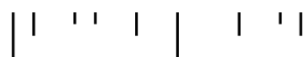


A LITERATURA PARA A INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DEMOCRÁTICAS NO 1.º E NO 2.º CEB

Diana Pereira Silva

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

2021-2022



A LITERATURA PARA A INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DEMOCRÁTICAS NO 1.º E NO 2.º CEB

Diana Pereira Silva

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientador: Maria João Hortas

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Este momento, que representa a concretização de um sonho, não seria tão especial se não tivesse a meu lado as pessoas que me acompanharam ao longo deste percurso. Desta forma, a um passo de me tornar professora, quero agradecer-lhes:

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha mãe por todo o amor, apoio e por ter suportado financeiramente este sonho ao longo destes cinco anos.

Aos meus avós, que me criaram e por terem o maior orgulho em mim. Obrigada pelo cuidado, preocupação e por me terem ensinado que a humildade e o bem que se faz ao Outro, são elementos que dão beleza à vida.

Ao meu namorado David, por ser o meu companheiro em tudo, confidente e por ter acreditado sempre nas minhas potencialidades como professora.

Aos meus padrinhos, Vítor e Maria Luísa, por me terem acompanhado no meu crescimento e por celebrarem sempre comigo as minhas pequenas e grandes vitórias.

Ao meu primo Tiago.

À família do meu namorado, por se ter tornado também minha família.

À minha amiga Fabiana, por ser uma amiga-“mãe” para a vida toda!

À minha amiga Débora, por me ter acompanhado ao longo destes cinco anos e por ter tornado este percurso mais leve. Obrigada por todas as aventuras, desabafos, risos e conselhos. Que a tua alegria contagie a vida de muitas crianças, das quais serás professora.

À professora Maria João Hortas, que me orientou na realização deste relatório. Muito obrigada por todas as aprendizagens, pela paciência e compreensão, pela disponibilidade e pela dedicação singular que tem à ESELX e aos seus alunos. É uma pessoa que marca, sem dúvida, e positivamente, os percursos de cada pessoa que com ela se cruzem.

A todos os orientadores cooperantes que me abriram as portas das suas salas e com quem tive o privilégio de refletir e de aprender, em especial ao professor Rodolfo, que foi e é um verdadeiro “mestre” para mim, enquanto exemplo de professor.

Por fim, agradeço a todas as crianças que foram minhas alunas durante a Intervenção Educativa. Cada uma, com as suas características e especificidades, motivou-me, a cada dia, a querer ser melhor professora.

RESUMO

O presente relatório final surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Esta Unidade Curricular contempla a realização de duas práticas de ensino supervisionadas, no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico e a elaboração de um estudo de carácter investigativo.

A proposta de investigação presente neste relatório resulta da prática desenvolvida com duas turmas do 6.º ano e uma turma do 4.º ano de escolaridade, tendo como problemática: «*O recurso à Literatura para a Infância no 1.º e no 2.º Ciclo, potencia o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia (CCD)*». O percurso investigativo orientou-se por três objetivos: i) Identificar as potencialidades da leitura e da exploração de textos de Literatura para a Infância para o ensino e aprendizagem de conceitos de Cidadania; ii) Compreender de que forma os alunos se apropriam dos conceitos de Cidadania através da realização de atividades de exploração dos textos de Literatura para a Infância; iii) Identificar as CCD desenvolvidas pelos alunos a partir da exploração dos textos de Literatura para a Infância.

Na definição dos procedimentos metodológicos, orientadores do estudo investigativo, privilegiou-se uma metodologