uma abordagem aos conteúdos de HGP em sala de aula em detrimento do desenvolvimento de capacidades e atitudes, a implementação deste estudo revelou-se um desafio. O principal desafio decorreu do facto dos conteúdos histórico-geográficos em estudo no momento se afastarem das questões sociais relevantes propostas para a presente investigação. Ainda que alguns conceitos explorados em HGP fossem importantes para a exploração das questões sociais colocadas aos alunos, a articulação revelou-se difícil em alguns momentos. A este fator não é alheia a condicionante imposta pelo tempo previsto para a abordagem dos conteúdos programáticos pela DC. Contudo, o interesse que esta revelou pela proposta de estudo e o reconhecimento da adequação da mesma ao grupo de alunos fez com que nos fosse dado espaço para a implementação das atividades planeadas na disciplina de CD (CD) e assim pudéssemos realizar a sequência prevista articulando as duas disciplinas, HGP e CD.

2. EMOÇÕES PENSAMENTO
CRÍTICO E CIDADANIA
DEMOCRÁTICA NA
APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA
E GEOGRAFIA

| | ' | | ' |

2.1. Emoções e aprendizagem em História e Geografia

O desafio de estudar a relação entre emoções e aprendizagem das ciências sociais, neste caso da História e da Geografia, a partir de situações sociais relevantes nas quais os alunos são conduzidos na identificação e reflexão sobre as emoções que emergem das leituras dessa realidade, conduz-nos para a revisão de conceitos que frequentemente associamos aos estudos de psicologia mas aos quais os autores de didática das ciências sociais que visitamos e que mobilizamos para a construção do quadro teórico têm dedicado alguma investigação. Portanto, investigar o papel das emoções na aprendizagem das ciências sociais coloca-se como um dos desafios da investigação em didática que se encontra a dar os primeiros passos (Jara & Santisteban, 2018; Ortega & Pagès, 2019).

Como nos refere Cardoso (2022), no seu estudo sobre o *Papel das Emoções no Ensino da História no Ensino Básico*, alguns teóricos e investigadores subestimam o papel das emoções no ensino, concentrando-se no desenvolvimento de

“Information-processing models of cognitive systems” (Demetriou & Wilson, 2009, p. 226). Mas, como indica Fonseca (2016), na realidade a emoção e a cognição não devem ser separadas, pois “ambas estão tão conectadas a um nível neurofuncional tão básico, que se uma não funcionar a outra é afetada consideravelmente” (Fonseca, 2016, pp. 370-371).

“A emoção dirige, conduz e guia a cognição e não se pode compreender a aprendizagem sem reconhecer o papel dela em tão importante função adaptativa humana. A interdependência da emoção e da cognição no cérebro é demonstrada pelas novas tecnologias de imagiologia do nosso órgão de aprendizagem e de interação social” (Fonseca, 2016, p. 370, cit. em Cardoso, 2022, p. 31).

Na mesma linha de pensamento, Morgado (2012) afirma que “el cerebro racional se apoya sobre el cerebro emocional” (Castellví, Massip & Pagès, 2019, p. 27) ou seja, o raciocínio é sempre mediado por sentimentos e por sua vez estes podem ser moldados pela razão. Beck (2011) reforça esta ideia sustentado na teoria psicossocial, Cognitive Behavior Therapy (CBT), afirmando que o que sentimos influencia a forma como pensamos e agimos, o que pensamos influencia a forma como sentimos e atuamos e, o que fazemos influencia como sentimos e pensamos. Estes processos de sentir e pensar, porque acontecem em tempos e espaços, são influenciados pelo contexto sociocultural.

Nesta perspetiva, os sentimentos têm também uma natureza social e cultural como argumentam Ortega e Pagès (2019), representando as emoções a manifestação dos sentimentos, que são observáveis e medíveis (Garcia, 2016). É opção para este estudo a exploração da dimensão social das emoções em crianças de 10-12 anos.

Assumindo que o nosso comportamento é social e que as relações que construímos com os outros são influenciadas por emoções e sentimentos (Morgado, 2017), são estas emoções sociais como expressão do sentimento que se constituem como categoria de análise socio-histórica (Bolaños, 2016). Procuramos, assim, compreender as emoções sociais que estão na base dos comportamentos de interação entre indivíduos e o papel fundamental dos sentimentos na construção da moralidade, pela manifestação sobre o que é bom ou mau (Morgado, 2012).

A escola, espaço social por excelência de interação com o outro, ao potenciar aprendizagens sobre o eu e sobre o mundo em que vivo, assume-se como um espaço educacional que na sua essência carrega uma importante dimensão cognitiva, mas que alguns autores afirmam existir também uma dimensão emocional (Biesta & Boqué, 2018). Pois “todo nuestro comportamiento social, es decir, toda nuestra relación con las demás personas está particularmente influido por emociones y sentimientos” (Morgado, 2017, p. 32).

O envolvimento e a participação dos alunos em contexto educativo apelam a um quadro de sentimentos e emoções que possibilitam a construção de vínculos com a escola e com os processos de ensino e aprendizagem (Cardoso, 2022). Contudo, esta construção só acontece se o professor estiver consciente e disponível para abordar as emoções, quer a nível pessoal, quer no palco de diversidade onde as interações socioeducativas acontecem (Biesta & Boqué, 2018). Tal implica uma abordagem pedagógico-didática que seja promotora do desenvolvimento de competências sociais.

Para (Bisquerra, 2000, citado por Alzina & Navarro, 2018, p. 15), a relação entre emoções e ensino ou a influência das emoções no ensino, revela ter algumas das vantagens que se destacam:

- Mejora de las relaciones interpersonales;
- Disminución de problemas de conducta;
- Mejora de la empatía;

- Mejor adaptación escolar, social y familiar;
- Disminución en el índice de violencia y agresiones;
- Mejora del rendimiento académico;
- Disminución de problemas de atención;
- Clima más positivo;
- Más conexión, implicación, satisfacción y bienestar en la escuela;
- Disminución de la ansiedad y el estrés. (Brackett et al., 2010; Durlak et al., 2011, citados por Alzina & Navarro, 2018, p. 21).

2.2. Emoções e pensamento crítico

No ensino das ciências sociais (História e Geografia), as emoções e os sentimentos têm uma relação direta com a forma como percebemos a realidade social (Ortega & Pagès, 2019), revelando-se necessários para pensar corretamente e tomar decisões acertadas (Morgado, 2012). A posição e tomada de decisão perante determinada situação, a forma como reagimos, como nos disponibilizamos e posicionamos para a analisar e para pensar sobre as mudanças e futuros possíveis resulta dos sentimentos e emoções que mobilizamos. Nesta perspetiva, as emoções e os sentimentos têm implicações diretas na forma como percebemos a realidade social.

Promover a construção do conhecimento a partir de questões sociais emergentes da realidade e do mundo que habitamos, valorizando uma abordagem temporal e espacial multiescalar, é uma das tarefas do professor de ciências sociais, que permite contrariar o ensino centrado apenas em conteúdos curriculares (Biesta & Boqué, 2018). Ensinar ciências sociais vai além de transmitir conteúdos, implica “apoyar a los estudiantes en sus encuentros con el mundo, particularmente cuando tales encuentros son difíciles y desafiantes” (Biesta & Boqué, 2018, p. 35). Estes encontros com a realidade social, a partir de questões emergentes, coloca os alunos perante desafios que despoletam sentimentos e emoções. O confronto com as desigualdades sociais, com situações de guerra, de exclusão e de segregação social constituem-se hoje como os cenários possíveis de encontro social e emocional com o mundo a partir da sala de aula (Biesta & Boqué, 2018; Dias, 2019).

Gomes (2021) na sua investigação sobre as emoções e o ensino e aprendizagem da História, cujas conclusões facilmente extrapolamos para o ensino da Geografia, permite-nos afirmar o seguinte : (i) o ensino da História e da geografia desencadeia vários tipos de emoções, pelas situações de empatia que gera; (ii) a empatia histórica e geográfica é potenciada por recursos como testemunhos vivos, exposições do professor, documentos escritos, excertos de filmes, notícias e exploração de imagens e mapas; e (iii) ao promover o desenvolvimento da perceção sobre os agentes histórico-geográficos e a compreensão do passado e do presente podem desencadear-se aprendizagens significativas. Acrescentaria à proposta de Gomes (2021) que ao colocar os alunos perante questões sociais emergentes da realidade, levando-os a analisar o presente mobilizando o passado e perspetivando o futuro, são vários as emoções que se desencadeiam potenciando a empatia, o questionamento crítico e a construção de aprendizagens significativas. Seguindo o autor, podemos afirmar que:

existe uma relação clara entre as emoções e o ensino da História (e Geografia) que deve ser alvo de atenção em investigações futuras, pois pode ditar a aproximação ou afastamento do estudante face à disciplina e aos conteúdos históricos (e geográficos) lecionados; porque pode promover ou deteriorar a aprendizagem dos alunos, bem como influenciar o seu bem-estar emocional (Gomes, 2021, p. 209).

Importa agora avançar com a reflexão que já anunciamos antes e que decorre da necessidade de compreender em que medida as emoções podem condicionar a capacidade de pensar criticamente sobre os problemas de hoje. Retomando os argumentos já antes avançados de Castellvi, Massip e Pagès (2019), a necessidade de estudar o papel das emoções no domínio das Ciências Sociais, justifica-se porque estas “assumem un peso importante en los contenidos geográficos, sociales e históricos y su enseñanza y aprendizaje”, e porque frequentemente são “la base sobre la que se emiten juicios de valor de contenidos, contextos y protagonistas sociales y se crean estereótipos”, quer, ainda “porque las emociones son claves en el análisis de situaciones conflictivas y en la toma de decisiones individuales y colectivas” (Castellvi, Massip & Pagès, 2019, pp. 26-27).

Deste quadro teórico que mobiliza emoções, ensino da História e da Geografia, consciência social e pensamento crítico, ganha destaque a necessidade de assumir uma

conceção de História que se afaste da definição comum de “ciência do passado” e uma conceção de Geografia que não se reduza “à localização e enumeração de países e capitais”, repensando o lugar do ensino destas disciplinas nas salas de aula de hoje, como saberes que potenciam a construção de respostas fundamentadas às interrogações que o presente nos coloca. Citando Ortega e Pagès (2019, p. 119), sustentados em Escolano (2018) os “espacios, tempos, textos y escrituras (escolares) se constituyen (...) como estímulos emocionales que inducen a uma determinada sociabilidade afectiva” e facilitam a construção crítica do conhecimento histórico-geográfico.

2.3. Questões sociais relevantes, cidadania e ensino da História e da Geografia

O ensino das Ciências Sociais assume hoje um lugar central na formação de crianças e jovens competentes para o exercício de uma cidadania crítica, participando nos problemas que fazem parte do seu quotidiano (Hortas & Dias, 2022). Assumir esta perspetiva requer um afastamento de uma abordagem positivista e tradicional e, em alternativa, considerar que o ensino e aprendizagem das Ciências Sociais deve valorizar a problematização da realidade social (Pagès & Santisteban, 2011).

A opção por uma abordagem didática crítica e problematizadora aponta para a possibilidade e a necessidade da escola se mobilizar no sentido de desenvolver competências sociais para uma cidadania comprometida, sustentadas no pensamento crítico e na busca de soluções para os problemas sociais (Pagès & Santisteban, 2011).

Ensinar História e Geografia, enquanto ciências sociais, requer, pois, uma nova forma de pensar o processo de ensino e aprendizagem, o recurso a estratégias didáticas que acompanhem os desafios da sociedade atual, dos problemas que desta emergem, e que diariamente “entram” na porta da escola. Entre outras, uma abordagem didática a partir «questões socialmente relevantes» ou de questões socialmente vivas, potencia o desenvolvimento de uma compreensão empática (Santisteban, 2010), em que tempo e espaço são constructos que resultam da interpretação própria de cada pessoa.

A partir de situações ilustrativas de problemas da realidade social é possível conduzir os alunos na construção de interpretações e no estabelecimento de relações entre o que observam e as referências que trazem dos contextos socioculturais. Neste sentido,

as situações socialmente relevantes desafiam o aluno ao papel de investigador de uma questão que emerge da sua realidade próxima mas que muitas vezes é também uma questão global (Antunes & Cruz, 2016), ou de uma questão global que lhe oferece a oportunidade de explorar condutas e acontecimentos que fazem parte do seu quotidiano (Cooper, 2002, p. 80).

Ensinar História e Geografia tem implícita uma finalidade cívica e cidadã (Pagès & Santisteban, 2011), pois contribui para “la preparación de los alumnos y de las alumnas de la escuela obligatoria para que se conviertan en ciudadanos activos de una sociedad democrática” (Pagès, 2012, p. 5). No que diz respeito à História, esta finalidade cívica e cidadã deverá resultar no desenvolvimento das seguintes competências: (i) interrogar a realidade social numa perspetiva histórica; (ii) interpretar a realidade social, mobilizando o método histórico; (iii) construir uma consciência cidadã com o apoio do pensamento histórico (Pagès, 2012). Já no que concerne à Geografia, a intencionalidade de formar cidadãos responsáveis e geograficamente competentes, desafia: (i) à formulação de perguntas; (ii) ao estabelecimento de conjeturas e hipóteses; (iii) ao questionamento crítico da informação (Cachinho, 2000).

Trata-se de um desafio particularmente complexo na medida em que exige, não apenas a opção por metodologias ativas de ensino e aprendizagem, a seleção e organização de conteúdos e conceitos que incidam sobre questões que emergem do contexto das sociedades atuais (Santisteban, 2012; Pagès & Garcia, 2020).

Para ello, se va imponiendo lentamente un currículum más centrado en los problemas sociales relevantes (PSR), en las cuestiones socialmente vivas (QSV) o en la justicia social, en el que las disciplinas son un medio, y no un fin, pues de lo que se trata es de formar a la ciudadanía para que sepa convivir democráticamente en un mundo donde cada vez urge más tomar medidas globales que garanticen su supervivencia a las futuras generaciones. En cuanto a los métodos, cada vez ha adquirido más importancia la resolución de problemas, el estudio de casos y los métodos interactivos centrados en aquellas cuestiones del pasado, del presente y del futuro socialmente relevantes y significativas (Santisteban & Pagès, 2019, pp. 132-133).

2.4. Competências de Cidadania Democrática: análise e pensamento crítico e de valorização da dignidade humana

A reflexão sobre as Competências de Cidadania Democrática em contexto educativo leva-nos, num primeiro momento à definição do conceito de competência. A vasta literatura sobre o conceito, apresenta-nos múltiplas possibilidades para a sua definição em contexto educativo, ainda que seja consensual a associação de competência a “uma capacidade para agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (Perrenoud, 1999, p.7), a um “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (...) que justificam um alto desempenho” (Fleury e Fleury, 2001, p. 185) ou, como sintetiza Pagès (2012, p.3),

una competencia es una capacidad, un sistema o una disposición dirigida a la acción, a preparar a los ciudadanos para dar respuesta a todo tipo de situaciones concretas en las que se van a encontrar a lo largo de su vida. Esta competencia está formada por saberes, habilidades, actitudes y todo aquello que interviene en cualquier acto educativo y social (motivación, valores, emociones). Las competencias se construyen en la práctica, y en la práctica es donde se podrá comprobar si han sido desarrolladas correctamente.

O conceito de competência traduz-se então nos conhecimentos, nas capacidades e nas atitudes que o aluno deve ser capaz de mobilizar para agir de modo eficaz numa determinada situação problema da realidade próxima ou distante. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) reforça esta conceção de competência definindo-a como uma combinação complexa de conhecimentos, capacidades e atitudes que, a partir das diversas áreas curriculares/disciplinas, o aluno deve desenvolver durante o seu percurso na escolaridade obrigatória. Tal desafio significa que o ensino da história e da geografia deve ir além da exposição de conteúdos, desafiando os professores a criar situações de aprendizagem interativas, promotoras do desenvolvimento de capacidades para saber utilizar o conhecimento geográfico e histórico na interpretação e análise crítica de situações da realidade social, para que o aluno se torne competente para conviver e agir em sociedade (Canals & Gonzalez, 2011). Este processo implica o aluno no questionamento do mundo próximo e distante, na identificação dos problemas sociais do

seu cotidiano (Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero, 2017), para pensar e agir sobre eles com um pensamento histórico geográfico crítico.

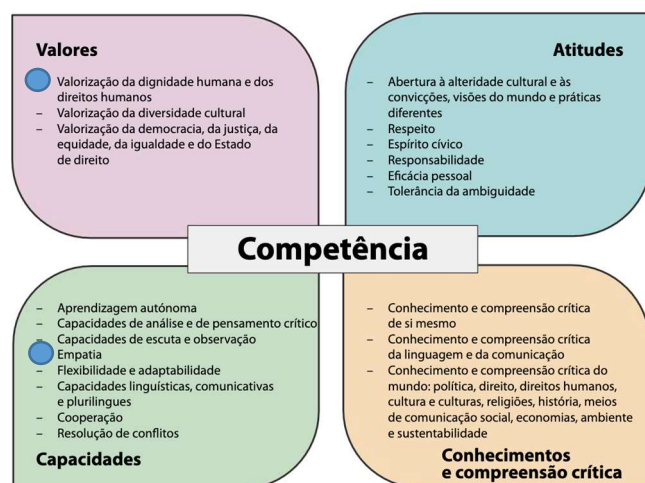
Sendo intenção deste estudo identificar as Competências de Cidadania Democrática (CCD) passíveis de serem desenvolvidas a partir de um ensino que valorize a exploração de questões sociais relevantes, importa, agora, definir e refletir quais as CCD que irão ser objeto da nossa análise, atendendo ao contexto socioeducativo.

Assumimos, pela reflexão teórica que temos vindo a construir, que um processo de ensino e aprendizagem organizado a partir de questões sociais relevantes potencia, além do desenvolvimento de competências específicas da história e da geografia, o desenvolvimento de competências de cidadania, em particular de CCD. Entre as 20 competências definidas pelo Conselho da Europa (2016), organizadas em quatro grandes áreas, Valores, Atitudes, Capacidades, Conhecimentos e Compreensão Crítica, elegemos duas que consideramos serem pertinentes desenvolver no âmbito do contexto socioeducativo em questão e que uma abordagem que valorize as emoções na exploração de questões sociais relevantes potencie (Fig.1).

Figura 1

Competências para uma Cultura Social Democrática

As 20 competências incluídas no modelo



Fonte: Conselho da Europa, 2016.

Os *Valores* 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. Os valores transcendem ações e contextos específicos e têm uma qualidade normativa e prescritiva sobre o que deve ser feito ou pensado em muitas situações diferentes. Os valores oferecem normas ou critérios para: avaliar ações, tanto as nossas como as das outras pessoas; justificar opiniões, atitudes e comportamentos; decidir entre alternativas; planejar o nosso comportamento e tentar influenciar outras pessoas (Conselho da Europa, 2017, p. 36).

A *Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos* “assenta na convicção geral de que todos os seres humanos são iguais em valor e dignidade”, como tal devem gozar “de igual respeito, direitos humanos e liberdades fundamentais” (Conselho da Europa, 2017, p. 36). Esta convicção pressupõe:

que todos os direitos humanos são universais, inalienáveis e indivisíveis, que se aplicam a todos sem distinção; que os direitos humanos oferecem um conjunto mínimo de proteções essenciais para permitir aos seres humanos viver em dignidade e constituem um alicerce essencial para a liberdade, igualdade, justiça e paz no mundo. Este conjunto de valores envolve, portanto:

1. o reconhecimento de que todos nós partilhamos uma humanidade comum e somos iguais em dignidade, independentemente das referências culturais, capacidades, circunstâncias ou estatutos pessoais;
2. o reconhecimento do carácter universal, inalienável e indivisível dos direitos humanos;
3. o reconhecimento da necessidade de proteger, respeitar e promover os direitos humanos em qualquer circunstância;
4. o reconhecimento da necessidade de defender as liberdades fundamentais em qualquer circunstância, a não ser que ameacem ou violem os direitos humanos de outros;
5. o reconhecimento de que os direitos humanos constituem a pedra basilar para viver juntos em igualdade na sociedade e para a liberdade, paz e justiça no mundo (Conselho da Europa, 2017, pp. 36-37)

As *Capacidades*, “aptidão para executar padrões complexos e bem organizados de pensamento ou comportamento” (Conselho Europa, 2017, p.43), para atingir um fim ou um objetivo, desenvolvem-se a partir de estratégias diversas de exploração de questões sociais relevantes, pois ao serem desafiados a identificar, analisar, questionar e explorar situações emergentes da realidade social, em que as emoções são valorizadas, os alunos são confrontados com procedimentos complexos na construção de conhecimento.

Entre as oito competências possíveis, privilegia-se a *Capacidade de análise e de pensamento crítico*, que “consiste num vasto e complexo agregado de competências interdependentes” (Conselho Europa, 2017, p.44), necessários para analisar, avaliar e fazer juízos de valor sobre quaisquer experiências (Conselho da Europa, 2017). Inclui a aptidão para: avaliar, fazer juízos de valor, compreender e avaliar, apreender, situar/localizar no espaço e no tempo, pesar vantagens e desvantagens, reunir resultados, reconhecer preconceitos e pressupostos (Conselho da Europa, 2017). Transpondo para as atividades realizadas em sala de aula, o desenvolvimento desta competência decorre das oportunidades que são dadas aos alunos para conhecerem melhor o mundo, o analisarem e questionarem, para identificarem e interpretarem o significado ou significados de cada situação social, comparando-os, relacionando-os entre si e com outras referências possíveis. Neste processo os alunos podem identificar outros significados e relações para as situações/questões que analisam, imaginar e explorar outras possibilidades de solução. Importa, pois, que sejam capazes de “reunir os resultados da análise de forma organizada e coerente para tirar conclusões lógicas e defensáveis” (Conselho Europa, 2017, p.45).

Análise e pensamento crítico dialogam, pois, um processo de análise incorpora necessariamente o pensamento crítico e, por seu turno, o pensamento crítico incorpora a capacidade de análise. No contexto educativo, traduzem-se pela capacidade de o aluno “formular questões, [...] procurar evidências, [...] procurar e investigar alternativas (Moura, Brito & Gonçalves, 2014, p.264), tornando-se, assim, capaz de “atuar conscientemente no meio em que vive, tendo um olhar questionador sobre a realidade” (Girão & Lima, 2013, p.95). A formação do pensamento crítico fundamenta-se na teoria crítica, cabendo ao professor o papel de facilitar a reflexão e a discussão, fazendo emergir o questionamento de uma situação-problema ou de diferentes fontes de informação (Santisteban, 2019). No caso específico do presente estudo, esta competência reporta-se à capacidade de os alunos conhecerem os desafios do mundo onde diariamente se movem, para compreenderem os problemas e os seus significados, numa perspetiva crítica, propondo soluções de mudança. Para tal, os alunos são levados a pensar histórica e geograficamente, analisar o contexto socioterritorial, formular perguntas, pesquisar informação em diferentes fontes, analisar informação (Cachinho, 2000), apropriar-se da

situação, refletindo de forma crítica sobre a mesma e desenvolvendo uma cidadania com consciência crítica (Hortas, 2023).

Em síntese, os processos de sentir e pensar, porque acontecem em tempos e espaços, são influenciados pelo contexto sociocultural e, deste modo, os sentimentos têm uma natureza social e cultural como argumentam Ortega e Pagès (2019), sendo as emoções sociais, expressão do sentimento, a categoria de análise socio-histórica (Bolaños, 2016). O desafio de estudar a relação entre emoções e aprendizagem da História e da Geografia, a partir de uma abordagem didática crítica e problematizadora de situações sociais relevantes, implica o aluno no questionamento do mundo próximo e distante, na identificação dos problemas sociais do seu cotidiano (Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero, 2017), para pensar e agir sobre eles com um pensamento histórico geográfico crítico. Neste sentido, aponta também para a compreensão das emoções sociais que estão na base dos comportamentos de interação entre indivíduos (Morgado, 2012) e que concorrem para o desenvolvimento de competências de cidadania democrática, sustentadas no pensamento crítico, procurando soluções para os problemas sociais (Pagès & Santisteban, 2011). Pensar histórica e geograficamente a partir de questões relevantes implica a mobilização de destrezas para analisar o contexto socioterritorial, formular perguntas, pesquisar informação em diferentes fontes, analisar informação (Cachinho, 2000), apropriar-se da situação, refletir de forma crítica sobre a mesma. Implica, pois, estar consciente e saber usar as emoções, mobilizando-as no desenvolvimento de uma cidadania com consciência crítica (Hortas, 2023).

3. METODOLOGIA

| " | | " |

Apresentado o quadro teórico que fundamenta este estudo, torna-se essencial identificar os participantes, a metodologia adotada, assim como as técnicas utilizadas para a recolha, a seleção e análise de dados, tendo em conta a problemática e os objetivos previamente definidos. Ainda deste ponto constará também uma alusão aos princípios éticos que sustentaram o processo investigativo.

No que concerne ao grupo com o qual foi desenvolvido o estudo, este encontrava-se organizado em 2 turmas de 5.º ano, nas disciplinas de HGP e de Cidadania de Desenvolvimento, num total de 32 alunos, com idades entre os 10 e os 16 anos. Destes, 11 são do sexo feminino e 21 do sexo masculino.

A metodologia de investigação adotada num estudo é uma peça-chave que guia os passos do investigador na procura de respostas para os objetivos previamente definidos, tal como afirmam Baptista & Sousa (2011). Antes de nos determos nos detalhes da metodologia escolhida, é importante entender o significado do conceito no âmbito de um processo investigativo.

A metodologia de investigação envolve a seleção cuidadosa de uma estratégia de pesquisa, que, por sua vez, orienta a escolha das técnicas de recolha de dados mais apropriadas, em diálogo com os objetivos. Assim, as técnicas de recolha e análise de informação devem ser selecionadas em diálogo com os objetivos que nos propusemos alcançar com a investigação (Baptista & Sousa, 2011) e, de modo, a responder à problemática que a orienta.

No caso do estudo em questão, a metodologia adotada é de natureza mista, pois combina abordagens quantitativas e qualitativas (aplicação de Fichas de atividades 1 e 2). Para além disso está fundamentada nos princípios da Investigação-Ação, pois tem como objetivo, compreender e intervir com vista a modificar, ou seja, procura ao mesmo tempo que analisa uma determinada situação, propõe mudanças que com a intencionalidade de melhorar as práticas analisadas (Severino, 2010).

O recurso a métodos de recolha e análise de informação mistos é uma abordagem de investigação que tem vindo a ganhar destaque, pela sua capacidade de combinar as abordagens qualitativa e quantitativa (Severino, 2010). Esta metodologia procura potenciar os pontos fortes de ambas as metodologias, reconhecendo que cada uma delas traz contribuições valiosas para a compreensão de fenómenos complexos.

Ao combinar elementos qualitativos e quantitativos na construção da resposta ao mesmo objetivo, o investigador pode explorar uma problemática a partir de múltiplas perspectivas (Severino, 2010). Por exemplo, enquanto os métodos quantitativos podem fornecer uma visão geral e estatisticamente sólida de uma investigação, os métodos qualitativos podem ajudar a contextualizar e explicar esses resultados, fornecendo visões sobre as experiências, motivações e significados subjacentes (Severino, 2010).

Descrevendo agora as técnicas de análise de dados mobilizadas, considerando o estudo em questão, a análise de conteúdo foi a técnica de análise qualitativa de dados privilegiada. Esta teve por base as respostas às questões abertas das fichas de atividades resolvidas pelos alunos, permitindo realizar uma análise categorial das mesmas, com identificação de categorias *à posteriori* e *à priori*, como define Bardin (2004). Para o investigador esta etapa implicou a capacidade de interpretação da informação recolhida, para organizar e identificar grandes categorias que posteriormente se mobilizam na construção da resposta aos objetivos. Consequentemente, esta técnica de análise de dados, permite evidenciar as relações existentes entre o fenómeno em estudo e as respostas obtidas, possibilitando a criação de generalizações, “com o propósito de produzir categorias conceituais que possam vir a ser operacionalizadas em um estudo subsequente” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 188).

Tendo em conta todos os objetivos do estudo, explicitados na tabela 10, procedeu-se à análise de conteúdo das questões abertas que em cada ficha de atividades 1 e 2, respondiam a cada objetivo. A informação resultante, organizada em categorias, surge apresentada em tabelas que suportam a análise para cada objetivo. Para a análise de conteúdo das competências de pensamento crítico recorreremos à taxonomia de Ennis (1985, 1987), a partir dos trabalhos de Rocha (2011) e Santos (2023) e que se explicita na tabela 9, definindo as categorias de análise *à priori*.

Tabela 9

Taxonomia de Ennis alusiva às capacidades do pensamento Crítico

Capacidades do Pensamento Crítico por Ennis	Subdomínios
Clarificação elementar	1. Focar uma questão; 2. Analisar argumentos; 3. Fazer e responder a questões de clarificação e ou desafio;
Suporte básico	4. Avaliar a credibilidade de uma fonte segundo os seguintes critérios; 5. Observar e avaliar relatórios de observação;
Inferência	6. Deduzir e avaliar deduções; 7. Induzir e avaliar induções; 8. Fazer de juízos de valor;
Clarificação elaborada	9. Definir os termos e avaliar as definições em três dimensões; 10. Reconhecer assunções;
Estratégias e táticas	11. Decidir uma ação; 12. Interatuar com outros.

Fonte. Ennis (1985, 1987), citado por Rocha (2011) e Santos (2023).

Para as questões fechadas, também em relação a cada objetivo do estudo, foram organizados e analisados os dados quantitativos recolhidos, tendo estes sido traduzidos em frequências e percentagens. A técnica de análise de dados, estatística simples, foi a principal técnica de análise quantitativa utilizada no presente estudo (Coutinho, 2014).

A explicitação dos procedimentos metodológicos e a sua relação direta com os objetivos definidos, foi organizada a tabela 10 onde constam: **os objetivos, os métodos e técnicas de recolha de informação e as técnicas de análise de dados.**

Tabela 10

Orientações metodológicas: métodos, técnicas e instrumentos

Objetivos	Métodos e Técnicas de recolha de dados	Técnicas de análise de dados
Analisar as percepções e os modos de interpretação, dos alunos, de situações problema emergentes da realidade social	Ficha de atividades 1: Q1, Q2, Q2.2 Ficha de atividades 2: Q1.1, Q2.1, Q3, Q4	Análise de conteúdo das respostas dos alunos aos questionários com definição de categorias à <i>posteriori</i> e à <i>posteriori</i> Análise estatística simples
Caraterizar as emoções suscitadas pelas situações problema analisadas	Ficha de atividades 1: Q3 Ficha de atividades 2: Q1.2, Q2.2, Q2.3	
Refletir sobre as propostas de resolução das situações problema analisadas	Ficha de atividades 1: Q4 Ficha de atividades 2: Q5	
Caraterizar os contributos do recurso a situações sociais relevantes para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, de empatia e de valorização da dignidade humana e dos direitos humanos	Ficha de atividades 1: Q5, Q6 Ficha de atividades 2: Q5, Q6	

Fonte. Da autora

Fazendo a análise da respetiva tabela, é possível verificar que as técnicas de análise qualitativa e quantitativa surgem em diferentes momentos, centrando-se na análise das respostas dos alunos às fichas de atividades construídas intencionalmente para responder aos objetivos do estudo. As diferentes questões que constam das fichas de trabalho distribuem-se pelos objetivos do estudo, e, em função da sua natureza, são analisadas com recurso a análise qualitativa ou quantitativa.

As fichas de atividades foram construídas a partir de dois dossiês de atividades que têm vindo a ser utilizados no âmbito de um projeto de investigação coordenado por

Antoni Santisteban, na Universidade Aut3noma de Barcelona, mobilizando 25 investigadores, com quatro linhas de investiga33o em Did3ctica das Ci4ncias Sociais. Estes dossi4s foram aplicados em escolas diversas, quer em Espanha, quer em Portugal, no 3mbito da linha investigativa “FUTURO. Imaginar. La Prospectiva sobre el futuro desde el conocimiento del pasado y desde par3metros de sostenibilidad y justicia social”.

Por 3ltimo, importa ainda salientar que o anonimato dos alunos, da institui33o, e dos professores cooperantes foi totalmente garantido e que a integridade de todos os envolvidos no estudo foi preservada. Acresce tamb4m que durante a resolu33o das fichas pelos alunos n3o foi emitida qualquer opini3o pessoal sobre as quest3es colocadas e a intera33o entre o professor-aluno ou inquiridor-inquirido foi m3nima no momento da aplica33o (Carmo & Ferreira, 2008).

4. EMOÇÕES, PENSAMENTO
CRÍTICO E CIDADANIA:
CONTRIBUTOS DA RESOLUÇÃO
DE SITUAÇÕES PROBLEMA

| | ' ' | | ' ' |

Nesta secção encontra-se a apresentação e discussão dos resultados para cada objetivo de investigação definido e que pretende responder à problemática: *A resolução de situações problema emergentes da realidade social e a análise das emoções que as mesmas suscitam contribuem para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, de empatia e de valorização da dignidade humana e dos direitos humanos.*

A secção organiza-se em quatro subcapítulos: (i) que situações problema emergem a partir da análise das imagens e notícias?; (ii) que sentimentos e emoções emergem da análise das situações sociais – a “escola em tempo de guerra” e a “escravatura”?; (iii) como podemos resolver as situações problema?; e (iv) que competências de pensamento crítico e de cidadania democrática são potenciadas?

Como já referido anteriormente, foram resolvidas pelos alunos, em momentos distintos da prática pedagógica, duas fichas de trabalho, nomeadas Ficha 1 (F1) e Ficha 2 (F2). A primeira (F1), intitulada “*Ir à escola em tempo de guerra*”, pretendia que os alunos refletissem sobre o que é a escola e sobre as principais diferenças entre a sua escola e uma escola em contexto de guerra. Já a segunda ficha (F2), intitulada ““*O lado bom vs O lado mau*”” pretendia que os alunos refletissem sobre os conceitos de escravatura e de valorização da dignidade humana e dos direitos humanos. Em ambas as fichas existiam questões de resposta aberta e fechada. De forma a explicitar a articulação entre os objetivos definidos para o estudo e as questões formuladas em cada ficha de atividades organizamos a tabela 11.

Tabela 11

Relação entre os objetivos do estudo e as questões das fichas de atividades

Objetivos	Questões
1. Analisar as representações dos alunos e os modos de interpretação de situações problema emergentes da realidade social	F1 - Q1 F1 - Q2 F1 - Q2.2. F2 - Q1.1 F2 - Q.2.1 F2 - Q3 F2 - Q4
2. Identificar os sentimentos e emoções que emergem da análise de situações sociais relevantes	F1 - Q3 F2 - Q1.2 F2 - Q2.2 F2 - Q2.3
3. Analisar as propostas de resolução dos alunos para as situações problema analisadas	F1 - Q4 F2 - Q5
4. Analisar os contributos da exploração de situações problema para o desenvolvimento, pelos alunos, de competências de pensamento crítico e de cidadania democrática.	F1-Q5 F1-Q6 F2-Q5 F2-Q6

Fonte: Da Autora

4.1. Que situações problema emergem a partir da análise das imagens e notícias?

Em ambas as atividades foram incluídas imagens e notícias com temas sociais relevantes, pertinentes para o tema de estudo. Os alunos foram desafiados a analisar e a refletir sobre esses elementos, respondendo a questões específicas com o objetivo de mobilizarem o seu pensamento crítico.

Na *Atividade 1*, a questão 1. *O que vêes?*, procurava explorar as perceções visuais dos alunos em relação às imagens apresentadas. A questão 2. *Onde estão estes meninos e meninas?*; procurava promover uma reflexão espacial e contextual sobre os cenários apresentados.

A análise das respostas à questão 1. da primeira ficha de atividades (cf. anexo M), permite confirmar a presença de unanimidade na associação da imagem a uma *escola destruída*, isto é, a observação realizada pelos alunos à imagem (Fig. 2) suscitou-lhes a identificação de elementos que atribuem à destruição de uma escola (um quadro

pendurado na parede, disposição das mesas colocadas lado a lado, estantes vazias, a secretária do professor). Tal unanimidade nas respostas poderá decorrer do facto de na imagem apresentada na questão estar um cenário devastador de destruição, em que os objetos presentes evidenciam sinais de assolação, como por exemplo: paredes destruídas, mesas cheias de entulho, etc.

Figura 2

Imagem de escola destruída em contexto de guerra



Fonte. Adaptado Ficha de atividades 1

Pela observação da Fig. 3, os alunos tinham de responder à questão 2.1 da F1 *Onde estão estes meninos e meninas?* tendo como referência que se tratava de uma situação que estava a acontecer na mesma cidade onde se localizava a escola destruída representada na imagem da questão anterior. Dos registos da tabela 12, que contém as respostas à questão, identifica-se a dispersão das respostas entre as quatro possibilidades dadas (*Numa escola; Na sua casa; Num edifício abandonado; Numa aula.*). A imagem retratava um grupo de crianças, e uma adulta/mãe/professora quando no início da guerra da Ucrânia as estações de metro das cidades se transformaram em salas de aula. Perante a imagem, vinte alunos, representando 62,50% do grupo, responderam *Numa aula*. A opção colocada em segundo lugar foi tratar-se de *Um edifício abandonado* (25,0%), sendo a possibilidade com menor frequência, *Na sua casa*. As respostas denotam, que ainda que apenas dois alunos

associassem o espaço a uma escola, a maioria associa a situação a uma aula pela ação que está a decorrer.

Figura 3

Imagem de alunos numa aula



Fonte:. Adaptado Ficha de atividades 1

Tabela 12

Onde estão estes meninos e meninas?

Possibilidades de Resposta	Nº	%
Numa aula	20	62,50
Num edifício abandonado	8	25,00
Numa escola	2	6,25
Na sua casa	1	3,13
S/Resposta	1	3,13
Total	32	100,00

Fonte: Ficha de trabalho 1, Questão 2.1.

Para levar os alunos a refletirem um pouco mais sobre a situação vivida na imagem e identificarem consequências da mesma ou os problemas dela emergentes, foi colocada uma outra questão (questão 2.2) em que associando a imagem a uma sala de aula tinham

de identificar as diferenças entre a “sala de aula” em questão e a sua: *Estes meninos estão numa aula. Que diferenças existem entre esta sala de aula e a tua?*

Para responderem à questão os alunos necessitavam de preencher uma tabela (tabela 13) identificando as diferenças encontradas entre as duas salas de aula.

Tabela 13

Diferenças entre esta sala de aula e a tua?

Principais diferenças	
Na sala de aula dos meninos	Na tua sala de aula

Fonte: Ficha de Trabalho 1, Questão 2.2.

A análise de conteúdo das respostas dos alunos, permite identificar que quando estes enumeram as características da sala de aula da imagem, para a comparar com a sua, vão buscar a imagem da escola destruída antes analisada, pois como lhes era indicado que a situação retratada na segunda imagem decorria da destruição da escola não conseguiram dissociar uma situação da outra, inferindo que a segunda era uma consequência da primeira. Assim, entre as 85 referências identificadas para caracterizar a escola dos meninos e meninas da imagem, é sobre os **recursos físicos** (mesas, cadeiras, quadro, projetores e outros materiais) que recaem 64/85 referências,

Não tem cadeira ou mesa (A2),

Não existe mesas, cadeiras, quadros e computadores (A20),

logo seguidas da associação a uma situação de **destruição/abandono** (10/85 ref.),

Não têm uma escola (A11),

Não têm condições adequadas (A15).

Numa terceira categoria de referências os alunos revelam preocupação com o facto dos meninos e meninas estarem sentados no chão, sem condições para estar numa aula (9/10 ref.)

Eles ficam sentados no chão e no frio (A22),

nem sítio para se sentarem (A8),

chegando mesmo a questionar a qualidade do ensino em duas das referências suscitadas pela imagem. Quando enumeram as características da sua sala, por comparação com a da imagem, as referências voltam a recair nos recursos físicos, elencando todos os materiais a que, por oposição à situação da imagem, têm acesso (81/106 ref.),

Temos projetor, as mesas são divididas, temos 2 quadros (A18),

Paredes inteiras, mesas limpas e inteiras, há cadeiras (A23).

Destaca-se a preocupação de um grupo de alunos em registar de forma explícita que estão sentados em cadeiras (6/106 ref.)

Eu tanho cadeira para me sentar (A21)

Nós estamos sentados numa cadeira (A30)

e em valorizar as condições que têm na sua sala ou na sua escola (15/106 ref.). Sobre a qualidade do ensino apenas surge uma referência, mas identifica-se uma nova categoria que se reporta à qualidade de vida que consideram ter relativamente às crianças da imagem (3/106 ref.).

Em síntese, a partir da reflexão sobre as duas imagens os alunos conseguiram fazer inferências, manifestar sentimentos para com as condições em que os colegas estão a frequentar as aulas, registando que não têm condições, não têm recursos, têm de estar sentados no chão e, mesmo que pontualmente, questionam a qualidade do ensino perante as condições que são apresentadas. Quando por comparação caracterizam a sua sala de aula, reconhecem que as diferenças são grandes, que conseguem, assim como o professor, ter acesso a todos os recursos necessários, que até podem sentar-se numa cadeira,

reforçando as condições/qualidades da sua sala e escola que inclusivamente afirmam lhes proporcionar qualidade de vida. Os alunos revelam nesta análise ter consciência dos problemas decorrentes de uma escola destruída, devido à guerra, elencando-os entre: (i) a ausência de recursos materiais e condições de habitabilidade para que o espaço possa ser efetivamente uma sala de aula; (ii) a qualidade do ensino de que é possível usufruir; (iii) o esforço que as crianças têm de fazer para poder ter aulas. Podemos mesmo inferir, ainda que não possamos generalizar, que estes alunos não se limitam a elencar o que observam, mobilizam os seus sentimentos e transmitem emoção perante as situações retratadas nas imagens (Ortega & Pagès, 2019).

Tabela 14

Diferenças entre a sala de aula da imagem e a sala de aula dos alunos

Categorias	sala de aula da imagem		a minha escola	
	nº ref.	% ref.	nº ref.	% ref.
recursos físicos	64	75,29	81	76,42
destruição vs. conservação	10	11,76	15	14,15
condições para as crianças	9	10,59	6	5,66
qualidade do ensino	2	2,35	1	0,94
qualidade de vida			3	2,83
Total	85	100,00	106	100,00

Fonte: Ficha de Trabalho 1, Q2.2

Na **Atividade 2**, os alunos foram confrontados com duas situações contraditórias: uma notícia sobre os benefícios da ingestão de framboesas (Notícia 1) e outra sobre a exploração de trabalhadores migrantes na apanha de framboesas em explorações agrícolas portuguesas (Notícia 2).

A primeira questão remetia para a identificação da natureza da notícia 1 – Framboesas: *corpo e mente saudáveis* (Fig. 4, cf. Anexo N), solicitando a sua classificação numa de três categorias: *boa, má, não sei*, emoções sociais que classificam determinado comportamento (Morgado, 2012).

Figura 4

Notícia 1


Notícia 1
Framboesas: corpo e mente saudáveis

Cheias de sabor e grandes aliadas da saúde, do corpo e da mente - assim são as framboesas. Além de satisfazerem o paladar, as framboesas também saciam as necessidades nutricionais. Descubra todas as propriedades e benefícios das framboesas.

Os benefícios das framboesas

Sabia que as framboesas são um dos frutos com maior composição antioxidante, que ajuda prevenir o envelhecimento? O consumo regular de framboesas traz esta e outras vantagens para a saúde. Estas são as principais:

- Manutenção do peso
- Regulação do trânsito intestinal
- Efeito protetor
- Ação antioxidante



Por todos estes motivos, a framboesa é considerada um superalimento.

Fonte: Ficha de atividades 2

Os resultados da análise das respostas à questão revelam uma tendência inequívoca entre os alunos à notícia em análise. A esmagadora maioria, correspondendo a (90,63%) expressou uma perspectiva positiva, considerando-a como uma **notícia boa**, sugerindo uma receção favorável por parte dos alunos às características do produto e seus benefícios (Tabela 15). É interessante registar que apenas uma pequena minoria, representando 6,25% dos alunos, considerou a notícia como má. Uma parte ainda menor (3,13%) não conseguiu formar uma opinião clara sobre a natureza da notícia. No entanto, não devemos ignorar esta minoria, uma vez que as suas razões para interpretar a notícia como má podem fornecer visões importantes sobre as perceções divergentes em relação à notícia em questão. Além disso, esta percentagem de alunos (3,13%) que não conseguiu formar uma opinião clara sobre a natureza da notícia torna-se importante ter em consideração, uma vez que pode indicar uma falta de compreensão da notícia por parte destes alunos.

No geral, os resultados sugerem uma forte inclinação positiva em relação à notícia em questão entre os alunos participantes. No entanto, é fundamental não apenas reconhecer esta tendência, mas também explorar as nuances por detrás das diferentes perspectivas dos alunos, a fim de promover uma compreensão mais abrangente e crítica do conteúdo apresentado na notícia.

Tabela 15

Qualidades das framboesas

Possibilidades de Resposta	nº	%
Notícia boa	29	90,63
Notícia má	2	6,25
Não sei	1	3,13
Total	32	100,00

Fonte: Ficha de Trabalho 2, Q 1.1

A Notícia 2 colocava os alunos perante a situação desafiante dos trabalhadores que colhem as framboesas: *Passaporte framboesa* (Fig. 6, cf. anexo N), sendo solicitada, a partir da leitura da notícia, a resposta à questão *Achas que é uma notícia boa ou uma notícia má?* A análise das opções dos alunos revela uma diferença bastante marcante nas opiniões em relação à notícia da questão anterior. A tabela 16 mostra-nos que 81,25% dos alunos, consideram a **notícia como má**, existindo uma clara predominância de visões negativas em relação à notícia em questão, por se tratar de uma situação de exploração de pessoas. Por outro lado, apenas 12,50% dos alunos a consideram boa, o que sugere uma minoria significativa com uma perspetiva positiva acerca da notícia apresentada. Uma das interpretações possíveis destes resultados é que a notícia em questão pode ter conteúdos que são amplamente entendidos como desfavoráveis pela maioria dos alunos. Situação que pode decorrer de uma diversidade de fatores, tais como o conteúdo negativo da própria notícia ou as opiniões prévias dos alunos sobre o assunto abordado.

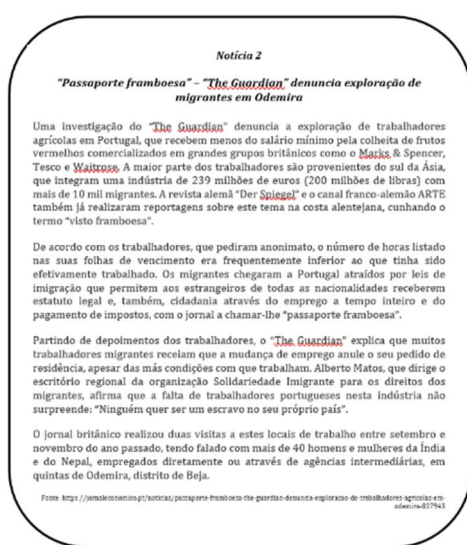
A presença de uma pequena percentagem (6,25%) de alunos que afirmaram não conseguir qualificar a notícia é também um aspeto relevante. Isto pode indicar que a notícia é complexa ou apresenta nuances que tornam difícil para alguns alunos formar uma opinião clara sobre a mesma.

Importa ainda considerar que a perceção de uma notícia como boa ou má (Morgado, 2012), pode ser subjetiva e influenciada por uma variedade de fatores, incluindo as crenças e valores individuais dos alunos, bem como o contexto em que a notícia é recebida. Portanto, enquanto a maioria dos alunos pode ter uma visão negativa

da notícia, pode haver uma diversidade de razões por detrás dessa perceção. Em última análise, estes resultados destacam a importância de uma reflexão cuidadosa do conteúdo e da receção das notícias, bem como a necessidade de considerar a diversidade de opiniões e interpretações que podem surgir em relação a um mesmo assunto ou informação.

Figura 5

Notícia 2



Fonte: Ficha de Trabalho 2, Q 1.1

Tabela 16

Notícia 2 – Passaporte Framboesa

Possibilidades de Resposta	nº	%
Notícia má	26	81,25
Notícia boa	4	12,50
Não sei	2	6,25
Total	32	100,00

Fonte: Ficha de Trabalho 2, Q 2.1

De modo a compreender se os alunos já conheciam as notícias ou se era a primeira vez que se confrontavam com as mesmas, foi-lhes colocada uma outra questão (questão 3), onde a partir de imagens ilustrativas das notícias era solicitado que identificassem se já estavam familiarizados com as mesmas ou não. De acordo com a tabela 17, é possível

afirmar que quase 50% dos alunos (46,88%) afirmou conhecer a notícia 1, enquanto apenas uma pequena percentagem (9,38%) afirmou conhecer a notícia 2. Uma parte significativa (43,75%) dos alunos afirmou não conhecer nenhuma das notícias apresentadas.

A diferença na familiaridade com as notícias pode ser atribuída a diversos fatores. A notícia 1 pode ter sido mais amplamente divulgada ou discutida em círculos sociais dos alunos, facilitando-lhes o conhecimento da mesma. Além disso, o conteúdo da notícia pode ter sido mais relevante ou chamativo para os alunos, por se tratar de publicidade a um produto, aumentando a probabilidade de se sentirem familiarizados com a mesma. Por outro lado, a notícia 2, tendo outras características, por se tratar de uma questão/problema social que é mais frequentemente divulgado nas notícias, no telejornal, na imprensa escrita ou nas notícias *online*, pode ter recebido menos atenção por parte dos alunos, sendo menor o grupo que a conhecia. Questões como a natureza da notícia, o interesse que esta tem para os alunos e, até mesmo a forma como foi apresentada, podem influenciar os alunos a responderem se a reconhecem ou não.

O importante peso relativo de alunos que afirmou não conhecer nenhuma das notícias sugere que talvez estes alunos não tenham interesse pela atualidade ou que as notícias em questão não lhes suscitem curiosidade, ou que não tenham sido faladas nos seus círculos sociais ou na comunicação social a que têm acesso. Em termos educativos, estes resultados podem dar pistas para a necessidade de uma maior exposição dos alunos a questões relevantes da sociedade em que se movem, assim como potenciar a discussão de notícias em sala de aula com o objetivo de promover a reflexão crítica em relação ao mundo ao seu redor. No caso das disciplinas de HGP e de CD o recurso a estratégias em que os alunos explorem notícias da atualidade potencia a exploração de conteúdos e conceitos específicos assim como o desenvolvimento de importantes capacidades de análise e pensamento crítico (Biesta & Boqué, 2018).

Tabela 17

Observa as imagens das notícias que acabaste de ler. Já conhecias alguma delas? Selecciona a tua resposta.

Possibilidades de Resposta	nº	%
Conhecia a notícia 1	15	46,88
Não conhecia nenhuma!	14	43,75
Conhecia a notícia 2	3	9,38
Total	32	100,00

Fonte: Ficha de Trabalho 2, Q 3

Procurando compreender a reação dos alunos perante a situação problema patente na notícia, foi formulada uma outra questão (questão 4) em que se solicitava a sua opinião sobre *Como achas possível que uma nos mostre os benefícios deste fruto e outra nos apresente as dificuldades por que passam os trabalhadores que as colhem?*

Os resultados das respostas dos alunos, apresentados na Tabela 18, evidenciam existir uma tendência na opinião ***Não acho nada normal! Ninguém deve sair prejudicado em prol do bem-estar de outros*** (81,25%), que surge valorizada relativamente a *Acho normal, não me espanta nada!* (12,5%) ou *Não sei* (6,25%), refletindo a dicotomia fundamental entre as duas notícias: por um lado, a valorização dos benefícios proporcionados pelo consumo de produtos como as framboesas e, por outro, a consciencialização sobre as condições de trabalho e os direitos dos trabalhadores que estão por detrás da produção desses alimentos. Neste grupo a maioria dos alunos expressou **desconforto com a situação retratada na Notícia 2**, evidência que denuncia terem identificado a situação como um **problema social** e que demonstra terem uma **sensibilidade ética para com as condições de trabalho** e uma **preocupação com a equidade social**. Os alunos reconheceram que, numa sociedade justa, nenhum grupo deve ser prejudicado em prol dos benefícios de outro. Para esta percentagem de alunos, é inaceitável que os benefícios do consumo de framboesas sejam exaltados enquanto as condições de vida dos trabalhadores agrícolas são negligenciadas. Esta **preocupação ética** pode ser alimentada pela crescente consciencialização acerca de questões sociais

relevantes, bem como pelo acesso a informações sobre as condições de trabalho na indústria agrícola.

Os 6,25% de alunos que responderam *Não sei* indica um alheamento ou falta de compreensão completa das questões em discussão. Interpretada numa perspectiva da educação cidadã dos alunos, reforça-se a importância do diálogo contínuo sobre temas e questões sociais relevantes que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico e a efetiva construção de uma consciência cidadã.

Tabela 18

Ambas as notícias têm como principal tema as framboesas. Como achas possível que uma nos mostre os benefícios deste fruto e outra nos apresente as dificuldades por que passam os trabalhadores que as colhem? Selecciona uma opção.

Possibilidades de Resposta	nº	%
Não acho nada normal! Ninguém deve sair prejudicado em prol do bem-estar de outros.	26	81,25
Acho normal, não me espanta nada!	4	12,50
Não sei.	2	6,25
Total	32	100,00

Fonte: Ficha de Trabalho 2, Q 4

4.2. Que sentimentos e emoções emergem da análise das situações sociais – a “escola em tempo de guerra” e a “escravatura”?

Para identificar os sentimentos e emoções que os alunos manifestam a partir das situações problema antes identificadas, em particular os efeitos sobre a frequência da escola numa situação de guerra, foi formulada na ficha 1 uma questão fechada (questão 3) em que era solicitado, a partir de um pequeno texto informativo sobre o não cumprimento do direito à educação e à escola que os alunos manifestassem os seus sentimentos. Para responder à questão *Como te sentes ao saber que muitas crianças não podem ir à escola porque o seu país está em guerra?* Eram dadas cinco possibilidades de resposta (Bem; Fico com pena; Isto não devia acontecer!; É-me indiferente, não é um problema meu!; Não sei!).

Através da interpretação das respostas apresentadas na tabela 19, é notória a manifestação dos alunos por dois dos sentimentos disponibilizados: ***Isto não devia acontecer!*** (50%) e, ***Fico com pena.*** (46,9%). Portanto, a quase totalidade dos alunos **manifesta descontentamento** perante a situação criada, ou seja, reconhece, por um lado, que a privação da escola por parte de crianças que vivem em países com uma situação de guerra não devia ser vivida. Por outro lado, tendo em conta os dados apresentados e analisados, parece ser evidente que os alunos têm consciência dos constrangimentos decorrentes da impossibilidade de frequentar a escola por algumas crianças, parecendo demonstrar certa **compaixão** para com os mesmos. Quanto ao aluno que respondeu *Não sei.* à questão, em tal resposta poderá estar implícita a sua não compreensão, por nunca ter passado pela situação descrita, não conseguindo, por isso, colocar-se no lugar do outro, de forma a possuir uma opinião sobre o tema.

Tabela 19

Como te sentes ao saber que muitas crianças não podem ir à escola porque o seu país está em guerra? Rodeia uma opção.

Possibilidades de resposta	nº	%
Isto não devia acontecer!	16	50,00
Fico com pena	15	46,88
Não sei	1	3,13
Bem	0	0,00
É me indiferente, não é problema meu!	0	0,00
S/Resposta	0	0,00
Total	32	100,00

Fonte: Ficha de trabalho 1, Questão 3

Podemos afirmar que entre este grupo de alunos, metade pronuncia-se de forma assertiva contra a situação retratada afirmando que tal não devia acontecer, numa atitude de negação perante a situação, manifestando uma emoção de “raiva”. O restante grupo, não negando a situação, manifesta-se emocionalmente com “compaixão” ou “desalento” perante o problema. Arriscamos a afirmar, neste momento, que certamente estes grupos,

porque sentem o problema de forma diferentes, terão propostas distintas para a sua resolução (Castellvi, Massip & Pagès, 2019). Deixamos a análise desta hipótese para o ponto seguinte.

Na **Atividade 2**, os sentimentos e emoções são analisados a partir das reações dos alunos às notícias apresentadas. As questões 1.1. e 2.2 apareciam com a mesma formulação, *Como te sentes ao ler esta notícia?* (cf. anexo N) reportando-se, respetivamente, à notícia 1 e à notícia 2. Os dados da tabela 20, evidenciam que a maioria dos alunos, representando 81,25% do grupo, respondeu que se sente **Muito bem!** ao ler a notícia em questão. Esta percentagem de reações positivas sugere que a informação apresentada tem um impacto positivo na perceção dos leitores, reação de aceitação que pode ser atribuída a diversos fatores, como a natureza encorajadora da notícia, a relevância da mesma por publicitar um produto que tem benefícios para a saúde, apelando ao seu consumo.

Por outro lado, um aspeto importante da análise é o grupo de 15,63% de alunos que indicou não ter uma opinião clara sobre como se sentem em relação à notícia, optando pela resposta *Não sei*. Esta incerteza pode ser atribuída a várias razões, como falta de conhecimento sobre o produto em questão ou mesmo falta de interesse na notícia em si. A perceção da notícia pode variar amplamente entre os alunos, influenciada pelas suas experiências pessoais, valores e crenças.

Tabela 20

Como te sentes ao ler esta notícia? Rodeia uma opção.

Possibilidades de resposta	nº	%
Muito bem!	26	81,25
Que pena!	1	3,13
Que medo!	0	0,00
É me indiferente, não é problema meu!	0	0,00
Não sei	5	15,63
Total	32	100,00

Fonte: Ficha de trabalho 2, Questão 1.1

Os resultados das respostas à mesma questão para a notícia 2, *Como te sentes ao ler esta notícia?* (cf. anexo N), apresentados na tabela 21, revelam uma interessante dinâmica de reações por parte dos alunos. A reação predominante, tida por 87,50% dos alunos com a resposta *Que pena!* sugere um forte sentimento de descontentamento, de tristeza perante o acontecimento ou mesmo de compaixão. Esta percentagem reflete uma resposta emocional significativa por parte da maioria dos alunos, indicando que o conteúdo da notícia foi percebido como algo negativo ou infeliz.

A profundidade desta reação negativa sugere que o tema abordado na notícia é percebido como tendo um impacto emocional considerável sobre os leitores. Pode-se inferir que o conteúdo da notícia possivelmente envolvia eventos ou informações que provocaram sentimentos de preocupação, decepção ou descontentamento entre os alunos. As reações manifestadas podem ser atribuídas a uma série de fatores, como a gravidade do assunto, a sua proximidade com o quotidiano dos alunos ou a forma como a notícia foi apresentada. É interessante notar que, em contraste com a maioria que expressou descontentamento, apenas 9,38% dos alunos indicaram sentir-se *muito bem* ao ler a mesma notícia. Esta minoria levanta questões sobre quais os aspetos da notícia que foram percebidos positivamente. Apenas um aluno respondeu *não sei* indicando uma falta de opinião ou incerteza sobre o assunto. Esta resposta pode ser interpretada como uma indicação de que a notícia pode ter sido ambígua na sua apresentação ou que o aluno em questão, não se sentiu suficientemente informado sobre o tema para formar uma opinião clara.

Em suma, os resultados destacam uma reação predominantemente negativa de descontentamento entre os alunos à notícia em questão, sugerindo que o conteúdo da reportagem teve um impacto emocional considerável sobre a maioria. Além disso, uma pequena fração dos participantes demonstrou falta de opinião ou incerteza sobre o assunto, indicando desconhecimento ou não apropriação do tema em questão. Estes resultados indicam-nos que no grupo há pequenas diferenças na compreensão do impacto emocional e cognitivo das informações partilhadas e na forma como os alunos percebem e reagem às diferentes notícias apresentadas (Ortega & Pagès, 2019).

Tabela 21

Como te sentes ao ler esta notícia? Rodeia uma opção.

Possibilidades de resposta	nº	%
Que pena!	28	87,50
Muito bem!	3	9,38
Que medo!	0	0,00
É me indiferente, não é problema meu!	0	0,00
Não sei	1	3,13
Total	32	100,00

Fonte: Ficha de trabalho 2, Questão 2.2

De modo a aproximar dos alunos a situação retratada na notícia 2, foi formulada uma outra questão fechada (questão 2.3) localizando o sucedido em Portugal e deixando as mesmas possibilidades de resposta. A análise dos resultados à questão *Como te sentes ao saber que esta situação se passa em Portugal?* (cf. anexo N), apresentados na tabela 22, revela um panorama multifacetado das reações dos alunos perante a notícia sobre a exploração de migrantes na apanha da framboesa em Portugal. Ao analisar as respostas selecionadas e as percentagens correspondentes, podemos identificar diferentes níveis de sensibilidade, empatia e consciência social entre os alunos.

A resposta mais escolhida volta ser **Que pena!** (65,63%), ainda que com uma percentagem inferior à anterior, refletindo uma resposta empática e solidária por parte da maioria dos alunos. Esta reação sugere, por parte dos alunos, uma tomada de consciência sobre questões de direitos humanos. Os alunos que selecionaram esta opção, provavelmente reconhecem a injustiça da situação e sentem empatia pelos migrantes, contestando/reagindo negativamente à condição em que se encontram, ainda que de ter pena não resolva a situação vivida.

Por outro lado, a resposta **Que medo!** (15,63%) revela uma preocupação palpável entre os alunos em relação às condições precárias enfrentadas pelos migrantes. Este sentimento de medo pode ser o resultado de uma compreensão mais clara das vulnerabilidades enfrentadas pelos trabalhadores migrantes, como a falta de proteção legal e a exposição a abusos por parte dos empregadores. Podemos ainda inferir que ao afirmarem ter medo, os alunos responderam à questão colocando-se no lugar dos

migrantes retratados, assumindo que a vivência da situação lhes causa medo, pela violência da mesma, indo além da reação de pena referida pela maioria do grupo.

Importa salientar que uma pequena percentagem dos alunos (9,38%) reagiu de forma positiva à situação de exploração dos migrantes, optando pela opção *Muito bem!*, estes correspondem ao mesmo número de alunos que já na questão anterior se tinha manifestado positivamente. Esta resposta pode revelar duas situações, alheamento face à situação, indiferença ou despreocupação perante o sucedido ou, falta de consciência ou empatia em relação aos direitos humanos e à dignidade dos trabalhadores migrantes. Pode também indicar uma aceitação resignada da exploração como uma realidade inevitável ou uma falta de compreensão sobre as implicações éticas e sociais deste tipo de situações.

A resposta *É-me indiferente, não é problema meu!*, dada apenas por um aluno revela uma atitude de distanciamento e desinteresse por parte do mesmo. Esta falta de preocupação pode ser resultado de uma falta de compreensão sobre questões sociais e direitos humanos ou uma falta de empatia em relação aos migrantes afetados por este tipo de situações. Por fim, a resposta *Não sei* (6,25%), referida por dois alunos indica uma falta de conhecimento ou compreensão sobre o assunto por parte de alguns ou mesmo não querer pensar sobre a questão. De qualquer forma, os resultados obtidos nesta resposta indicam a relevância de explorar, em contexto sala de aula, temáticas desta natureza a partir de questões sociais relevantes próximas dos alunos, promovendo discussões e questionamento que estimulem o pensamento crítico, a empatia e o desenvolvimento de competências de cidadania que comprometam os alunos com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e empática (Pagès & Santisteban, 2011). Quer em HGP, quer em CD afirma-se a importância de explorar os currículos numa perspetiva de levar os alunos a pensar criticamente sobre as situações que colocam em causa os direitos humanos e a justiça social (Santisteban & Pagès, 2019, pp. 132-133).

Tabela 22

Como te sentes ao saber que esta situação se passa em Portugal? Rodeia uma opção.

Possibilidades de resposta	nº	%
Que pena!	21	65,63
Que medo!	5	15,63
Muito bem!	3	9,38
Não sei	2	6,25
É me indiferente, não é problema meu!	1	3,13
Total	32	100,00

Fonte: Ficha de trabalho 2, Questão 2.3

Em síntese, o grupo revela ter, tendencialmente, sentimentos de negação face à situação vivida pelos imigrantes, manifestando ter empatia e solidariedade para com aqueles que vivem situações de injustiça social. Ainda assim, na nossa perspetiva, *Ter pena* não é indiciador de uma atitude interventiva no sentido da mudança da situação, revela antes alguma imaturidade no reconhecimento da gravidade da mesma. Mostra uma consciência perante a injustiça vivida, empatia e solidariedade para com os visados, mas não parece abrir caminho suficiente para que alguma ação seja levada a cabo, pois evidencia-se uma consciência crítica pouco sólida. Apenas cinco alunos revelam posicionar-se no lugar dos migrantes ao afirmarem ter medo da forma como estes estão a ser tratados no local de trabalho. Ficam, neste momento, as dúvidas sobre que soluções estes alunos vão propor para mudar a situação retratada na notícia, análise que iremos desenvolver no ponto seguinte.

4.3. Como podemos resolver as situações problema?

Perante a necessidade de resolução da situação problema “educação das meninas e dos meninos que não podem ir à escola quando os seus países estão em guerra”, colocada na questão 4 da Ficha 1, os alunos eram confrontados com a simulação da sua participação numa reunião com dirigentes de diferentes países europeus para a qual necessitavam de levar um cartaz com uma frase de sensibilização.

Numa primeira análise dos dados recolhidos, antes de proceder à sua categorização, identificamos respostas como:

As crianças não têm culpa da guerra que esta a acontecer ajudem os ucranianos se faz favor! (A1);

“As crianças deviam ir á escola!!! Ajudem as crianças!!! (A3)

As crianças merecem e devem ter um estudo em segurança. (A29)

Respostas impactantes e que evidenciam desalento e sensibilidade perante a situação vivida e uma consciência social dos alunos em relação à situação de guerra e aos seus efeitos sobre as crianças. Em várias respostas, destaca-se a expressão de solidariedade, compaixão e mesmo respeito para com as crianças envolvidas no conflito.

A afirmação *As crianças não têm culpa da guerra que está a acontecer, ajudem os ucranianos se faz favor!* demonstra uma compreensão profunda da inocência das crianças e da responsabilidade coletiva de agir em prol do seu bem-estar. A solicitação enfática para ajudar os ucranianos sugere não apenas um apelo por assistência prática, mas também uma chamada de atenção à empatia e à solidariedade.

A resposta, *As crianças deviam ir à escola!!! Ajudem as crianças!!!*, destaca a importância do acesso à educação e a preocupação com o impacto da guerra na vida escolar das crianças. A exclamação *Ajudem as crianças!!!* ressoa como um apelo urgente, sublinhando a necessidade de intervenção para garantir um ambiente seguro e propício à aprendizagem.

Na afirmação, *As crianças merecem e devem ter um estudo em segurança!*, reforça-se a prioridade da segurança no contexto educacional das crianças afetadas pela guerra. A palavra "merecem" carrega consigo uma noção de direito fundamental, sublinhando a importância de criar condições que permitam às crianças exercer plenamente o seu direito à educação num ambiente seguro e saudável.

O conjunto destas respostas permite inferir não apenas a consciência dos participantes sobre a injustiça da situação vivida, mas também um apelo coletivo à ação e à solidariedade face ao sofrimento sentido e experienciado por estas crianças. Essa manifestação de empatia sugere uma disposição para o envolvimento ativo nas questões sociais relevantes e uma compreensão da responsabilidade em promover mudanças positivas no mundo, dados que reforçam a importância da escola cultivar estes valores

desde cedo, criando oportunidades de aprendizagem promotoras da reflexão crítica e do desenvolvimento de jovens competentes para agirem no sentido da mudança/transformação da sociedade, sustentados nos valores que muitos já advogam.

Procurando uma análise mais fina, que corrobore as inferências que acabamos de fazer, analisamos o conteúdo das frases dos alunos que resultou na organização em seis categorias (tabela 23) das suas respostas. A categoria **parar com a guerra** é a que reúne o maior número de referências (16/27), seguindo-se a importância de as crianças poderem **ir à escola** (7/27 ref.), de **proteger as crianças** (6/27 ref.) e de **ajudar/pedir ajuda** (6/27 ref.) para resolver a situação de conflito.

Tabela 23

Frases do cartaz para a reunião com os dirigentes

Categorias	nº ref.	% ref.
parar com a guerra	16	59,26
ir à escola	7	25,93
proteger as crianças	6	22,22
ajudar/pedir ajuda	6	22,22
impor a Paz	5	18,52
respeitar direitos humanos/da criança	3	11,11
Total	27	100,00

Fonte: Ficha de trabalho 1, Questão 6

A ilustrar as frases que registaram nos cartazes algumas crianças realizaram um desenho (13/32) cuja análise de conteúdo dos elementos representados nos permite identificar cinco categorias (Tabela 24). Com maior frequência surgem representadas **bandeira de países em guerra** (10/25 elem.), da Ucrânia (8/10 elem.) e da Rússia (2/10 elem.) (Fig. 6), significando que as crianças associaram a situação de guerra a estes dois países que se encontravam em conflito. Uma segunda categoria de elementos destaca **símbolos de paz** (6/25 elem.) (Fig. 7), que as crianças representam através do arco-íris, de flores, ou do próprio símbolo da Paz. Registam-se ainda os **símbolos de guerra** (5/25

elem.) (Fig. 8), o armamento e os soldados e, a representação de *crianças* (3/25 elem.) (Fig. 9).

Tabela 24

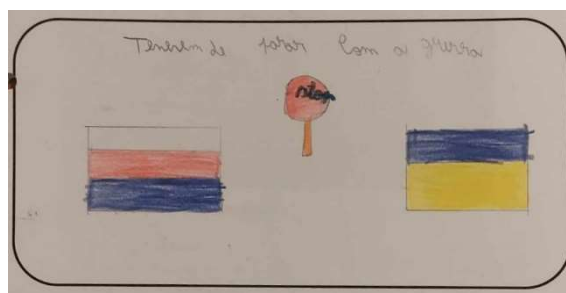
Elementos representados nas imagens

Categorias	nº ref.
bandeiras de países em guerra	10
símbolos de paz	6
símbolos de guerra	5
crianças	3
destruição	1
Total	25

Fonte: Ficha de trabalho 1, Questão 6

Figura 6

bandeira de países em guerra



Fonte: Ficha de trabalho 1, Questão 6

Figura 7

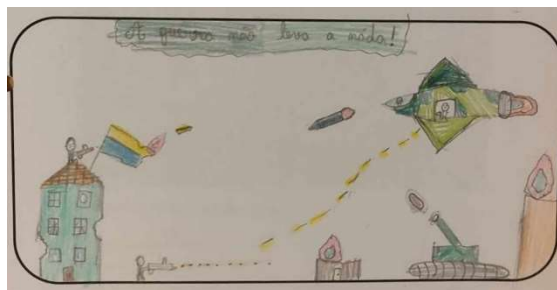
símbolos de paz



Fonte: Ficha de trabalho 1, Questão 6

Figura 8

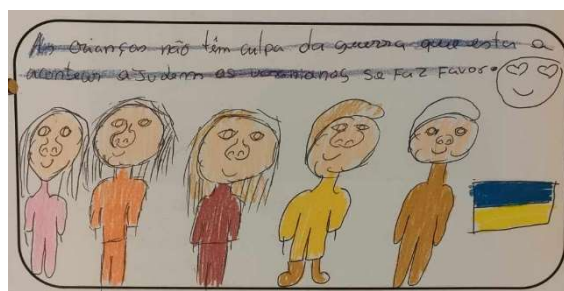
símbolos de guerra



Fonte: Ficha de trabalho 1, Questão 6

Figura 9

crianças



Fonte: Ficha de trabalho 1, Questão

Para os alunos a resolução da situação de dificuldade de acesso à educação das meninas e dos meninos que não podem ir à escola quando os seus países estão em guerra é parar com a guerra e para tal a sua missão na participação na reunião com dirigentes de diferentes países deve priorizar o fim da guerra, disponibilizando-se para **ajudar e pedir ajuda** para a resolução do conflito, assim como **apelar à proteção das crianças** e ao **respeito pelos seus direitos** e impondo a paz. O sentimento antes expresso de que as situações ilustradas nas imagens não deviam acontecer, de negação perante a situação, permanece na assertividade com que os alunos referem nos seus cartazes que **a guerra tem de parar**. Por outro lado, reconhecem que neste processo é importante proteger as crianças, voltando a manifestar a compaixão antes enunciada e disponibilizando-se para ajudar e pedir ajuda, identificando mecanismos que revelam a compreensão da situação e do que podem estar a sentir as crianças que vivem em guerra. A carga emocional que a

situação problema coloca, pela destruição, pela privação de ter acesso à escola, pelas condições vividas, levou estes alunos a **encorajar o final da guerra e a proteger as crianças que a vivem**. A atitude crítica que revelam perante a situação vivida, faz emergir a **empatia** e o **respeito/valorização do outro** nas propostas que apresentam para a resolução da situação.

Perante a situação retratada na notícia 2 da **Atividade 2, Passaporte Framboesa**, os alunos foram desafiados a pensar de forma crítica sobre as possibilidades de mudança das injustiças cometidas e por eles reconhecidas para com a população imigrante que trabalhava nas explorações agrícolas de framboesa. A questão 5. *O que farias para mudar esta situação?* apelava a um posicionamento dos alunos perante um problema social real que carece de resolução.

Tabela 25

Propostas sobre o que fazer para mudar a situação

categorias	subcategorias	nº ref.	total	%
Trabalhador	fazer justiça	30	39	86,67
	ajudar	5		
	tratar c/ equidade	4		
Empresário	mudar práticas	3	6	13,33
	penalizar	2		
	protestar	1		
		Total	45	100,00

Fonte: Ficha de trabalho 2, Questão 5

A análise de conteúdo das respostas dos alunos, permite-nos identificar duas grandes categorias para a sua intervenção: sobre os **trabalhadores** e sobre **os empresários agrícolas**. Sobre os *trabalhadores*, categoria que reúne a maior parte das referências identificadas (86,67%) os alunos afirmaram a necessidade de **fazer justiça** (30/39 ref.), *Aumentava os salários mínimos para os trabalhadores porque as pessoas não são escravas de ninguém; Eu mudava esta situação e dava 1500€ por mês e que existissem muitas mais pessoas a trabalhar nisso.*

A exploração salarial e as condições de trabalho foram os aspectos mais frequentemente elencados nas propostas dos alunos, ilustrando a sua preocupação com a exploração de que estes estavam a ser alvo. Surgem ainda algumas referências que situamos nas subcategorias *ajudar* (5/39 ref.) e em *tratar com equidade* (4/39 ref.), esta última incluindo referências à necessidade de acabar com as situações de escravatura identificadas.

Na categoria *empresários*, reunindo 13,3% das referências dos alunos, situam-se propostas que revelam um outro nível de pensamento crítico, que Ennis (1985, 1987), citado por Rocha (2011) e Santos (2023) situa nas **estratégias e táticas** que se descentram do foco/visado do problema e procuram intervir nas causas ao propor substituir o homem por máquinas (2/3 ref.) e encontrar outras alternativas ao alimento referido, mudando hábitos de consumo/alimentação (1/3 ref.),

*criar máquinas para tirar as framboesas e por num pote (A15),
mesmo não comendo framboesas. Há outros alimentos bons para a nossa saúde (A12).*

Ainda neste grupo são avançadas propostas de penalização dos responsáveis (2/5 ref.) e a sugestão de uma ação de protesto para com a situação (1/5 ref.).

*Explosava o homem que trata mal os trabalhadores (A17)
Eu faria um protesto (A28).*

As propostas que os alunos avançam para a resolução do conflito ilustram, por um lado, maioritariamente sentimentos de **empatia** e de **solidariedade** para com os trabalhadores, valorizando as dimensões da **dignidade humana**, da **justiça social** e da **equidade**, resultado de um sentimento de revolta para com os donos das explorações agrícolas que exploram e escravizam os trabalhadores. Por outro lado, numa atitude de **cidadania ativa e interventiva**, comprometida com **mudanças a mais longo prazo e mais abrangentes**, que vão além das que têm efeito direto na qualidade de vida e condições de trabalho dos imigrantes, fazem propostas de soluções alternativas para mudar práticas de trabalho, introduzindo novas técnicas agrícolas, e mesmo mudanças nos hábitos alimentares, avançando que as framboesas não são fundamentais na dieta

alimentar do ser humano. Avançam nesta atitude reivindicativa com ações de penalização dos empresários e com ações de protesto.

4.4. Que competências de pensamento crítico e de cidadania democrática são potenciadas?

Para identificar as competências para as quais concorre a resolução da situação problema colocada aos alunos, foram formuladas duas questões: questão 5. *Participar neste tipo de atividade faz de ti um cidadão mais humano?* e questão 6. *Na tua opinião o que te torna mais humano?*

Os dados organizados na tabela 26, indicam-nos que cerca de 86,0% dos alunos acreditam que o seu envolvimento neste tipo de atividades os torna **cidadãos mais humanos**, tendo dado respostas como: *Sim, muito mais humano* (43,75 %) e *Sim* (43,75 %). Contudo, há ainda 12,50% dos alunos que assumem que participar neste tipo de atividades em nada altera a sua personalidade, afirmando: *Não* e *Não muda nada*. Ainda que a percentagem seja reduzida e se reporte a quatro alunos, este aspeto torna-se interessante para a presente investigação, já que existe uma pequena percentagem que, alegadamente, não consegue efetuar uma associação direta entre a realização destas atividades e o desenvolvimento da sua personalidade. Importa ainda considerar que a resposta *Não muda nada* pode ser alegadamente interpretada como uma expressão de autenticidade por parte dos alunos, estando nela espelhada a honestidade dos mesmos em relação à sua própria perceção e experiência. Nesta perspetiva importa reforçar a complexidade das relações, entre a participação em atividades sociais e a mudança pessoal, reconhecendo que estes processos podem ser multifacetados e não, necessariamente, universais.

Atendendo aos resultados obtidos, importa valorizar a perceção dos alunos relativamente à forma como atividades semelhantes à realizada (atividade alusiva à consciência emocional) possuem impacto na sua personalidade, já que cerca de três quartos dos alunos afirmam sentirem-se mais humanos ao realizarem as dinâmicas indicadas. Estes resultados permitem-nos deduzir que há sinais evidentes de que os alunos

assumem que tais experiências se revelam enriquecedoras, uma vez que **tendem a procurar soluções para mudança/transformação da situação de conflito** vivida, manifestando **emoções empáticas e de respeito em relação ao outro**. Esta evidência exprime a consciência dos alunos de que estas iniciativas concorrem para o bem-estar do indivíduo, estando interligadas com uma **consciência de cidadania ativa**.

Tabela 26

Participar neste tipo de atividade faz de ti um cidadão mais humano? Selecciona uma opção.

Possibilidades de resposta	nº	%
Sim, muito mais humano	14	43,75
Sim	14	43,75
Não	2	6,25
Não muda nada	2	6,25
S/Resposta	0	0,00
Total	32	100,00

Fonte: Ficha de trabalho 1, Questão 5

Quando confrontados com a questão sobre o que os torna mais humanos (questão 6), os participantes identificaram um conjunto de referências que depois de realizada uma análise de conteúdo podemos associar às CCD. Assim, na imagem da figura 10, organizamos numa primeira linha as conceções dos alunos sobre o que os torna mais humanos em 10 subcategorias, reunindo as subcategorias *ajudar* (11/40ref.), *conhecer a realidade* (9/40 ref.), *respeitar* (5/40 ref.) e *colocar-se no lugar do outro* (4/11 ref.), 72,5% das referências identificadas. Associando, numa segunda linha, estas subcategorias às 20 CCD, identificamos como mais valorizadas pelos alunos o *espírito cívico*, o *conhecimento e compreensão crítica do mundo*, o *respeito* e a *empatia*. Continuando o exercício de associação entre as subcategorias definidas e as grandes dimensões de CCD, encontramos então as grandes áreas de competência que os alunos associam ao que é o **perfil de um cidadão mais humano**: ser portador de um conjunto de *Atitudes cívicas e de respeito* (16/40 ref.), revelar *Capacidade de empatia* (11/40 ref.) e ter *Conhecimento e compreensão crítica do mundo* (9/40 ref.).

Sobre as *Atitudes cívicas e de respeito* os alunos reportam-se a:

Ajudar os outros (A24);

Gostar do outro e respeitá-lo (A15).

Relativamente à *Capacidade de empatia*, os alunos indicam entre outras ideias:

Tentar meter no lugar dos outros (A7);

Pensar nos outros (A22)

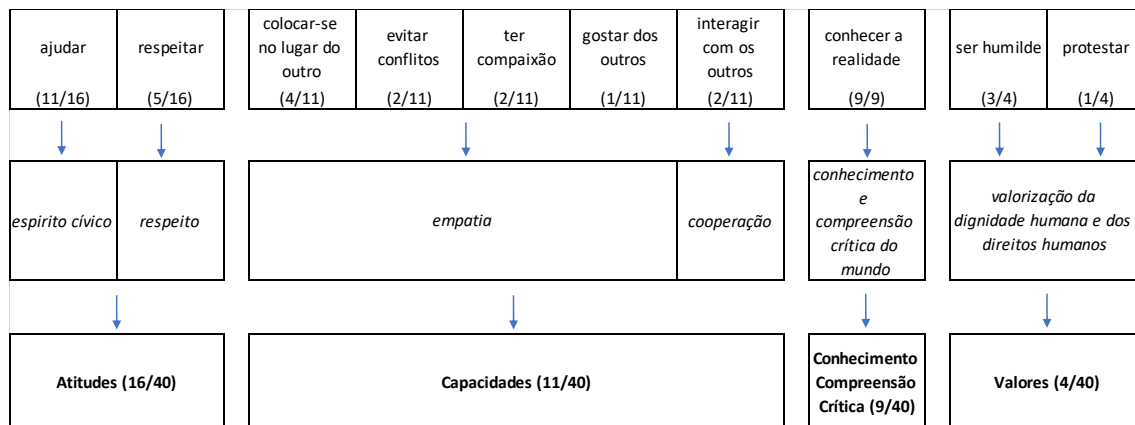
Quando se reportam ao *Conhecimento e compreensão crítica do mundo* os alunos enunciam ser importante:

Saber as coisas que acontece (A4);

Falar sobre isto (A14)

Figura 10

O que me torna mais humano?



Fonte: Ficha de trabalho 1, Questão 6

Em síntese, a sequência de questões com que os alunos foram confrontados na resolução da Ficha 1, que apelavam para a identificação de situações problema e das emoções que estas suscitam e para a identificação de caminhos na sua resolução, colocava-os perante a necessidade de **analisar e avaliar criticamente uma situação problema** para a **tomada de uma decisão consciente e responsável**, desafio que implicava a mobilização de capacidades de **pensamento crítico** (Santos, 2023; Rocha, 2011). Também em diferentes momentos os alunos foram levados a **colocar-se no lugar do outro**, sugerindo mesmo que esta era uma capacidade que os tornava **mais humanos**. Capacidade que segundo Ennis (1985), citado por Rocha (2011) e por Santos (2022), é

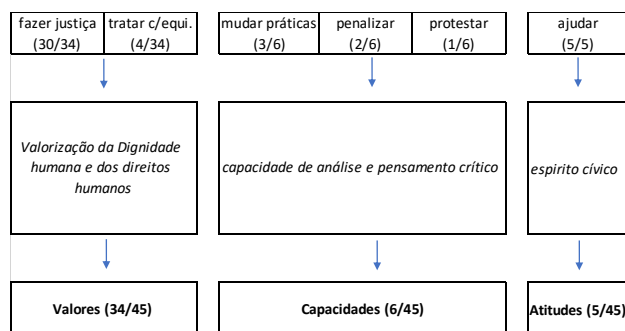
uma capacidade fundamental de pensamento crítico. Também os argumentos que necessitaram de mobilizar para justificar porque se sentiam mais humanos integram, segundo os autores antes referidos, as capacidades de pensamento crítico. Em simultâneo os alunos enunciaram a importância de mobilizar o espírito cívico e o respeito, a empatia e o conhecimento e compreensão crítica do mundo como **competências de cidadania fundamentais no quadro de uma cidadania ativa**.

A situação problema colocada na *Atividade 2* desafiava os alunos para propostas de resolução de uma questão social relevante vivida na atualidade em Portugal. Como já referimos no ponto anterior, as propostas de resolução que os alunos elencaram evidenciam a capacidade de pensar criticamente sobre o problema, **posicionar-se no lugar dos visados e argumentar** as soluções encontradas, tal como o tinham feito para a resolução da situação anterior (Atividade 1). Contudo, para o problema das condições de trabalho dos imigrantes, um grupo de alunos avançou um pouco mais nas suas propostas, evidenciando um outro nível mais avançado de pensamento crítico, ao situar-se nas **estratégias e táticas** (Ennis, 1985, 1987, cit. por Rocha, 2011 e Santos, 2023) que se descentram do foco/visado do problema, procurando intervir nas suas causas e encontrar alternativas ao consumo do produto em questão.

Na análise das propostas de resolução da situação de conflito, construídas pelos alunos, estão implícitas CCD que estes mobilizam. As referências que resultaram da análise de conteúdo das propostas e que situamos nas subcategorias do esquema da figura 11 (1ª linha), foram posteriormente mobilizadas para estabelecer a relação com as CCD. A análise do esquema permite identificar que é na competência **Valorização da Dignidade humana e dos direitos humanos** que se integra uma parte significativa das referências contabilizadas nas propostas dos alunos (34), reunindo o *fazer justiça* (30 ref.) e a *equidade* (4 ref.) como subcategorias. Assim, é na dimensão de competência **Valores** que assenta a maioria das propostas dos alunos (34/45 ref.), valores estes que se reportam fundamentalmente aos trabalhadores. As outras duas competências que emergem da análise realizada situam-se nas capacidades de análise e pensamento crítico (6 ref.) e no espírito cívico (5 ref.), situando-se estas na dimensão *Capacidades e Atitudes*.

Figura 11

Ações para mudar a situação – competência mobilizadas



Fonte: Ficha de trabalho 2, Questão 5

Podemos ainda avançar na identificação das competências desenvolvidas pelos alunos a partir da análise da tarefa solicitada na questão 6. Nesta solicitava-se que se imaginassem, com a sua turma, como realizadores de uma reportagem em vídeo para o *Youtube*, para o qual podiam optar entre dois temas: 1. *A exploração dos trabalhadores agrícolas*; 2. *Benefícios de um produto à tua escolha*. Depois de decidida a opção, deviam apresentar um título e escrever o texto e desenhar a imagem que integrariam o seu vídeo.

Todos os alunos optaram pela opção 1 para o seu vídeo, portanto continuaram focados na questão da exploração dos trabalhadores e descartaram a notícia das framboesas, atitude que evidencia que emocionalmente se sentiram muito mais afetados pela segunda notícia que pela primeira, revelando uma **consciência social** para o problema com que se defrontaram.

Para o título do seu vídeo os alunos fizeram várias propostas, maioritariamente focadas nas questões da exploração dos trabalhadores. Apenas em duas notícias se registaram referências às framboesas. Analisando os títulos e as referências incorporadas na perspetiva das capacidades de pensamento crítico que os alunos mobilizaram (Tabela 27), retomando a taxonomia de Ennis (1985, 1987), identificamos que maioritariamente são construídos títulos que se situam num nível elementar de pensamento crítico, ou seja, com referências ao nível da **clarificação** (57%), como exemplificam os títulos seguintes:

A exploração dos trabalhadores agrícolas (A25)

As condições dos trabalhadores agrícolas (A19).

Na categoria *inferência/juízos de valor* integram-se apenas quatro referências identificadas em títulos, como exemplificam:

As framboesas são odiadas (A3)

A escravidão (A2).

A categoria de nível superior, *estratégias e táticas*, em que os títulos devem suscitar pensamento para a ação, acolhe cinco das referências identificadas,

A revolução dos trabalhadores (A32),

Uma mensagem para as pessoas de Portugal (A21).

Tabela 27

Os títulos das reportagens

Categorias de pensamento crítico	nº ref.	%
clarificação	12	57,14
inferência/juízos de valor	4	19,05
estratégias e táticas/ação	5	23,81
Total	21	100,00

Fonte: Ficha de trabalho 2, Questão 6

Em síntese, da análise dos títulos elaborados pelos alunos, podemos afirmar que ainda que o grupo manifeste competências de pensamento crítico, estas reduzem-se maioritariamente a um nível elementar, de clarificação da mensagem já transmitida no documento em análise, revelando ter dificuldades em avançar para níveis mais complexos. Tal evidência decorre, certamente, da pouca prática de trabalho em sala de aula que apele à reflexão crítica, à mobilização de outras estruturas de pensamento e não apenas à identificação das mensagens ou, do tipo de solicitação feita ao aluno. Esta experiência suscita-nos a importância da sua continuidade, desafiando os alunos a ir mais além, pois se alguns já o conseguem fazer significa que não é na faixa etária que está o bloqueio, mas sim na prática de situações de aprendizagem que apelem à mobilização de

capacidades de análise e de pensamento crítico. É aqui que as Ciências Sociais podem intervir, contribuindo para o desenvolvimento destas competências, dando oportunidade aos alunos de explorar e analisar conteúdos e questões sociais relevantes, potenciando capacidades que conduzam à tomada de decisões em situações diversas, teoricamente sustentadas. Este caminho permitirá aos alunos tornarem-se mais competentes na avaliação de situações e tomada de decisões que lhes permitam intervir na sociedade, exercendo os seus direitos e deveres de forma responsável no sentido de uma cidadania socialmente comprometida (Hortas, 2023; Cachinho, 2000).

Analisando agora o conteúdo dos textos para a reportagem, elaborados pelos alunos, também numa perspetiva de identificar as competências de pensamento crítico mobilizadas ou explícitas nas referências utilizadas, retomamos a questão 6 em particular o texto escrito. A tabela 28 sintetiza as principais dimensões de pensamento crítico mobilizadas, tendo como referência a taxonomia de Ennis (1985, 1987).

Assim, analisando a tabela, mais uma vez surge a dimensão **clarificação** com a maior frequência de referências nos textos construídos pelos alunos (40%),

Os trabalhadores agrícolas são muito explorados e recebem menos do salário mínimo (A29),

Estas pessoas estão a trabalhar ao doro e o orsamento delas e muito pouco a framboesa = pouco dinheiro (A23).

Contudo, a categoria **estratégias e táticas/ação** detém agora 36,7% das referências utilizadas nos textos,

Dem mais dedicação aqueles que fazem esforso (A28)

Mostrar a Portugal inteiro que eles merecem mais!

Vamos ajudar todos os que precisam e melhorar a vida nos campos (A25).

Por último, na categoria **inferência/juízos de valor** (23,3%), os alunos referem:

Os trabalhadores agrícolas são muito explorados e recebem menos do salário minimo. E à pessoas que que não se esforçam e ganham o dobro. Todos devemos valorizar o teu trabalho e não ficar a reclamar por coisas mínimas. (A29)

Eu falei com um agricultore que disse-me que esforçam-se muito mas recebem salários mínimos, com este mal tratos aos trabalhadores. à poucos de trabalhadores de framboesas em Portugal (A18).

Estes resultados, indicam-nos que o desafio colocado aos alunos os levou a distanciar-se da descrição de factos para emitirem pensamento sobre, para fazerem inferências e juízos de valor que lhes permitissem argumentar/sustentar a sua reportagem, assumindo um papel mais próximo do conceito de “ciudadanos activos de uma sociedad democrática” (Pagès, 2012, p. 5)

Tabela 28

Os textos das reportagens dos alunos

Categorias de pensamento crítico	nº ref.	%
clarificação	12	40,00
inferência/juízos de valor	7	23,33
estratégias e táticas/ação	11	36,67
Total	30	100,00

Fonte: Ficha de trabalho 2, Questão 6

Em síntese, às conclusões suscitadas pela análise realizada nos parágrafos anteriores e que situavam os níveis de pensamento crítico dos alunos num patamar elementar, podemos acrescentar que, ainda que esse patamar permaneça, o tipo de desafio lançado pode influenciar os níveis de competência crítica dos mesmos. Nesta última situação, a conceção que os alunos foram levados a assumir o papel de repórteres e o entendimento que têm de uma reportagem, provavelmente decorrente das suas vivências, levou-os à redação de textos mais interventivos, apontando pistas para uma **ação social comprometida**, em prol dos trabalhadores explorados. Arriscamos a inferir destes resultados que a formação de cidadãos mais críticos e ativos, capazes de criarem o seu lugar no mundo, a partir das Ciências Sociais (Santisteban, 2019; Hortas & Dias, 2017; Canals & Gonzalez, 2011), é um desafio que apela também à **criatividade do professor** quando planifica as estratégias e atividades que implementa nas suas aulas,

contextualizando-as no grupo, nos seus conhecimentos prévios (Hortas, 2023), explorando capacidades invisíveis ou silenciadas.

5. CONCLUSÕES

| | " | | " |

Para iniciar a conclusão importa retomar o propósito deste estudo, a problemática que surge logo no capítulo da apresentação e os respetivos objetivos que orientam a construção da resposta à mesma.

Assim, o percurso investigativo realizado e sobre o qual agora elaboramos a conclusão teve por base a seguinte problemática: *A resolução de situações problema emergentes da realidade social e a análise das emoções que as mesmas suscitam contribuem para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, de empatia e de valorização da dignidade humana e dos direitos humanos*. A construção da resposta a esta problemática sustenta-se em quatro objetivos gerais: (1) Analisar as perceções e os modos de interpretação, dos alunos, de situações problema emergentes da realidade social; (2) Caracterizar as emoções suscitadas pelas situações problema analisadas; (3) Refletir sobre as propostas de resolução das situações problema analisadas; (4) Caracterizar os contributos do recurso a situações sociais relevantes para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, de empatia e de valorização da dignidade humana e dos direitos humanos. São estes objetivos que vão estruturar a reflexão conclusiva que a partir de agora iniciamos.

A análise das perceções e os modos de interpretação, dos alunos, de situações problema emergentes da realidade social a partir de imagens ou de notícias, indica-nos que os alunos conseguem identificar as situações problema retratadas ou relatadas, fazer inferências, manifestar sentimentos para com as situações sociais, registar aspetos negativos e positivos das mesmas e, mesmo que pontualmente, questioná-las. Os alunos manifestam ter consciência dos problemas sociais decorrentes das situações com que se confrontam, elencando-os e mobilizando em algumas situações sentimentos e emoções para caracterizar as situações retratadas pelas imagens ou notícias (Ortega & Pagès, 2019).

Sobre as *emoções suscitadas pelas situações problema analisadas*, a quase totalidade dos alunos **manifesta descontentamento/desaprovação** perante as mesmas, ou seja, reconhece, no caso da *Atividade 1*, que por um lado, a privação da escola por parte de crianças que vivem em países em guerra é algo que não deve acontecer; e, por outro lado, revela consciência dos constrangimentos decorrentes da impossibilidade de frequência da escola pelas crianças, demonstrando certa **compaixão/respeito** para com as mesmas. Podemos afirmar que no grupo há visões distintas sobre o problema: metade

revela **assertividade** manifestando-se contra a situação retratada, numa **atitude de negação** e com uma **emoção de “raiva”**; outra parte, não negando a situação, manifesta-se emocionalmente com **“compaixão” ou “desalento”**. Na *Atividade 2*, os participantes exprimiram também, tendencialmente, sentimentos de negação face à situação vivida pelos imigrantes, manifestando **empatia** e **solidariedade** para com aqueles que vivem situações de **injustiça social**. Ainda que uma parte revele, apenas, **Ter pena** da situação retratada, indiciando alguma imaturidade e conformismo perante a mesma, mostra ter consciência da injustiça vivida, manifestando empatia e solidariedade para com os visados. Neste exercício o grupo parece evidenciar uma **consciência crítica pouco sustentada**, pois dificilmente os alunos se posicionam no lugar dos migrantes, assumindo o **sentimento de medo** pela forma de tratamento.

As *propostas de resolução das situações problema analisadas*, repartem-se entre o **ajudar e pedir ajuda** para a resolução do conflito, o **apelar à proteção das crianças** e ao **respeito pelos seus direitos**, impondo a paz, no caso da *Atividade 1*. O sentimento de negação perante a situação, permanece na assertividade com que os alunos **encorajam o final da guerra**. A atitude crítica que revelam ter faz emergir a **empatia** e o **respeito/valorização do outro** nas suas propostas de resolução do problema. Na *Atividade 2* os alunos voltam a manifestar sentimentos de **empatia** e de **solidariedade** para com os trabalhadores, valorizando as dimensões da **dignidade humana**, da **justiça social** e da **equidade**, resultado de um sentimento de revolta para com as atrocidades relatadas. Por outro lado, numa atitude de **cidadania ativa e interventiva**, comprometida com **mudanças a mais longo prazo e mais abrangentes**, avançam soluções alternativas.

Por fim, sobre os *contributos do recurso a situações sociais relevantes para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, de empatia e de valorização da dignidade humana e dos direitos humanos*, em diferentes momentos da primeira atividade os alunos **colocaram-se no lugar do outro**, sugerindo mesmo que esta era uma capacidade que os tornava **mais humanos**. Os argumentos mobilizados para justificar porque se sentiam mais humanos quando confrontados com a resolução da situação em causa, levou-os a enunciar a importância de mobilizar o **espírito cívico** e o **respeito**, a **empatia** e o **conhecimento e compreensão crítica do mundo** como **competências de cidadania democrática fundamentais no quadro de uma cidadania ativa**. Sobre os

níveis de pensamento crítico identificados nos alunos, perante a resolução da segunda atividade, reconhecemos que o grupo se situa num **patamar elementar**. Contudo, em função da questão solicitada, são mobilizados diferentes níveis de competência crítica, pois a situação em que os alunos foram levados a assumir o papel de repórteres fez emergir uma perspetiva crítica mais interventiva, delineando estratégias para uma **ação social comprometida** com a *Valorização da Dignidade humana e dos direitos humanos*.

Para concluir, arriscamos afirmar que o percurso realizado com os alunos teve, certamente, influências na sua formação enquanto cidadãos mais críticos e ativos, mais competentes para irem construindo o seu lugar no mundo. Tal significa, que neste percurso experienciaram situações em que se confrontaram com a identificação de problemas sociais sobre os quais importa refletir e propor soluções, em que os sentimentos e emoções estiveram presentes. Neste encontro com os problemas e com a busca de soluções, desafiaram-se a mobilizar competências *de pensamento crítico*, manifestando *empatia* e um maior compromisso com a *valorização da dignidade humana e dos direitos humanos*.

Terminando... esta experiência didática revelou ser um desafio à **criatividade do professor**, implicando-o na planificação de estratégias e atividades contextualizadas no grupo e nos seus conhecimentos prévios, explorando capacidades invisíveis ou silenciadas.

REFLEXÃO FINAL

| | " | | " |

Chegados ao fim da apresentação e análise do presente relatório, importa, agora, refletir acerca da importância que a realização do mesmo e das práticas de ensino tiveram para o desenvolvimento das minhas competências enquanto profissional de educação.

A reflexão constante sobre as práticas deve acompanhar os professores que ambicionam melhorar as suas capacidades e competências, no sentido de proporcionarem uma educação de qualidade aos seus alunos. Um professor que se empenha em analisar, refletir e melhorar as suas práticas pedagógicas, deve procurar, questionar, analisar e compreender, de forma consciente, como pode motivar os alunos para que estes estejam predispostos para a aprendizagem. Através do processo de reflexão, o professor tem ainda a oportunidade de reconhecer estratégias eficazes, rever métodos de ensino, adaptar-se às necessidades dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem mais significativo (Brito, s.d.).

No decorrer da PES II, vivenciei dois contextos educativos distintos, o 1.º CEB e o ensino de Português e de HGP no 2.º CEB, em que pus em prática e consolidei alguns dos conhecimentos e competências desenvolvidos durante a Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em 1.º CEB e Ensino do Português e de HGP no 2.º CEB (MPHG). Sendo a minha primeira e única experiência de ensino em contexto de 2.º CEB, esta foi fundamental para compreender o funcionamento da instituição, as funções de um diretor de turma, a postura dos alunos, nesta faixa etária, perante os professores e vice-versa.

A partir da minha experiência na PES II, pude submergir na realidade da educação, reconhecendo os seus impactos significativos no meu desenvolvimento como profissional. Experienciei quer aspetos positivos que contribuíram para o meu crescimento profissional, como desafios que testaram as minhas capacidades e permitiram ampliar as minhas competências. Posso afirmar que, no geral, a PES II foi enriquecedora, sustentada pelo meu compromisso e dedicação, que resultaram no aperfeiçoamento de competências pessoais e profissionais essenciais para ser professor.

Vivenciar de perto os diversos desafios da escola pública destacou, na minha opinião, a importância da colaboração e cooperação entre docentes. A troca de conhecimentos e ideias, com as professoras cooperantes, foi essencial para ultrapassar obstáculos ao longo desta caminhada. A diversidade de contextos reforçou a necessidade

de uma constante partilha de experiências, colaboração e reflexão sobre as práticas implementadas.

É importante ressaltar que, durante a PES II, enfrentei algumas dificuldades tanto a nível profissional, como pessoal, que foram ultrapassadas com o apoio incondicional dos vários profissionais e colegas de excelência, com os quais tive o privilégio de compartilhar esta grande aventura. Esta entajuda mostrou-me que para alcançar os melhores resultados, e chegar mais longe devemos trabalhar em conjunto e com um objetivo comum, o sucesso dos nossos alunos!

Refletindo agora acerca do tema da investigação, e da importância que este teve em todo o processo, considero fundamental que um professor seja capaz de promover o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, em relação a problemas sociais relevantes, especialmente quando incluímos as emoções no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa sobre a relação entre emoções e pensamento crítico dos alunos quando confrontados com problemas sociais relevantes evidenciou-se de grande importância no desenvolvimento da minha prática pedagógica e na evolução dos alunos com os quais trabalhei. Esta atitude de reflexão constante, promovida ao longo da aplicação das diferentes atividades, não apenas permitiu uma compreensão mais profunda dos problemas sociais, impulsionou também a procura por estratégias didáticas mais eficazes e inclusivas. Salientou, ainda, a evidência de aprendermos a lidar com as nossas emoções, e não termos medo de as demonstrar.

Assim como um professor que enfrenta desafios diários na sala de aula, também a sociedade enfrenta desafios complexos e multifacetados, como a desigualdade, a discriminação, a pobreza, a guerra, entre outros. O pensamento crítico em relação a estas questões envolve analisar as suas causas e efeitos, mas também reconhecer e lidar com as emoções associadas a estes problemas. A empatia, a compaixão e a indignação podem ser catalisadores poderosos para uma ação social positiva.

A experiência de realizar um processo de investigação, teve momentos bons e menos bons, onde foi necessária uma dedicação acrescida para conseguir ultrapassar todas as dificuldades sentidas. Primeiramente, pela escolha do tema que se revelou um desafio para desenvolver na PES II e, depois, pela exigência que requer a criação de um

estudo empírico que transmita e reflita para o leitor, o resultado do trabalho realizado. Neste aspeto, importa destacar o papel fundamental da Professora Maria João Hortas que sempre me acompanhou no decorrer da PES II, realizando sempre críticas construtivas à minha prática pedagógica com o objetivo de desenvolver em mim as competências necessárias para evoluir enquanto profissional.

Importa ainda referir os DC com os quais tivemos o privilégio de trabalhar. Cada um deles, com a sua forma própria de ensinar, partilhou a sua paixão pelo ensino, e as ações estratégicas que podemos e devemos adotar para fazer a diferença na vida de cada aluno que se cruza connosco.

Em suma, este foi um caminho longo, difícil, com algumas frustrações, onde descobri as minhas principais fragilidades e potencialidades, mas que apesar de tudo me permitiu crescer quer a nível pessoal como profissional.

Como professora, acredito que o empenho em melhorar práticas pedagógicas aliadas ao desenvolvimento de competências sociais democráticas e ao trabalho das emoções, permitirá educar futuros cidadãos para uma sociedade guiada pela empatia e respeito pelos valores e direitos humanos.

“O futuro pertence àqueles que acreditam na beleza dos seus próprios sonhos.”

Eleanor Roosevelt

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| | " | | " |

Alzina, R., & Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5 (8), 31-41. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/178705>

Antunes, M. & Cruz, C. (2016). Trabalho de projeto em estudo do meio social no 1.º ciclo do ensino básico para o desenvolvimento de competências de cidadania. In A.

Arends, R. (1997). *Aprender A Ensinar*. Alfragide: McGraw- Hill de Portugal.

Arruda, B. B. (2015). Emoções e perturbação emocional: reconhecimento de expressões faciais.

Beck, J.S. (2011), *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. The Guilford Press.

Biesta, G., & Boqué, M. (2018). ¿Qué tienen que ver las emociones con la participación en la escuela? *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5 (8), 31-41. <http://hdl.handle.net/11162/178705>

Bolaños, L. P. (2016). El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*, 55, 178-191.

Brito, A. E., (s.d.). O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2605/3590>

Cachinho, H. (2000). *Geografia escolar: orientação teórica e praxis didáctica*. Inforgeo, 15, 69-90.

Camões, A. et al. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_desenvolvimento/Documentos/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf

Canals, R. & Gonzalez, N (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias. In A. & Santisteban, Didáctica del conocimiento del Medio Social Y Cultural en la Educación Primaria (pp. 41-61). Editorial Síntesis.

Cardoso, P. (2022). O papel das emoções no ensino da História no ensino básico. (Dissertação de mestrado não publicada). 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. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.21/15847>

Carneiro, R. (2001). Fundamentos da Educação e da Aprendizagem, 21 ensaios par o século 21. Fundação Manuel Leão.

Casanova, M.P. (2015). A Avaliação como Promoção da Aprendizagem dos Alunos. In Estrela, T. et al. (Ed.), Atas do XXII Congresso da AFIRSE: Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação (pp.1282-1290). Educa/Afirse. <http://hdl.handle.net/10400.26/11127>

Castellví, J., Massip, M., & Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 5, 23-41.

Conselho da Europa (2016). Competências para uma Cultura da Democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas. Conselho da Europa.

Conselho da Europa. (2017). Competências para uma Cultura da Democracia - Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas. Council of Europe Publishing.

Cooper, H. (2002). Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria (P. Manzano, Trad.). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Morata.

Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. *Revista Interações*, 12(41). <https://doi.org/10.25755/int.10839>

Delors, J. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. ASA.

Demetriou, H., & Wilson, E. (2009). Synthesising affect and cognition in teaching and learning. *Social Psychology of Education* 12 (2), 213-232. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-008-9075-x>

Dias, A. (2019). Práticas y concepciones de la historia y de la didáctica de la historia en la formación de maestros de la enseñanza básica (10-12 años) - Estudio de caso de la Escola Superior de Educação de Lisboa. [Dissertação de doutoramento, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit digital de documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/217142>

Dias, A., Hortas, M. J., Cabanillas, F. J., & Carretero, A. M. (2017). Educação histórico-geográfica e desenvolvimento de competências no Ensino Básico (6-12 anos). VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia, (pp. 639-648).

Direção-Geral da Educação. (2018a). Aprendizagens Essenciais - 2.o Ano - Estudo do Meio.

Direção-Geral da Educação. (2018b). Aprendizagens Essenciais - 2.o Ano - Matemática.

Direção-Geral da Educação. (2018c). Aprendizagens Essenciais - 2.o Ano - Português.

Direção-Geral de Educação. (2018a). Aprendizagens Essenciais - 5.o Ano - 2.o Ciclo do Ensino Básico - História e Geografia de Portugal.

Direção-Geral de Educação. (2018b). Aprendizagens Essenciais - 5.o Ano - 2.o Ciclo do Ensino Básico - Português.

Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 15(4), 563-572. <http://hdl.handle.net/10400.12/5751>

Fernandes, D. (2021). Avaliação Sumativa. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investivação em Avaliação Pedagógica. https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/202102/folha_avaliao_sumativa.pdf

Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 365-384. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Freitas, L.V. & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições ASA.

García, A. & Ruíz, D. (2014). Análisis didáctico de narrativa audiovisual. In L. Alves, F. García & P. Alves (Coord.), *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (pp. 111-148). Icono14.

Gomes, A. (2021). O abraço entre as emoções e o ensino da História. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/135041/2/484321.pdf>

HOHMANN, M & WEIKART, D. (2004). “Educar a criança”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hortas, M. J. (2023). La formación inicial de maestros en contextos de diversidade cultural: aportaciones desde la didáctica de la Geografía. [Tesi Doctoral. Doctorat em Educació – Facultat de Ciències de l’Educació – Universitat Autònoma de Barcelona].

Hortas, M. J., Dias, A. (2022). Ciências sociais e competências para uma cultura da democracia: a construção participada de uma cidadania crítica na formação inicial de professores. In Dias, A., Loureiro, C. Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. (pp. 83-114). Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.160>

Hortas, M. J., & Dias, A. G. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In Livro de resumos do II Encontro Internacional de Formação na Docência (pp. 285-293). Escola Superior de Educação de Bragança. Biblioteca Digital do IPB: II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas.

Jara, M. & Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M. A. Jara & A. Santisteban (Coords.). Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica (pp. 273-284). Universidad Nacional de Comahue y Universitat Autònoma de Barcelona.

Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2009). A Aprendizagem Cooperativa Na Sala De Aula - Um guia prático para o professor. Lisboa: Pactor.

Magalhães, O. (2007). A especialidade do currículo nos processos de monodocência do 1.º CEB. In Leite, C. (Org.). Escola, Currículo e Formação de Identidades. (pp.51-72). Porto: Edições ASA.

Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. M. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Méndez, J. M. Á. (2011). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Ediciones Morata.

Monteiro, R. et al. (2017), Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Moran, J.M. (2007). A educação que desejamos – novos desafios e como chegar lá. Papirus Editora. <https://pt.scribd.com/read/405797289/A-Educacao-que-desejamos-Novos-desafios-e-como-chegar-la#>

Morgado, I. (2017). Emociones corrosivas. Barcelona: Ariel

Morgado, I. (2012). Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón. Ariel

Moura, G. & Gonçalves, D. (2014). Promoção do pensamento crítico no contexto do 1o ciclo do ensino básico. In R. Vieira (Org.), Pensamento crítico na educação: perspetivas atuais no panorama internacional (pp. 291-314). Universidade de Aveiro.

Ortega, D. & Pagès, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. In M.J. Hortas, A. Dias & N. Alba, Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica (pp.118-127). Escola Superior de Educação.

Pagès, J., & Garcia, C. R. (2020). What think and what write Ernesto Gómez. His contribution to the Democratic Citizenship Education (Qué piensa y qué escribe Ernesto Gómez. Su aportación a la Educación para la Ciudadanía Democrática). *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 7-29.

Pagès, J., & Santisteban, A. (Coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw Hill.

Passos, M. L. S. D. (2014). SCRATCH: UMA FERRAMENTA CONSTRUCIONISTA NO APOIO A APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI. *Revista Eletrônica Debates Em Educação Científica e Tecnológica*, 4(2), 68–85.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.

Piaget, J. (1996). *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognitivos*. São Paulo: Vozes.

Rocha, A. L. (2011). *A promoção das competências do pensamento crítico nos adultos, através da formação em e-learning [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]*. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/6256>

Rodrigues, F. C., & Gazire, E. S. (2012). Reflexões sobre uso de material didático manipulável no ensino de matemática: da ação experimental à reflexão. *Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 7(2), 187.

<https://doi.org/10.5007/1981-1322.2012v7n2p187>

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas contorvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Passado*, 10, 57-79

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34-56.

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social e ciudadana para una participación crítica. In Nicolás de Alba Fernández; Francisco García Pérez, & Antoni Santisteban Fernández (Coords.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 277-286). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Díada Editores, S. L.

Santisteban, A., & Pagès, J. (2019). Una nueva lectura de los programas de estudios para la formación inicial del profesorado de didáctica de las ciencias sociales: mirando el presente y el futuro. In Maria João Hortas, Alfredo Dias, & Nicolás de Alba (Eds.), *Ensinar e aprender Didática das Ciências Sociais. A formação de professores numa perspetiva sociocrítica* (pp. 128-138). Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa / AUPDCS.

Santisteban, A., & Pagès, J. (Coords.). (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Editorial Síntesis.

Santos, M. (2023). *Pensamento crítico e ensino da história e geografia de Portugal*, no 2.º CEB. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.21/16877>

Sedeño, M. A. (2016). *Las emociones como componente de la racionalidad humana*. (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca.

Silva, O.G. & Navarro, E.C. (2012). A relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar* 8(3), 95-100. <https://docplayer.com.br/16366275-A-relacao-professor-aluno-no-processo-ensino-aprendizagem.html>

Souza, Hickmann, Asinelli-Luz, & Hickmann, (2020). A influência das emoções no aprendizado de escolares. *Estudos RBEP*. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/WrmrbPH4J5nySswTBqCMKmR/?format=pdf&lang=pt>

ANEXOS

| " | | | " |

ANEXO A - Planificação
semanal da Docente
Cooperante

| | " | | " |

	2.ª-feira	3.ª-feira	4.ª-feira	5.ª-feira	6.ª-feira
<p>9h00/9h30 E 9h30-10h30</p>	<p>Estudo-do-Meio</p> <p>.....FERIADO</p>	<p>Português</p> <p>Comemoração do 25 de abril: leitura de uma história.</p>	<p>Português</p> <p>Ficha de ortografia: manual página 149. Treino da leitura.</p>	<p>Matemática</p> <p>Interpretação e representação de conjuntos de dados: manual página 152 e 153.</p>	<p>Apoio-ao-Estudo</p> <p>Projeto Academia Moov Liberdade.</p>
10h30-11h				
<p>11h-12h30</p>	<p>Matemática</p> <p>.....FERIADO</p>	<p>Matemática</p> <p>Os números de 0 a 1000. Manual página 148 e 149. Ficha de consolidação nº 33.</p>	<p>Matemática</p> <p>A simetria de reflexão. Manual página 150 e 151. Ficha de consolidação nº 34 do livro de fichas.</p>	<p>Português</p> <p>Proposta de escrita nº 5.</p>	<p>Matemática</p> <p>Resolução de problemas. Manual página 154. Ficha de consolidação: manual página 156 e 157.</p>
12h30-14h00				
<p>14h00-15h00</p>	<p>Português</p> <p>.....FERIADO</p>	<p>Expressões</p> <p>Trabalho para o Dia da Mãe.</p>	<p>Estudo-do-Meio</p> <p>Os meus itinerários. Manual página 118 e 119. Os meios de transporte.</p>	<p>Expressões</p> <p>Conclusão da realização da pr Dia da Mãe.</p>	<p>Português</p> <p>Valores do "X". Ficha nº 44 do livro de fichas.</p>
<p>15h00/15h30</p>			<p>Apoio-ao-Estudo</p> <p>Requisição semanal de um livro na biblioteca da escola.</p>		<p>Expressões</p> <p>Assembleia de turma.</p>
<p>Obser.</p>	<p>A planificação diária é ajustada ao ritmo e características da turma, tendo em conta a interdisciplinaridade dos conteúdos e o perfil individual do aluno. Os temas da área de Cidadania e Desenvolvimento são trabalhados de forma transversal nas restantes áreas curriculares.</p>				

ANEXO B - Problema da
semana

|' '' | | ''



Para assistir a um jogo de futebol da seleção portuguesa, partiram do aeroporto de Lisboa 3 aviões que transportaram 112 pessoas cada um.

Quantas pessoas foram transportadas nesses aviões?

Dados:

Partiram _____ aviões.

Cada avião levava _____ pessoas.



Explica a tua resposta.

A large rounded rectangular area with a dashed border, intended for the student to write their explanation.

R: _____

Bom trabalho!



ANEXO C - Quadro do comportamento

|' '' | | ''

Nome: _____



Registo do comportamento do mês: de maio

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	24	25	26	27	28
29	30	31				

Balanço Mensal:

Quantos emojis **azuis** tenho? _____ Quantos emojis **verdes** tenho? _____
Quantos emojis **amarelos** tenho? _____ Quantos emojis **vermelhos** tenho? _____

O que devo melhorar?

Legenda:



Muito bom



Bom



Razoável



Mau

ANEXO D - Diário de Turma

| " " | | " "



Diário de Turma



Semana de 02/06/2022 a 06/05/2022

Gostei	Não gostei	Sugestões
<p>Eu gostei da atitude de Ursulina.</p> <p>O Benjamin é bom para toda gente.</p> <p>Eu gostei do quarteto hoje.</p> <p>- O Daniel na noite sou de um rapazinho.</p> <p>Eu gostei nos ajeitados.</p> <p>Eu gostei de a Mariana me la ajudar.</p>	<p>- Af. Mariana e Benjamin bateram com o chato de papai eu lixi de um que lixi para.</p> <p>- O Afonso queria me meter no cabelo da mãe, quando chegou ao banheiro.</p> <p>A Mariana só porque eu lixi de um e ganhou com o papai e de não que eu só pegou um gancho na mão.</p> <p>O Andy deu-me um pontapé na mão.</p> <p>A mãe passou-me o cabelo.</p> <p>O Gabriel a tirou uma coisa. O Ganga não para de fazer bolha na casa de banho.</p>	

<p>Eu gostei de bater com o chato e a Mariana.</p> <p>O Afonso e o Andy não ajudaram-me a montar os meus brinquedos.</p> <p>Eu gostei de que o Benjamin venceu na sua casa a mãe.</p>	<p>NÃO GOSTEI DE O ANDY ME DÁ UM PONTAPÉ</p> <p>ADRIANA</p> <p>O Afonso quer me bater na cabeça e a Mariana.</p> <p>O Gabriel não para de me distrair e de me chatear.</p> <p>O Daniel me bateu na cabeça e a mãe me bateu na cabeça e a mãe me bateu na cabeça.</p> <p>O Gabriel me distraiu.</p>	<p>Não Gostei de a Mariana não ajudar-me a montar os meus brinquedos.</p> <p>O Ganga não para de roubar meu brinquedo na cozinha e a Mariana não para com a cadeira na sala.</p> <p>No banheiro o Ganga ficou em cima de mim e a Mariana quis ter comigo e o Afonso e o Daniel me bateram-me.</p>
---	--	---

ANEXO E - Guiões de
trabalho

|' '' | | ''

Nome: _____ Data: ____/____/____



Ficha de trabalho – O Dinheiro



Chegou a altura de aplicar tudo o que aprendeste! Utiliza as tuas notas e moedas para realizares os exercícios.

1. Observa as notas e moedas abaixo e identifica o valor de cada uma.



2. Observa o dinheiro que tem a Joaquina e o Gaspar.



2.1. Preenche os espaços em branco com os valores correspondentes.

→ O Gaspar tem _____ Euros e a Joaquina tem _____ Euros;

→ O Gaspar tem _____ Euros em notas e _____ Euros em moedas;

→ A Joaquina tem _____ Euros em notas e _____ Euros em moedas;

→ Quem tem mais dinheiro é _____;

→ A Joaquina e o Gaspar em conjunto têm _____ Euros.

3. Observa os seguintes conjuntos.



Conjunto A



Conjunto B

3.1. Qual o valor de cada conjunto?

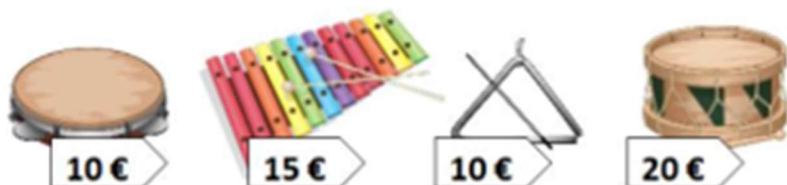
→ O conjunto A tem _____ Euros.

→ O conjunto B tem _____ Euros.

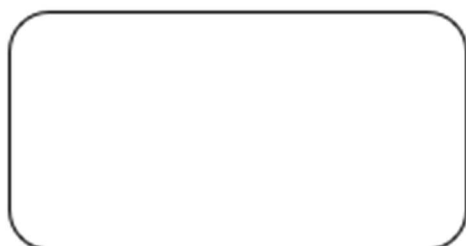
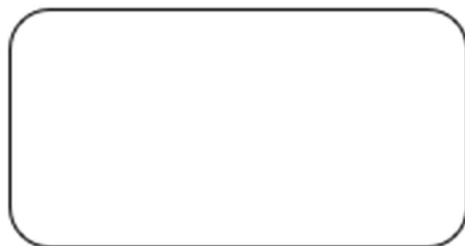
3.2. Qual o valor de cada conjunto?

→ O conjunto com maior valor é o _____.

4. Observa os seguintes objetos.



4.1. Com a ajuda das tuas moedas e notas, desenha em cada quadro o dinheiro que precisarias para comprar cada objeto.



Nome: _____ Data: ____/____/____



Guião de exploração – A Massa



Chegou a altura de aplicar tudo o que aprendeste!

1. Material que irás precisar:

- 1 Balança de cozinha digital;
- 1 Balança digital;
- 1 Marcador fluorescente;
- 1 Tubo de cola;
- 1 Borracha;
- 1 Rebuçado;
- 1 Manual.

2. Observa os objetos que tens na tua mesa e faz uma previsão de qual será a sua massa.

Marcador

Borracha

Tubo de cola

Rebuçado

Manual



3. Agora que já fizeste a tua previsão, mede a massa de cada objeto utilizando a balança de cozinha digital. Regista os dados que obtiveste.

Marcador

Borracha

Tubo de cola

Rebuçado

Manual



3.1. A tua previsão estava correta?

Sim

Não

3.2. Organiza por ordem crescente as massas de todos os objetos.

_____ → _____ → _____ ⇒ _____ → _____

3.3. Identifica quais os objetos:

→ Com maior massa: _____

→ Com menor massa: _____

4. Coloca-te agora sob a balança digital, observa a tua massa e regista abaixo.

→ A minha massa: _____

4.1. De seguida, regista a massa de todos os elementos do teu grupo.

Nome	Massa

4.2. Organiza por ordem crescente as massas de todos os objetos.

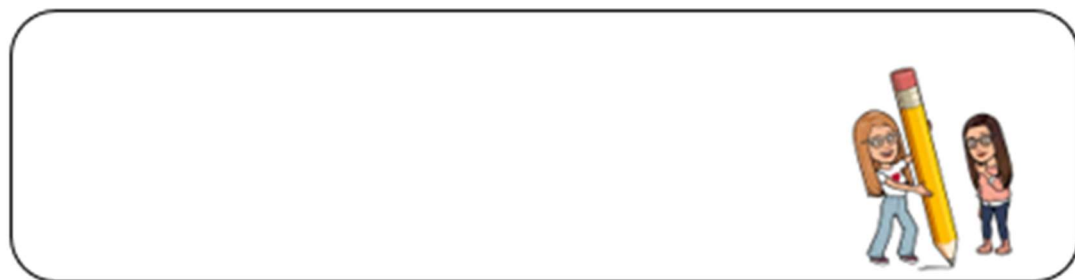
_____ ⇒ _____ ⇒ _____ ⇒ _____ ⇒ _____

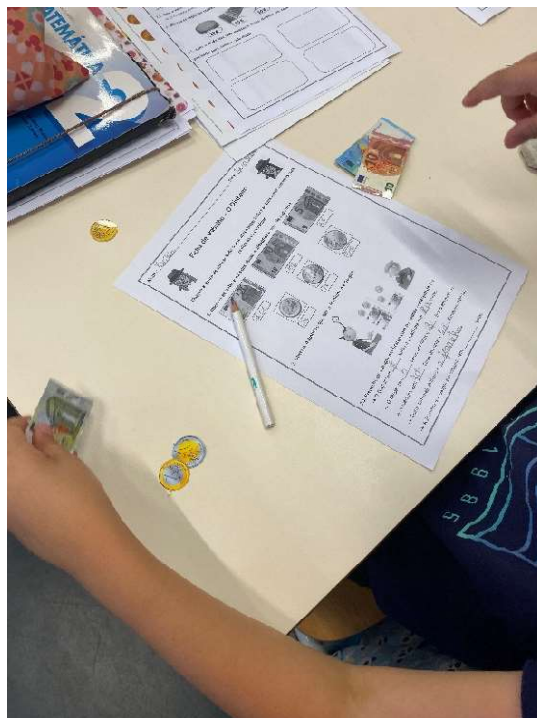
4.3. Identifica quem é o elemento do grupo:

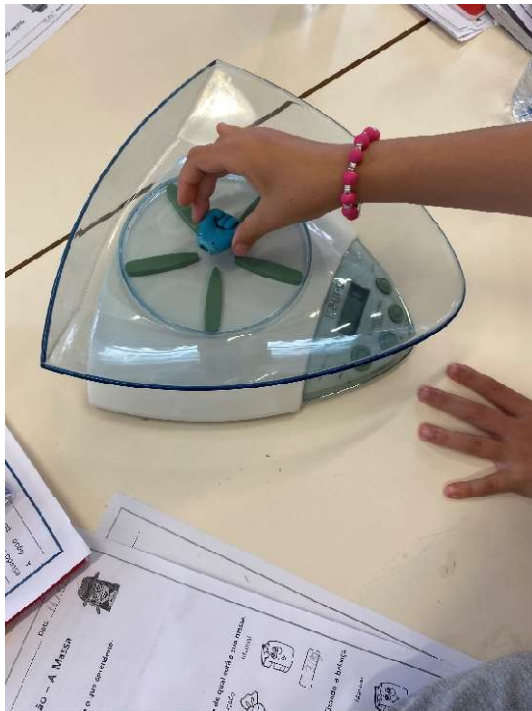
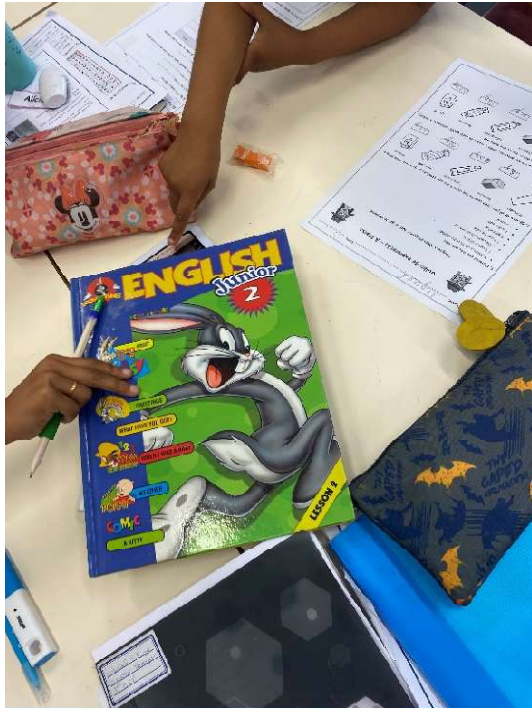
→ Com maior massa: _____

→ Com menor massa: _____

5. Pesa um objeto à tua escolha. Desenha-o e regista a sua massa.







ANEXO F - Recurso: Frases
do dia

| ' ' | | ' ' |

Não tenhas medo de errar! Errar também é aprender!

Se errares, tenta outra vez!

Fecha os olhos e respira fundo. Hoje é um dia bom!

Sabes uma coisa? Gosto de ti!

És muito especial!

Não te compares aos teus colegas. És único!

Tu mereces coisas maravilhosas!

Hoje faz o bem e ajuda um colega!

Acredita sempre em ti!

Lembra-te: Tu consegues!

És brilhante!

Luta sempre pelos teus sonhos!

ANEXO G - Grelha de
avaliação das
apresentações orais de
português

| | " | | " |

Grelha de Avaliação de Apresentação Oral (Preparada)								
Ano: 5.º Turma: F								
Alunos		Descritores					Total:	
		20	20	20	20	20		
		Voz						
		Articulação	Entoação	Intensidade	Ritmo	Pontuação		
		Clara / Pouco Clara	Correta / Incorreta	Audível / fraca / não audível	Lento / Regular / Rapido	Respeito		
1	A	20	20	20	20	20	100	
2	B						0	
3	C						0	
4	D						0	
5	E						0	
6	F						0	
7	G						0	
8	H						0	
9	I						0	
10	J						0	
11	K						0	
12	L						0	
13	M						0	
14	N						0	
15	O						0	
16	P						0	
17	Q						0	
Total (Descritores)		20	20	20	20	20	5,882	

Grelha de Avaliação de Apresentação Oral (Preparada)							
Ano: 5.º Turma: F							
Alunos	Descritores						Total:
	20	20	20	20	20		
	Voz						
	Articulação	Entoação	Intensidade	Ritmo	Pontuação		
	Clara / Pouco Clara	Correta / Incorreta	Audível / fraca / não audível	Lento / Regular/ Rapido	Respeito		
1	A	20	20	20	20	20	100
2	B	10	10	15	15	10	60
3	C	20	15	15	20	20	90
4	D	15	15	20	15	20	85
5	E	10	10	15	20	15	70
6	F	15	15	15	15	15	75
7	G	20	20	20	20	10	90
8	H	20	20	20	20	20	100
9	I	20	10	15	15	15	75
10	J	15	20	15	15	15	80
11	K	10	5	10	10	15	50
12	L	10	5	10	10	15	50
13	M	20	20	10	15	15	80
14	N	20	20	20	20	20	100
15	O	15	20	15	15	15	80
16	P	20	10	15	10	10	65
17	Q	20	15	10	10	10	65
Total (Descritores)		280	250	260	265	260	77,35294

ANEXO H - Roteiro de
Leitura: "A viúva e o
papagaio"

| | " | | " |

Roteiro de Leitura

A Viúva e o Papagaio

Virginia Woolf



Este Roteiro de Leitura pertence a:

Olá, Amigo/a!

Eu sou o Papagaio James e vou acompanhar-te ao longo desta grande aventura.
Fica atento/a ao que precisas de saber sobre o teu guião de leitura.



- Este roteiro está dividido em três grandes grupos:
 - ❖ **Antes da leitura;**
 - ❖ **Durante a leitura;**
 - ❖ **Depois da leitura;**
- Inclui a obra completa;
- Propõe-te diversas atividades para ires realizando à medida que vais lendo a obra;
- Escuta, com atenção, todas as indicações que te forem dadas ao longo de todas as atividades;
- Não sejas batoteiro/a! Responde às perguntas pela ordem que te são apresentadas;
- Os símbolos apresentados abaixo irão estar presentes ao longo de todo o roteiro. Representam o que deverás fazer em cada atividade.



E não te esqueças, diverte-te muito!

Antes da Leitura



3

O nosso **ponto de partida** será descobrir e conhecer quem escreveu esta obra.
Vais ter o papel de investigador/a!



1. Vê o documentário sobre a vida do/a autor/a da obra que vais ler. Fica atento/a e utiliza o quadro abaixo para ires tirando algumas notas. De seguida terás questões para responder. ✍️🔍

Blank lined area for taking notes.

2. Lê agora com atenção a biografia da autora da obra, de forma a completar a informação que recolheste do documentário. 🔍

Virginia Woolf

(1882, LONDRES - 1941, LEWES)

Adefine Virginia Stephen (Virginia Woolf) nasceu a 23 de janeiro de 1882 numa família da alta sociedade londrina. O seu pai era Sir Leslie Stephen, um conhecido escritor, historiador, biógrafo e crítico literário. A mãe, Julia Stephen, que faleceu quando Virginia tinha 13 anos, relacionava-se com várias figuras importantes do meio artístico da época, entre elas, a sua tia, que era uma famosa retratista. A família vivia em Kensington, em Londres, junto ao Hyde Park. Virginia tinha três irmãos e vários meios-irmãos dos primeiros casamentos dos seus pais.



Virginia e as suas irmãs começaram por receber a sua educação em casa, tendo acesso à magnífica biblioteca da família. Ainda em criança, Virginia criou um jornal de família, o *Hyde Park Gate News*, para o qual escrevia notícias bem-humoradas.

Com a morte do pai, mudou-se com os irmãos, aos vinte e dois anos, para o bairro londrino de Bloomsbury. Em sua casa, formou-se o Grupo de Bloomsbury, do qual faziam parte vários artistas e intelectuais. Virginia passou então a colaborar com alguns jornais.

Em 1912, casou-se com o crítico literário Leonard Woolf. Alguns tempo depois, o casal comprou uma casa de campo em Rodmell, junto ao rio Ouse. Em *A vida e o papagaio*, uma história que Virginia Woolf escreveu para os seus sobrinhos, a autora faz referência a essa casa.

4


2.1. Com base no que leste e na informação que recolheste, completa a seguinte tabela: 

Informações sobre a autora	
Nome da autora:	
Período em que viveu:	
Local onde nasceu:	
Filha de:	
Profissões que exerceu:	
Curiosidades sobre a autora:	

Vamos agora pesquisar sobre a obra que vamos ler!



3. O título da obra é A Viúva e o Papagaio. Que história achas que conta? 

4. Agora que já sabes o título da obra, imagina como poderá ser a capa do livro. Desenha o que imaginaste no quadro abaixo. 


4. Observa agora, as figuras 1 e 2. Nomeia cada uma das figuras. 



Figura 1- _____

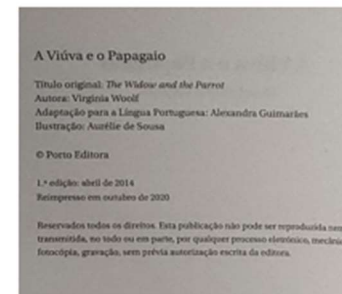


Figura 2- _____

4.1. Completa o seguinte quadro com as informações presentes em ambas as imagens. 

Informações sobre o livro	
Título:	
Título original:	
Autora:	
Responsável pela tradução para português:	
Ilustradora:	
Editora:	
Data da 1ª Edição:	
Data da reimpressão:	

Muitos parabéns amigo/a!
Terminaste a primeira parte da nossa aventura!
Preparado/a para a próxima etapa?
 Sim Não
Vamos a isto!



6

Obra Literária



7

Situação Inicial

Há cerca de cinquenta anos, a Sr.ª Gage, viúva idosa, estava sentada na sua casinha numa aldeia chamada Spilsby, no condado de Yorkshire. Embora fosse manca, e bastante míope, fazia os possíveis por remendar um par de tamancos, pois dispunha de poucos xelins por semana para o seu sustento. Estava ela a martelar num tamanco, quando o carteiro abriu a porta e lhe atirou uma carta para o colo.

No remetente dizia: «Stagg & Beetle, Sociedade de Advogados, 67 High Street, Lewes, Sussex.»

I Desenvolvimento - 1ª Parte

A Sr.ª Gage abriu a carta e leu: «Prezada Senhora, temos a honra de a informar do falecimento do seu irmão, o Sr. Joseph Brand.»

- Valha-me Deus! – disse a Sr.ª Gage. – O mano velho Joseph morreu finalmente!

«Legou toda a propriedade à irmã», continuava a carta, «a qual consiste em: uma casa de habitação, um estábulo, estufas, calandras, carrinhos de mão, etc., etc., na aldeia de Rodmell, perto de Lewes. Do mesmo modo, deixou-lhe toda a fortuna, no montante de £ 3000 (três mil libras esterlinas).»

A Sr.ª Gage quase caía na lareira, de tanta alegria. Não via o irmão há muitos anos – ele nem sequer acusava a receção do postal que ela lhe enviava todos os anos pelo Natal -, por isso a Sr.ª Gage pensava que os seus hábitos avaros, que ela tão bem conhecia desde a meninice, o impediam de gastar até o selo para a resposta. Ora, fora tudo em proveito dela. Com três mil libras, já para não falar na casa e nos etc., etc., ela e a família poderiam viver para sempre com grande luxo.

A Sr.ª Gage decidiu que teria de ir a Rodmell de imediato. O pároco da aldeia, o Reverendo Samuel Tallboys, emprestou-lhe duas libras e dez para pagar o bilhete; no dia seguinte, os preparativos da viagem ficaram concluídos. O mais importante era deixar o cão, Shag, ao cuidado de alguém, pois apesar da pobreza, a Sr.ª Gage gostava muito de animais e preferia passar necessidades a faltar com um osso para o cão.

Chegou a Lewes na terça-feira, já tarde. Naquele tempo, devo dizer, não existia ponte sobre o rio que passava em Southease, e ainda não tinha sido aberta a estrada para Newhaven. Para se

8

chegar a Rodmell, era preciso atravessar o rio Ouse a vau, cujos vestígios ainda existem, mas isso só era possível na maré baixa, quando as pedras espalhadas pelo leito do rio apareciam à tona da água.

O lavrador Stacey dirigia-se a Rodmell de carroça e ofereceu-se amavelmente para levar a Sr.ª Gaje. Chegaram a Rodmell cerca das nove horas de uma noite de novembro, e o lavrador indicou simpaticamente à Sr.ª Gaje a casa no extremo da aldeia que o irmão lhe havia deixado.

A Sr.ª Gaje bateu à porta. Não houve resposta. Tornou a bater. Uma voz muito estranha e esganiçada bradou: «Não 'tá casa!» A Sr.ª Gaje ficou transtornada que, se não tivesse ouvido passos, teria abalado a fugir. Todavia, a porta foi aberta por uma velhota da aldeia, de seu nome Sr.ª Ford.

- Quem é que guinchou «Não 'tá casa?» - perguntou a Sr.ª Gaje.

- O malvado pássaro – respondeu a Sr.ª Ford, muito rabugenta, apontando para um grande papagaio cinzento. – Dá-me cabo da cabeça com tanto guincho. Fica ali o dia todo, empoleirado que nem um monumento, a guinchar «Não 'tá casa!», a quem quer que se lhe chegue.

A Sr.ª Gaje viu que era um pássaro muito formoso, mas tinha as penas em grande desmazelo.

- Talvez esteja triste, ou se calhar tem fome – disse ela, mas a Sr.ª Ford disse que era apenas mau feitiço; tinha pertencido a um marujo e a prender a língua dele no Leste. Contudo, acrescentou ela, o Sr. Joseph afeiçoara-se ao papagaio e dera-lhe o nome de James; dizia-se que conversava com ele como se fosse uma criatura racional. A Sr.ª Ford não tardou a sair. A Sr.ª Gaje foi logo buscar açúcar à bagagem que levava consigo e deu-o ao papagaio, dizendo-lhe numa voz bondosa que não queria fazer-lhe mal, que era irmão do antigo dono, que viera tomar posse da casa e que cuidaria que ele fosse o pássaro mais feliz do mundo.

I Desenvolvimento - 2ª Parte

Pegou numa lamparina e deu a volta à casa, para ver que tipo de propriedade o irmão lhe deixara. Foi uma amarga desilusão. Os tapetes estavam todos esburacados. Os estofos das cadeiras, todos afundados. As ratazanas corriam pelo lambrim da lareira. Enormes cogumelos venenosos irrompiam do chão da cozinha. Não havia uma peça de mobília que valesse alguma coisa; só a ideia das três mil libras guardadinhas no banco de Lewes conseguia animar a Sr.ª Gaje.

Decidiu ir a Lewes no dia seguinte, para ir buscar o dinheiro aos advogados Stagg & Beetle e depois voltar para casa o mais depressa possível.

O lavrador Stacey ia à feira com uns belos porcos de Berkshire e oferecera-se novamente para a levar; pelo caminho contou-lhe histórias macabras de moços que se haviam afogado a tentar

passar o rio na maré alta. À chegada ao escritório do Sr. Stagg, uma grande desilusão estava reservada para a pobre velhota.

- Queira sentar-se, minha senhora – disse ele, com um ar muito solene e ligeiramente resmungão.

- O que acontece é que – continuou ele – terá de se preparar para notícias muito desagradáveis. Depois de lhe escrever, examinei atentamente os papéis do Sr. Brand. Lamento dizer que não encontro vestígio algum das três mil libras. O meu sócio, o senhor Beetle, dirigiu-se a Rodmell e revistou a propriedade com o maior cuidado. Não encontrou absolutamente nada: nem ouro, nem prata, nem valores de espécie alguma, salvo um belo papagaio que a aconselho a vender pela quantia que lhe quiserem pagar. O linguajar dele, contou-me Benjamim Beetle, é deveras radical, mas isso agora pouco interesse tem. Receio que a senhora tenha feito esta viagem para nada. A propriedade está em ruínas; e claro que as nossas despesas foram consideráveis.

O Sr. Stagg calou-se e a Sr.ª Gaje percebeu que ele desejava que ela fosse embora. Sentia-se enlouquecer de desilusão. Como se não bastasse ter pedido emprestadas dez libras ao Reverendo Samuel Tallboys, ainda ia regressar a casa de mãos a abanar, pois teria de vender o papagaio James a fim de pagar o bilhete. Chovia a cântaros, mas o Sr. Stagg não insistiu para que ela ficasse, e ela estava transtornada a ponto de não se importar. Apesar da chuva, a Sr.ª Gaje saiu e foi a pé até Rodmell, atravessando os prados.

I Desenvolvimento - 3ª Parte

A Sr.ª Gaje, como já disse, coxeava da perna direita. Na melhor das hipóteses, caminhava devagar, e agora, com a desilusão e o vazio no banco, avançava muito lentamente. À medida que se arrastava, o dia ia ficando cada vez mais escuro, até ela não conseguir mais do que manter-se no trilho elevado ao longo do rio. É possível que a tenham ouvido resmungar pelo caminho, queixar-se do malandro do irmão Joseph, que a metera naquele sarilho.

- De propósito – disse ela – para me atormentar! Ele já era mau quando éramos pequenos – continuou. – Gostava de atazanar os coitados dos insetos, e uma vez vi-o a cortar uma lagarta peluda com uma tesoura com os meus próprios olhos. E também era um traste sovina. Guardava a mesada numa árvore e, se alguém lhe desse um pedaço de bolo coberto para o lanche, ele tirava a cobertura de açúcar e guardava-o para o jantar. Não tenho dúvida alguma que ele esteja a arder no inferno neste momento, mas de que é que isso me serve? – perguntava ela, e realmente de nada lhe servia,

pois acabou por embater numa enorme vaca que vinha pela margem fora, caindo e rebolando na lama.

A Sr.ª Gaje levantou-se e sacudiu-se o melhor que pôde, e continuou a arrastar-se. Parecia-lhe estar a andar há horas. Já estava escuro como breu e ela já não via nada à frente do nariz. De súbito, lembrou-se do que o lavrador Stacey dissera acerca de passar o rio a vau.

- Valha-me Deus! – disse ela. – Como é que vou dar com o caminho de volta? Se houver maré cheia, hei de perder o pé e ser levada para o mar num instantinho! Já muitos casais se afogaram aqui, para não falar de cavalos, carroças, manadas inteiras e fardos de palha.

De facto, coma escuridão e a lama, a Sr.ª Gaje metera-se num belo sarilho. Se mal via o rio propriamente dito, muito menos sabia dizer se chegara ao vau ou não. Não se viam luzes em parte alguma, pois, como bem sabem, não há casas desse lado do rio antes de chegar a Asheham House, a residência do Sr. Leonard Woolf. Parecia que não havia nada a fazer senão sentar-se e esperar que amanhecesse. Porém, com a sua idade, e o reumatismo no corpo, a Sr.ª Gaje ainda morreria de frio. Por outro lado, se tentasse atravessar o rio, era quase certo morrer afogada. Sentia-se tão desgraçada, que alegremente trocaria de lugar com uma das vacas que pastavam no campo. Não haveria velha mais desgraçada em todo o condado de Sussex; ali, de pé na margem do rio, sem saber se havia de sentar-se ou de nadar, ou simplesmente espojar-se na erva, por mais molhada que estivesse, ou dormir e morrer congelada, conforme o destino decidisse.

II Desenvolvimento - 1ª Parte

Nesse momento, aconteceu uma coisa maravilhosa. Uma luz enorme surgiu no céu, como um archote gigantesco, alumando cada folha de erva e mostrando-lhe que o vau ficava a menos de vinte metros de distância. Estava maré baixa, e a travessia seria fácil, se a luz não se apagasse antes de ela chegar ao outro lado.

- Deve ser um cometa, ou qualquer outra monstruosidade maravilhosa – disse ela, começando a coxear. À sua frente, avistava a aldeia de Rodmell toda iluminada.

- Deus seja louvado! – exclamou ela. – Está uma casa a arder, graças a Deus!

A Sr.ª Gaje calculou que demoraria pelo menos alguns minutos para a casa arder por inteiro e, nessa altura, já ela estaria a caminho da aldeia.

- Está um vento agreste que não traz nada de bom a ninguém – disse ela, a coxear pela estrada empedrada fora. Era certo que se via bem o caminho, e ela já quase chegara à rua direita da aldeia quando lhe ocorreu: - Se calhar, aquele braseiro que ali vejo é a minha própria casa!

11

E tinha toda a razão.

Apareceu um rapazinho de camisa de dormir, que gritou:

- Venham ver a casa do velho Joseph Brand a arder!

Os aldeões estavam todos em círculo à roda da casa, a passarem baldes de água que enchiam no poço da cozinha de Monks House e que lançavam às chamas. Mas o fogo pegara bem, e no preciso instante em que chegou a Sr.ª Gage, o telhado abateu.

- Alguém salvou o papagaio? – bradou ela.

- Dê graças por não estar a senhora lá dentro – disse o Reverendo James Hawkesford, o pároco da aldeia. – Não se rale com criaturas tolas. Não tenho dúvidas de que o papagaio tenha misericordiosamente morrido sufocado no poleiro.

Mas a Sr.ª Gage estava decidida a ver com os seus próprios olhos. Os aldeões tiveram de a segurar, comentando que só podia estar louca, para arriscar a vida por um pássaro.

- Coitada da velhota – disse a Sr.ª Ford. – Perdeu tudo o que tinha, salvo uma mala de madeira com a muda de roupa que trouxe. No seu lugar também estaríamos loucos.

Dito isto, a Sr.ª Ford levou a Sr.ª Gage pela mão até à sua casa, onde iria passar a noite. Com o fogo já extinto, toda a gente foi para casa deitar-se.

Mas a pobre Sr.ª Gaje não conseguia dormir. Dava voltas na cama a matutar na situação miserável em que se encontrava, a pensar como é que voltaria a Yorkshire e pagaria ao Reverendo Samuel Tallboys o que lhe devia. Ao mesmo tempo, sentia-se ainda mais pesarosa pela sina do coitado do papagaio James. Afeiçoara-se ao pássaro e achara que ele tinha bom coração, por chorar daquela maneira a morte do velho Joseph Brand, que nunca tivera um gesto bondoso para criatura humana alguma. Que morte pavorosa para um pássaro inocente, pensava ela. Se ao menos tivesse chegado a tempo, teria arriscado a própria vida para salvar a dele.

Estava deitada na cama com estes pensamentos quando ouviu bater ao de leve na janela. A batida repetiu-se por três vezes. A Sr.ª Gage saiu da cama o mais depressa que pôde e foi à janela.

II Desenvolvimento - 2ª Parte

Para sua grande surpresa, no parapeito da janela estava um enorme papagaio. Parara de chover e estava uma bela noite de luar. A princípio, a Sr.ª Gage ficou assustada, mas logo reconheceu o papagaio cinzento, James, e sentiu grande alegria por ele ter escapado. Abriu a janela, afagou-lhe a cabeça várias vezes e disse-lhe que entrasse. O papagaio reagiu abanando ligeiramente a cabeça de um lado para o outro, depois voou até ao chão, deu uns passinhos, olhou para trás como que a

12

ver se a Sr.ª Gage o acompanhava, e depois voltou ao parapeito da janela, onde ela permanecia, abismada.

- A criatura tem mais nexo no que faz do que os humanos pensam – disse ela de si para consigo. – Muito bem, James – continuou em voz alta, falando com ele como se fosse uma pessoa.

– Vou acreditar em ti. Espera só um momento, para me compor.

Dito isto, a Sr.ª Gage vestiu um avental grande, desceu a escada com o mínimo de ruído e saiu sem acordar a Sr.ª Ford.

O papagaio James estava claramente satisfeito. Saltava uns metros à frente dela na direção da casa queimada. A Sr.ª Gage seguia-o o mais depressa que podia. O papagaio saltou, como se conhecesse perfeitamente o caminho, até às traseiras da casa, onde estivera originalmente a cozinha. Já nada restava além do chão de tijoleira, ainda cheio de água que tinha sido usada para apagar o incêndio. A Sr.ª Gage ficou queda de espanto enquanto James saltava de um lado para o outro, dando bicadas aqui e ali, como se estivesse a testar os tijolos com o bico. Era uma visão insólita e, se a Sr.ª Gage não estivesse habituada a conviver com animais, teria ficado de cabeça perdida, e certamente teria abalado dali para fora a coxear. Porém, ainda havia coisas mais estranhas para acontecer. O papagaio não dissera palavra este tempo todo. De súbito, ficou num estado de grande excitação, a adejar as asas, a bater no chão repetidamente com o bico e a guinchar desalmadamente «Não 'tá casa! Não 'tá casa!». De tal modo que a Sr.ª Gage recebeu que ele acordasse a aldeia em peso.

- Não te ponhas assim, James, que ainda te aleijas – disse ela em voz tranquilizadora, mas o papagaio continuava a atacar os tijolos com mais violência do que nunca.

- Mas o que querará dizer isto? – indagou a Sr.ª Gage, olhando atentamente para o chão da cozinha. O luar era tal, que ela lobrigou uma ligeira irregularidade no assentamento dos tijolos, como se tivessem sido levantados e depois não os tivessem alinhado com os outros. Ela prendera o avental com um alfinete-de-ama e agora metia-o entre os tijolos e via que estavam soltos. Não tardou a tirar um com as duas mãos. Assim que o fez, o papagaio saltou para o tijolo ao lado, bateu nele com o bico e guinchou: «Não 'tá casa!» A Sr.ª Gage entendeu que ele lhe pedia para deslocar o tijolo. Assim, continuaram a tirar tijolos à luz do luar até deixarem a descoberto um espaço com cerca de dois metros por metro e meio, que o papagaio parecia achar suficiente. O que fazer a seguir?

13

ver se a Sr.ª Gage o acompanhava, e depois voltou ao parapeito da janela, onde ela permanecia, abismada.

- A criatura tem mais nexo no que faz do que os humanos pensam – disse ela de si para consigo. – Muito bem, James – continuou em voz alta, falando com ele como se fosse uma pessoa.

– Vou acreditar em ti. Espera só um momento, para me compor.

Dito isto, a Sr.ª Gage vestiu um avental grande, desceu a escada com o mínimo de ruído e saiu sem acordar a Sr.ª Ford.

O papagaio James estava claramente satisfeito. Saltava uns metros à frente dela na direção da casa queimada. A Sr.ª Gage seguia-o o mais depressa que podia. O papagaio saltou, como se conhecesse perfeitamente o caminho, até às traseiras da casa, onde estivera originalmente a cozinha. Já nada restava além do chão de tijoleira, ainda cheio de água que tinha sido usada para apagar o incêndio. A Sr.ª Gage ficou queda de espanto enquanto James saltava de um lado para o outro, dando bicadas aqui e ali, como se estivesse a testar os tijolos com o bico. Era uma visão insólita e, se a Sr.ª Gage não estivesse habituada a conviver com animais, teria ficado de cabeça perdida, e certamente teria abalado dali para fora a coxear. Porém, ainda havia coisas mais estranhas para acontecer. O papagaio não dissera palavra este tempo todo. De súbito, ficou num estado de grande excitação, a adejar as asas, a bater no chão repetidamente com o bico e a guinchar desalmadamente «Não 'tá casa! Não 'tá casa!». De tal modo que a Sr.ª Gage recebeu que ele acordasse a aldeia em peso.

- Não te ponhas assim, James, que ainda te aleijas – disse ela em voz tranquilizadora, mas o papagaio continuava a atacar os tijolos com mais violência do que nunca.

- Mas o que querará dizer isto? – indagou a Sr.ª Gage, olhando atentamente para o chão da cozinha. O luar era tal, que ela lobrigou uma ligeira irregularidade no assentamento dos tijolos, como se tivessem sido levantados e depois não os tivessem alinhado com os outros. Ela prendera o avental com um alfinete-de-ama e agora metia-o entre os tijolos e via que estavam soltos. Não tardou a tirar um com as duas mãos. Assim que o fez, o papagaio saltou para o tijolo ao lado, bateu nele com o bico e guinchou: «Não 'tá casa!» A Sr.ª Gage entendeu que ele lhe pedia para deslocar o tijolo. Assim, continuaram a tirar tijolos à luz do luar até deixarem a descoberto um espaço com cerca de dois metros por metro e meio, que o papagaio parecia achar suficiente. O que fazer a seguir?

13

II Desenvolvimento - 3ª Parte

A Sr.ª Gage parara para descansar e decidira orientar-se inteiramente pelo comportamento do papagaio James. Não lhe foi permitido grande descanso. Depois de escarafunchar os alicerces arenosos durante uns minutos, qual galinha a esgravatar areia com as garras, desenterrou o que a princípio parecia ser um bocado redondo de pedra amarelada. Ficara tão excitado, que a Sr.ª Gage o foi ajudar. Para seu assombro, viu que o espaço que haviam destapado estava repleto de rolos de pedras amarelas redondas, tão bem assentes que era muito trabalhoso deslocá-las. Mas o que poderiam ser? E por que motivo ali tinham sido escondidas? Só depois de retirarem toda a camada de cima, e depois o pedaço de oleado que se interpunha, é que depararam com uma visão milagrosa: todos encarreirados, ricamente polidos e a cintilarem ao luar, estavam milhares de soberanos novinhos em folha!

Era então aquele o esconderijo do avarento; com duas precauções extraordinárias, ele assegurara-se de que ninguém o encontraria. Em primeiro lugar, como mais tarde se comprovou, construíra a cozinha por cima do local onde escondera o tesouro, de modo a que, não fora a destruição do fogo, ninguém daria pela sua existência; segundo, cobrira a camada superior de soberanos com uma substância pegajosa, depois enrolara-os na terra de modo a que, se porventura algum deles fosse exposto, nunca ninguém desconfiaria que fosse mais do que um seixo como aqueles que se veem nos jardins. Por conseguinte, foi apenas pela extraordinária coincidência do fogo e da sagacidade do papagaio que a manha do velho Joseph fora derrotada.

A Sr.ª Gage e o papagaio afadigavam-se agora para tirar dali todo o espólio – que perfazia três mil moedas, nem mais, nem menos – colocando-o sobre o avental estendido que tinham no chão. Quando a última moeda foi colocada no topo da pilha, o papagaio lançou-se no ar, triunfante, e pousou com toda a leveza no cocuruto da cabeça da Sr.ª Gage. Foi nestes preparos que regressaram à casa da Sr.ª Ford, a passo muito lento, pois a Sr.ª Gage era manca, como já referi, e ia agora carregadinha com o recheio do avental. Todavia, consegui chegar ao quarto sem que ninguém desse conta da sua visita à casa queimada.

III – Desfecho

No dia seguinte, voltou a Yorkshire. O lavrador Stacey levou-a de novo a Lewes e ficou muito admirado com o peso súbito da mala de madeira da Sr.ª Gage. Porém, era um homem reservado, e concluiu apenas que a boa gente de Rodmell tinha dado à Sr.ª Gage qualquer coisa em jeito de

14

consolo por ter perdido tudo no incêndio. Por ter bom coração, o lavrador Stacey ofereceu-se para lhe comprar o papagaio por meia coroa; mas a Sr.ª Gage recusou com grande indignação, respondendo que nem por todas as riquezas das Índias venderia o pássaro, e o lavrador ficou a pensar que a velhota transtornada pela adversidade.

Resta-nos apenas dizer que Sr.ª Gage regressou sã e salva a Spilsby; levou a sua mala preta ao banco e viveu com o papagaio James e o cão Shag em grande conforto e felicidade até atingir prolecta idade.

Só no leito de morte contou ao pároco (filho do Reverendo Samuel Tallboys) a história toda, acrescentando que estava bastante certa de que o papagaio James pegara fogo à casa de propósito: ao ter noção do perigo que ela corria na margem do rio, voara até à copa e remexera no fogão a óleo, onde ela mantinha uns restos mornos para o seu jantar. Com esse ato, salvara-a não só de morrer afogada, mas também desenterrara as três mil libras, que de outra maneira não teriam sido encontradas.

É esta – disse ela – a recompensa pela bondade que mostramos aos animais.

O pároco achou que ela estava delirante. Porém, é certo que, no mesmíssimo momento que ela soltava o último suspiro, o papagaio James guinchou «Não 'tá casa! Não 'tá casa!», e caiu do poleiro, morto. O cão Shag morrera uns anos antes.

Quem visitar Rodmell, ainda pode ver as ruínas da casa, consumida pelas chamas há já cinquenta anos, e costuma-se dizer que, se lá formos numa noite de luar, consegue-se ouvir um papagaio a bater com o bico no chão de tijoleira, e há quem já tenha visto uma velhota lá sentada, com um avental branco vestido.

15

Situação Inicial

Lê a **Situação Inicial** da obra presente na **página nº8** do teu Roteiro. Se precisares, ao longo da leitura vai tirando notas. Fica atento/a, terás perguntas para responder! 📖



1. No início do conto, o narrador apresenta uma personagem. Completa a seguinte frase sobre a sua caracterização com as palavras destacadas. ✍

Generosa / Idade / Míope / Coxa / Pobre

A Sr.ª Gage era uma viúva de certa _____ e _____, mas _____ para com os animais.

2. Transcrever do texto expressões que localizem: ✍

2.1. O espaço onde decorre a ação narrada nesta parte do texto;

2.2. O tempo em que decorre a ação narrada nesta parte do texto;

3. Classifica o narrador quanto à sua participação na ação. Justifica a tua resposta. ✍

4. A Sr.ª Gage recebeu uma carta em sua casa. Identifica quem a enviou. ✍

4.1. Na tua opinião, que tipo de informação achas que poderá conter esta carta? ✍

18

Desenvolvimento I – Parte 1

Lê o **Desenvolvimento I – Parte 1** da obra presente nas **páginas nº8 e 9** do teu Roteiro. Se precisares, ao longo da leitura vai tirando notas. Fica atento/a, terás perguntas para responder! 📖



1. Que informação continha a carta recebida pela Sr.ª Gage? ✍

2. Como reagiu a Sr.ª Gage à notícia recebida? ✍

3. Selecciona com um X, na lista abaixo, o que recebeu a Sr.ª Gage do seu irmão. ✍

Casa de Habitação;

3000€ Libras Esterlinas;

Estábulo;

Carro telecomandado;

Joias;

Estufas e Calandras;

4. Como reagiu a Sr.ª Gage ao saber que tinha recebido uma herança por parte do seu irmão? ✍

5. Após saber que tinha recebido a herança, que decisão tomou a Sr.ª Gage? Selecciona com um X a resposta correta. ✍

Ir de férias com o seu cão.

Ligar para a sociedade de advogados que enviou a carta.

Ir até Rodmell ver o que o irmão lhe tinha deixado em herança.

6. Durante a viagem, quem se ofereceu para dar boleia até Rodmell à Sr.ª Gage? ✍

O Reverendo Samuel Tallboys.

O Lavrador Stacey.

19

7. Chegada a Rodmell, «A Sr.ª Gage bateu à porta. Não houve resposta. Tornou a bater. Uma voz muito estranha e esganiçada bradou: «Não 'tá casa!»». Que voz era esta? ✎

8. Faz o retrato físico do papagaio James, preenchendo o seu Cartão de Cidadão Doméstico. ✎

Cartão do Animal Doméstico	
	Nome:
	Cor:
	Tamanho:
	Aspetto:
	Estado:

9. A Sr.ª Gage e a Sr.ª Ford tinham diferentes visões do papagaio. Completa o quadro com a opinião de cada uma delas sobre o facto de o papagaio guinchar tanto quando alguém se aproximava. ✎

Opinião da Sr.ª Gage	Opinião da Sr.ª Ford

10. A Sr.ª Gage adorava animais e vendo o Papagaio James tão triste decidiu fazer alguma coisa. O que fez ela? ✎

11. E se fosses tu a receber as 3000€ Libras Esterlinas, o que farias com esse valor? ✎

20

Desenvolvimento I – Parte 2

Lê o **Desenvolvimento I – Parte 2** da obra presente nas **páginas nº9 e 10** do teu Roteiro. Se precisares, ao longo da leitura vai tirando notas. Fica atento/a, terás perguntas para responder! 📖



1. Por que razão sofreu a Sr.ª Gage «uma amarga desilusão»? ✎

2. Apesar da desilusão, a Sr.ª Gage mantinha-se confiante na herança do irmão. Transcreve do texto a expressão que o comprova. ✎

3. A Sr.ª Gage «decidiu ir a Lewes no dia seguinte, para ir buscar o dinheiro aos advogados Stagg & Beetle».

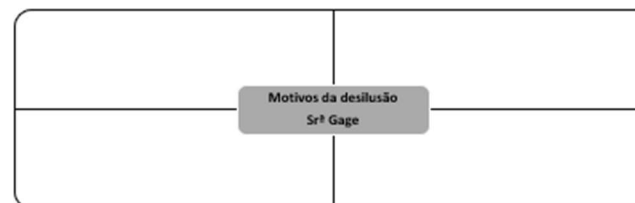
3.1. Como é que ela foi para lá? Selecciona a opção correta. ✎

- Com o Lavrador Stacey.
 Com o Papagaio James.

3.2. O que lhe contou o Lavrador Stacey? Selecciona a opção correta. ✎

- «Histórias macabras de moços que se haviam afogado a tentar passar o rio na maré alta».
 A história de vida do seu irmão Joseph.

4. «À chegada ao escritório do Sr. Stagg, uma grande desilusão estava reservada para a pobre velhota.» Completa quadro abaixo com os vários motivos dessa «grande desilusão». ✎



21

Desenvolvimento I – Parte 3

Lê o **Desenvolvimento I – Parte 2** da obra presente nas **páginas nº9 e 10** do teu Roteiro. Se precisares, ao longo da leitura vai tirando notas. Fica atento/a, terás perguntas para responder! 🗒️



1. Por que razão a Sr.ª Gage avançava muito lentamente no seu regresso? ✍️

2. A Sr.ª Gage tinha a certeza que o seu irmão Joseph a tinha colocado naquele sarilho de propósito. Concordas com ela? Justifica a tua resposta. ✍️

3. A Sr.ª Gage dizia que o seu irmão Joseph era mau quando era pequeno. Retira do texto uma frase que o comprove. ✍️

4. Depois de embater numa vaca e de cair na lama, a Sr.ª Gage percebeu que corria um sério perigo de vida.

4.1. Porque não podia voltar para trás? ✍️

4.2. Porque não podia parar e esperar pelo amanhecer? ✍️

4.3. Porque não podia atravessar o rio? ✍️

5. Relê a **Parte 3 do Desenvolvimento I** e completa as palavras cruzadas respondendo às perguntas apresentadas. ✍️

2 M
10 E T M
Z
7 A H
1 G
4 A O
5 N
14 E O
3 O P
6 A E
8 L S
9 P R
13 D
12 T
11 M V

- 5.1. Onde se encontrava a Sr.ª Gage? _____
- 5.2. Onde se arrastava a Sr.ª Gage? _____
- 5.3. De quem a Sr.ª Gage se lamentava? _____
- 5.4. O que fez a Sr.ª Gage rebolar? _____
- 5.5. O que é que a Sr.ª Gage não conseguia ver à frente do nariz? _____
- 5.6. De quem a Sr.ª Gage se lembrou? _____
- 5.7. Em que situação a Sr.ª Gage estava metida? _____
- 5.8. O que não havia naquele lado do rio? _____
- 5.9. O que é que parecia à Sr.ª Gage ser a única coisa a fazer? _____
- 5.10. Que doença tinha a Sr.ª Gage? _____
- 5.11. Como era o estado da Sr.ª Gage? _____
- 5.12. Como se sentia a Sr.ª Gage? _____
- 5.13. O que é que a Sr.ª Gage considerava fazer, entre outras hipóteses? _____
- 5.14. O que ditaria o futuro da Sr.ª Gage na margem do rio? _____

Gramática

Chegou a hora de trabalharmos a gramática! Lê todos os exercícios com atenção e resolve-os!



Os Advérbios

1. Lê as seguintes frases e sublinha os advérbios existentes. ✍

- a) A Sr.ª Gage poderia viver para sempre com grande luxo.
- b) Naquele tempo não existia ponte sobre o rio.
- c) O lavrador Stacey ofereceu-se amavelmente para dar boleia à Sr.ª Gage.
- d) O papagaio James era muito formoso.
- e) A Sr.ª Gage caminhava devagar, e agora, com a desilusão avançava muito lentamente.
- f) Como é que encontro o caminho de volta?
- d) O papagaio James está ali sempre empoleirado.

1.1. Identifica as subclasses dos advérbios que sublinhaste. ✍

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____
- d) _____

2. Completa as frases utilizando os advérbios do quadro abaixo. ✍

mal	longe	Aquí	sempre	pouco
-----	-------	------	--------	-------

- a) A Sr.ª Gage estava _____ de imaginar o que iria acontecer.
- b) A Sr.ª Gage sentiu-se _____ após saber que não havia herança.
- c) O Sr.ª Joseph _____ foi poupadinho.
- d) _____ em Rodmell, as pessoas são muito simpáticas.
- e) A Sr.ª Gage tinha _____ dinheiro.

24

Funções Sintáticas

Vais agora trabalhar as Funções Sintáticas! Lê todos os exercícios com atenção e resolve-os!



1. Sublinha o complemento direto nas seguintes frases. ✍

- a) A Sr.ª Gage deu açúcar ao papagaio.
- b) O Lavrador Stacey deu boleia à Sr.ª Gage.
- c) A Sr.ª Gage sofreu uma desilusão.
- d) O papagaio James encontrou o esconderijo na cozinha.

2. Sublinha o complemento indireto nas seguintes frases. ✍

- a) A Sr.ª Gage deu açúcar ao papagaio.
- b) O Lavrador Stacey deu boleia à Sr.ª Gage.
- c) O Reverendo Samuel Tallboys emprestou-lhe duas libras.
- d) O Sr.ª Joseph deixou uma herança à Sr.ª Gage.

3. Identifica as funções sintáticas nas seguintes frases. ✍

- a) A Sr.ª Gage deu açúcar ao papagaio.

Sujeito	
Predicado	
Complemento Direto	
Complemento Indireto	

- b) O Lavrador Stacey deu boleia à Sr.ª Gage.

Sujeito	
Predicado	
Complemento Direto	
Complemento Indireto	

25

c) O Reverendo Samuel Tallboys emprestou-lhe duas libras.

Sujeito	
Predicado	
Complemento Direto	
Complemento Indireto	

d) Os advogados enviaram-lhe o testamento do irmão.

Sujeito	
Predicado	
Complemento Direto	
Complemento Indireto	

e) O Sr.º Joseph deixou uma herança à Sr.ª Gage.

Sujeito	
Predicado	
Complemento Direto	
Complemento Indireto	

f) O Lavrador Stacey deu-lhe boleia.

Sujeito	
Predicado	
Complemento Direto	
Complemento Indireto	

26

Desenvolvimento II – Parte 1

Lê o **Desenvolvimento II – Parte 1** da obra presente nas **páginas nº11 e 12** do teu Roteiro. Fica atento/a, terás perguntas para responder! 📖



1. No meio de tanta angústia, que coisa maravilhosa aconteceu à Sr.ª Gage? ✍

2. A Sr.ª Gage viu a aldeia de Rodmell toda iluminada. Porquê? **Seleciona a opção correta.** ✍

- Um cometa passou e iluminou a aldeia.
- Estava uma casa a arder na aldeia.

3. Qual era a preocupação da Sr.ª Gage quando viu a sua casa a arder? ✍

4. «Perdeu tudo o que tinha, salvo uma mala de madeira com a muda de roupa que trouxe.» **Que personagem fez esta afirmação? Seleciona a opção correta.** ✍

- O papagaio James.
- A Sr.ª Ford.
- O Sr.º Joseph.

5. **Preenche os seguintes espaços com a opção correta, de acordo com a informação do texto.** ✍

Solidariedade / papagaio James / arriscar a vida / louca

Percebendo que tinha perdido tudo, a Sr.ª Gage teve como única preocupação o _____

_____. Esta atitude revela-nos a _____ da personagem.

Contudo, os aldeões julgaram que ela estava _____ quando a viram _____

_____ pelo animal.

27

6. Depois do incêndio, onde é que a Sr.ª Gage passou a noite? Selecciona a opção correta ✓

- Na rua.
- Na casa da Sr.ª Ford.
- Na casa do Sr.º Joseph.

7. Por que razões não conseguia dormir a Sr.ª Gage? ✓

A Sr.ª Gage não dormia porque...	

8. A Sr.ª Gage estava deitada quando ouviu bater na janela. Quem achas que pode ser? ✓

9. Depois de teres lido esta parte da obra, desenha no quadro abaixo uma ilustração que a represente. 💡

28

Desenvolvimento II – Parte 2

Lê o **Desenvolvimento II – Parte 2** da obra presente nas **páginas nº12 e 13** do teu Roteiro. Fica atento/a, terás perguntas para responder! 🗣️



1. Identifica as personagens principais da ação? ✓

2. Quem se encontrava para grande surpresa da Sr.ª Gage, no parapeito da janela? ✓

- O papagaio James.
- A Sr.ª Ford.
- O Sr.º Joseph.

3. Como se sentiu a Sr.ª Gage ao perceber que o Papagaio James tinha escapado ao incêndio? ✓

- Assustada, mas com grande alegria
- Triste e desapontada.

4. Depois do Papagaio James dar alguns sinais à Sr.ª Gage, que decisão tomou ela? ✓

5. Para que local o Papagaio James levou a Sr.ª Gage? ✓

6. Ao chegarem à casa do irmão Joseph, com que atitude do Papagaio James ficou surpreendida a Sr.ª Gage? ✓

7. Que coisas estranhas aconteceram enquanto o papagaio bicava os tijolos? ✓

- O Papagaio James não falou o tempo todo.
- O Papagaio James não se calou um segundo.
- O Papagaio James ficou em grande excitação, a bater as asas e a guinchar.
- O Papagaio James ficou sem reação.

29

8. Que receio teve a Sr.ª Gage ao ver o Papagaio James ficar em grande excitação? ✓

9. Quando olhou atentamente para o chão cozinha, o que encontrou a Sr.ª Gage? ✓

10. O que decidiu fazer a Sr.ª Gage após encontrar a irregularidade no assentamento dos tijolos? ✓

11. Quando o James disse: «Não tá casa!», que indicação queria dar à Sr.ª Gage? ✓

- Para assentar melhor os tijolos.
 Para deslocar os tijolos do sítio.
 Para sair de cima dos tijolos.

12. Até quando a Sr.ª Gage e o James continuaram a tirar tijolos? ✓

13. Depois de teres lido esta parte da história, o que achas que aconteceu a seguir? Escreve e desenha a tua ideia. ✓💡



30

Desenvolvimento II – Parte 3

Lê o **Desenvolvimento II – Parte 3** da obra presente nas **páginas nº14** do teu Roteiro. Fica atento/a, terás perguntas para responder! 🗣️



1. O que decidiu fazer a Sr.ª Gage? ✓

2. A quem não foi permitido grande descanso? Selecciona a opção correta. ✓

- À Sr.ª Gage.
 Ao Papagaio James.

3. Quem continuava a escarafunchar os alicerces arenosos como se fosse uma galinha? ✓

- A Sr.ª Gage.
 O Papagaio James.

4. O que encontrou o James? ✓

5. Depois de ver o James tão excitado, o que decidiu fazer a Sr.ª Gage? ✓

6. Ao destaparem o local, o que encontraram a Sr.ª Gage e o James? ✓

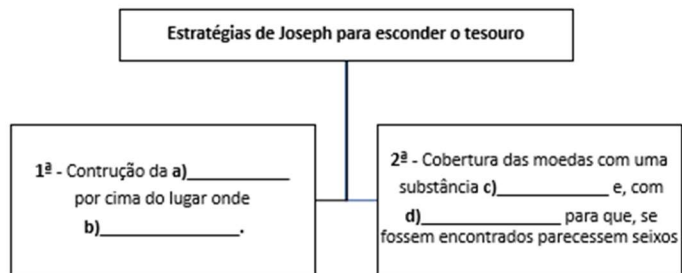
7. «Os rolos de pedras amarelas redondas estavam...». Selecciona a opção correta. ✓

- Bem assentes, muito difíceis de deslocar.
 Todos mal assentados.
 Bem assentes, muito fáceis de deslocar.
 Todos bem assentados.

31

8. Que visão milagrosa tiveram a Sr.^a Gage e o Papagaio James? /

9. O avarento irmão da Sr.^a Gage quis certificar-se que ninguém encontraria o seu tesouro. Identifica as duas estratégias por ele utilizadas, preenchendo os espaços do esquema. /



10. A descoberta do tesouro e da manha do velho Joseph foram possíveis graças a duas razões. Indica-as. /

1ª Razão - _____

2ª Razão - _____

11. Como achas que vai terminar a história da Sr.^a Gage e do seu Papagaio James? Escreve e desenha a tua ideia. /

32

Desfecho

Lê o **Desfecho** da obra presente nas **páginas nº14 e 15** do teu Roteiro. Fica atento/a, terás perguntas para responder! /



1. «No dia seguinte, voltou a Yorkshire para o regresso a sua casa». Quem acompanhou a Sr.^a Gage e o Papagaio James até Lewes? /

O papagaio James.

A Sr.^a Ford.

O Sr.^o Joseph.

O Lavrador Stacey.

2. Com o que é que ficou admirado o Lavrador Stacey? /

3. O que achou o Lavrador Stacey que estaria dentro da mala da Sr.^a Gage? /

4. Quem se ofereceu para comprar o Papagaio James à Sr.^a Gage? /

O Lavrador Stacey.

O papagaio James.

A Sr.^a Ford.

O Sr.^o Joseph.

5. Por que razões a Sr.^a Gage recusou vender o Papagaio James? /

6. O que ficou a pensar o Lavrador Stacey após a Sr.^a Gage ter recusado o negócio? /

33

7. Como ficou a Sr.^a Gage, regressada a Spilsby? ✍

8. O que contou a Sr.^a Gage ao pároco, no leito de morte? ✍

9. Após ouvir toda a história, como é que o pároco achou que a Sr.^a Gage estava? Selecciona a opção correta.

Delirante.

Feliz.

Triste.

10. O cão Shag morrera anos antes, e no momento em que a Sr.^a Gage soltou o último suspiro, o que aconteceu ao James? ✍

11. O que podem encontrar as pessoas que ainda visitam Rodmell? ✍

11.1. E se essa visita for feita numa noite de luar? ✍

12. Desenha no quadro como poderia estar a cidade de Rodmell numa dessas visitas. 🎨



34

Depois da Leitura



35



Diploma



Certifica-se que a/o aluna/o

Participou com criatividade e empenho nas atividades de leitura e compreensão da obra *A Viúva e o papagaio* da autora Virginia Woolf realizadas na disciplina de Português.

Muitos Parabéns!

As Professoras:



Célia Bandarra

Inês Pereira



ANEXO I - Questionário de
conhecimento (HGP)

| ' ' | | ' ' |



Nº de Aluno/a: _____ Idade: _____

Questionário de conhecimento

Este questionário servirá apenas para te conhecer melhor. Responde a todas as questões feitas e assinala todas as tuas respostas.

Qual a tua maior dificuldade na disciplina de História e Geografia de Portugal?

- Leitura de textos.
- Compreensão/análise de documentos.
- Responder a questões feitas pela professora.
- Participar ativamente nas aulas.
- Estar concentrado nas aulas.
- Estar em silêncio nas aulas.
- Outra: _____

Dos seguintes pontos, em quais sentes que tens menos dificuldade?

- Leitura de textos.
- Compreensão/análise de documentos.
- Responder a questões feitas pela professora.
- Participar ativamente nas aulas.
- Estar concentrado nas aulas.
- Estar em silêncio nas aulas.
- Outra: _____

O que mais gostas na disciplina de História e Geografia de Portugal?

- Da Professora.
- Das aulas.
- Da matéria.
- Dos trabalhos realizados.
- De nada.
- De tudo.
- Outra: _____

O que menos gostas na disciplina de História e Geografia de Portugal?

- Da Professora.
- Das aulas.
- Da matéria.
- Dos trabalhos realizados.
- De nada.
- De tudo.
- Outra: _____

O que mudavas nas aulas de História e Geografia de Portugal?

Qual o teu compromisso para as nossas aulas?

Obrigada pela tua participação!



ANEXO J - Guião de
trabalho: Reis da 1.ª
Dinastia

| ' ' | | ' ' |

História e Geografia de Portugal

Os Reis – 1ª Dinastia

Grupo 1

Percurso Orientado



Regras do percurso:

1. É expressamente proibido entrar em salas de aula;
2. É proibido fazer barulho, correr ou perturbar as aulas que estão a decorrer;
3. Devem ler, com atenção, todas as indicações de forma a chegarem corretamente aos locais pretendidos;
4. Devem respeitar sempre a ordem do percurso, não saltem etapas!
5. Os envelopes estão identificados com o número de cada grupo;
6. Em cada local, cada grupo só pode retirar o envelope com o seu número;
7. Apenas existe 1 envelope por local;
8. Ao todo, terão de recolher 6 envelopes;
9. Após recolherem todos os envelopes, devem regressar à sala de aula;
10. Caso alguma destas regras não seja cumprida, o grupo será **penalizado!**

Prontos para começar esta aventura? Sigam todas as pistas com atenção!

E não se esqueçam, trabalhem em equipa!

Local 1: A entrada de um castelo é muito importante para o Rei.

Local 2: Para escrever os documentos importantes, o Rei precisa de material de escrita.

Local 3: Para o ajudar, auxiliares terá de contratar. Uma para vigiar o Piso 0.

Local 4: Outra para viajar o Piso 1.

Local 5: Aqui o Rei lê todas as histórias que existem para contar.

Local 6: Para a sua aprendizagem melhorar, é aqui que o rei se vai aplicar.

Boa sorte!



História e Geografia de Portugal

Os Reis – 1ª Dinastia

Grupo 2



Percurso Orientado

Regras do percurso:

1. É expressamente proibido entrar em salas de aula;
2. É proibido fazer barulho, correr ou perturbar as aulas que estão a decorrer;
3. Devem ler, com atenção, todas as indicações de forma a chegarem corretamente aos locais pretendidos;
4. Devem respeitar sempre a ordem do percurso, não saltem etapas!
5. Os envelopes estão identificados com o número de cada grupo;
6. Em cada local, cada grupo só pode retirar o envelope com o seu número;
7. Apenas existe 1 envelope por local;
8. Ao todo, terão de recolher 6 envelopes;
9. Após recolherem todos os envelopes, devem regressar à sala de aula;
10. Caso alguma destas regras não sejam cumpridas, o grupo será **penalizado!**

Prontos para começar esta aventura? Sigam todas as pistas com atenção!
E não se esqueçam, trabalhem em equipa!

Local 1: Para a sua aprendizagem melhorar, é aqui que o rei se vai aplicar.

Local 2: A entrada de um castelo é muito importante para o Rei.

Local 3: Para escrever os documentos importantes, o Rei precisa de material de escrita.

Local 4: Para o ajudar, auxiliares terá de contratar. Uma para vigiar o Piso 0.

Local 5: Outra para viajar o Piso 1.

Local 6: Aqui o Rei lê todas as histórias que existem para contar.

Boa sorte!



ANEXO K - Resultados Plickers

| " " | | " "

		Reconquista Cristã - 2 03 de março de 2022 • 79 %					
Nome ^	Total	Quantos foram os dois erros que	Que recompensa obteve D.	Que recompensa obteve D.	O Conde D. Henrique tinha de governar o	Em que ano morreu D. Henrique?	Quem passou a governar o Condado
Média da turma	• 65 %	6 %	67 %	73 %	80 %	87 %	87 %
ED	• 53%	B	D	A	B	A	B
ES	• 45%	B	D	A	A	A	B
F	• 58%	B	C	D	B	B	B
GS	• 85%	B	C	D	A	A	B
IM	• 64%	-	D	D	B	A	B
LG	• 64%	B	C	D	A	A	A
LL	• 61%	D	A	D	A	A	B
LM	• 48%	B	D	A	A	C	B
MS	• 73%	B	C	A	A	A	B
RA	• 79%	B	C	D	A	A	B
RA	• 70%	B	C	D	A	A	B
RL	• 82%	B	C	D	A	A	D
RT	• 58%	A	C	D	A	A	B
SC		-	-	-	-	-	-
SM	• 88%	B	C	D	A	A	B
TC	• 47%	B	C	D	A	A	B
Yuri	• 36%	-	-	-	-	-	-

ANEXO L -Cartazes Reis da
1.ª Dinastia

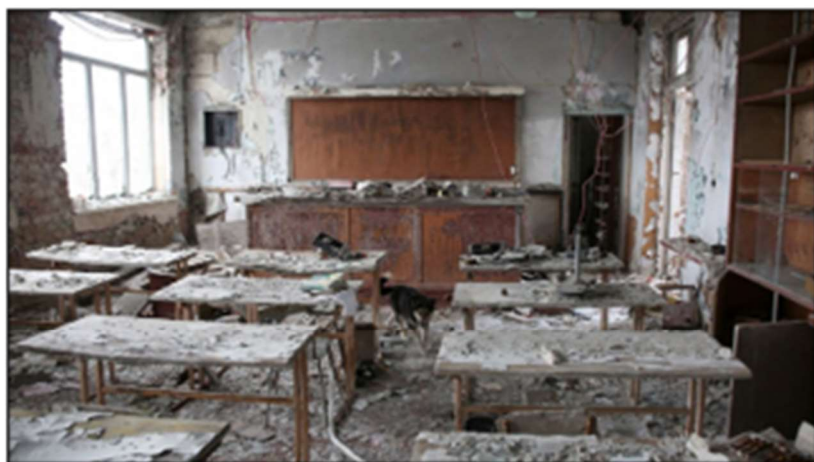
ANEXO M -Ficha de atividade 1

| | " | | | " |

Chamo-me: _____

Ir à escola em tempo de guerra

1. Observa a imagem seguinte.



O que vês? Assinala uma opção.

- Uma casa destruída
- Uma casa em obras
- Um edifício abandonado
- Uma escola destruída

2. Observa agora outra imagem de meninos e meninas que vivem na cidade onde se encontrava o edifício da imagem anterior.



2.1. Onde estão estes meninos e meninas? Assinala uma opção.

- Numa escola
- Na sua casa
- Num edifício abandonado
- Numa aula

2.2. Estes meninos estão numa aula. Que diferenças existem entre esta sala de aula e a tua?

Principais diferenças	
Na sala de aula dos meninos	Na tua sala de aula

3. Lê com atenção.



Todas as meninas e meninos do mundo têm **Direito à Educação**, têm **Direito a ir à escola**.

Mas há muitos que não vão à escola, porque têm de trabalhar; porque o seu país está em guerra, porque nos seus países não há escolas públicas, porque as suas famílias são pobres, entre outros motivos.

Como te sentes ao saber que muitas crianças não podem ir à escola porque o seu país está em guerra? Rodeia uma opção.



Bem



Fico com pena



Isto não devia acontecer!



É-me indiferente, não é problema meu!



Não sei!



4. Imagina que ias participar numa reunião com dirigentes de diferentes países europeus para falar da educação das meninas e dos meninos que não podem ir à escola quando os seus países estão em guerra.

Para participar nesta reunião tens que construir um cartaz. Pensa numa frase que colocarias no cartaz.

5. Participar neste tipo de atividades faz de ti um cidadão mais humano/a?
Seleciona uma opção.

- Sim, muito mais humano/a;
- Sim.
- Não.
- Não muda nada.



6. Na tua opinião, o que te torna mais humano?

Muito Obrigada pela tua participação!

ANEXO N - Ficha de atividade 2

| | ' ' | | ' '

Chamo-me: _____

O lado bom vs o lado mau

1. Lê a seguinte notícia.

Notícia 1

Framboesas: corpo e mente saudáveis

Cheias de sabor e grandes aliadas da saúde, do corpo e da mente - assim são as framboesas. Além de satisfazerem o paladar, as framboesas também saciam as necessidades nutricionais. Descubra todas as propriedades e benefícios das framboesas.

Os benefícios das framboesas

Sabia que as framboesas são um dos frutos com maior composição antioxidante, que ajuda prevenir o envelhecimento? O consumo regular de framboesas traz esta e outras vantagens para a saúde. Estas são as principais:

- Manutenção do peso
- Regulação do trânsito intestinal
- Efeito protetor
- Ação antioxidante



Por todos estes motivos, a framboesa é considerada um superalimento.

1.1. Agora que já leste, achas que esta é uma notícia boa ou uma notícia má?
Seleciona uma opção.

- Notícia boa.
- Notícia má.
- Não sei.

1.2. Como te sentes ao ler esta notícia? Rodeia uma opção.



Muito Bem!



Que pena!



Que medo!



É me indiferente,
não é problema meu!



Não sei!

2. Lê agora outra notícia.

Notícia 2

"Passaporte framboesa" - "The Guardian" denuncia exploração de migrantes em Odemira

Uma investigação do "The Guardian" denuncia a exploração de trabalhadores agrícolas em Portugal, que recebem menos do salário mínimo pela colheita de frutos vermelhos comercializados em grandes grupos britânicos como o Marks & Spencer, Tesco e Waitrose. A maior parte dos trabalhadores são provenientes do sul da Ásia, que integram uma indústria de 239 milhões de euros (200 milhões de libras) com mais de 10 mil migrantes. A revista alemã "Der Spiegel" e o canal franco-alemão ARTE também já realizaram reportagens sobre este tema na costa alentejana, cunhando o termo "visto framboesa".

De acordo com os trabalhadores, que pediram anonimato, o número de horas listado nas suas folhas de vencimento era frequentemente inferior ao que tinha sido efetivamente trabalhado. Os migrantes chegaram a Portugal atraídos por leis de imigração que permitem aos estrangeiros de todas as nacionalidades receberem estatuto legal e, também, cidadania através do emprego a tempo inteiro e do pagamento de impostos, com o jornal a chamar-lhe "passaporte framboesa".

Partindo de depoimentos dos trabalhadores, o "The Guardian" explica que muitos trabalhadores migrantes receiam que a mudança de emprego anule o seu pedido de residência, apesar das más condições com que trabalham. Alberto Matos, que dirige o escritório regional da organização Solidariedade Imigrante para os direitos dos migrantes, afirma que a falta de trabalhadores portugueses nesta indústria não surpreende: "Ninguém quer ser um escravo no seu próprio país".

O jornal britânico realizou duas visitas a estes locais de trabalho entre setembro e novembro do ano passado, tendo falado com mais de 40 homens e mulheres da Índia e do Nepal, empregados diretamente ou através de agências intermediárias, em quintas de Odemira, distrito de Beja.

Fonte: <https://jornaleconomico.pt/noticias/passaporte-framboesa-the-guardian-denuncia-exploracao-de-trabalhadores-agricolas-em-odemira-837943>

2.1. Agora que já leste, achas que esta é uma notícia boa ou uma notícia má? Selecciona uma opção.

- Notícia boa.
 Notícia má.
 Não sei.

2.2. Como te sentes ao Ler esta notícia? Rodeia uma opção.



Muito Bem!



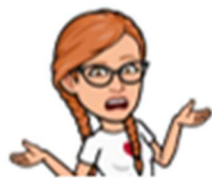
Que pena!



Que medo!



É me indiferente,
não é problema meu!



Não sei!

2.3. Como te sentes ao saber que esta situação se passa em Portugal? Rodeia uma opção.



Muito Bem!



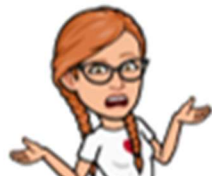
Que pena!



Que medo!



É me indiferente,
não é problema meu!



Não sei!

3. Observa as imagens das notícias que acabaste de ler. Já conhecias alguma delas? Selecciona a tua resposta.



Conhecia a notícia 1

Conhecia a notícia 2

Não conhecia nenhuma!

4. Ambas as notícias têm como principal tema as framboesas. Como achas possível que uma nos mostre os benefícios deste fruto e outra nos apresenta as dificuldades por que passam os trabalhadores que as colhem? Selecciona uma opção.

Acho normal, não me espanta nada!

Não acho nada normal! Ninguém deve sair prejudicado em prol do bem-estar de outros.

Não sei.

5. O que farias para mudar esta situação? Escreve no quadro abaixo as tuas sugestões.

Eu faria...

6. Lê com atenção.



Imagina que a tua turma vai organizar um vídeo para o Youtube. Tu ficas com a tarefa de fazer uma reportagem e tens a possibilidade de escolher um de dois temas:

1. A exploração dos trabalhadores agrícolas;
2. Benefícios de um produto à tua escolha.

Pensa num título e no que contarias no teu vídeo. No quadro abaixo, faz um desenho e escreve um texto para o teu vídeo.

Muito Obrigada pela tua participação! 😊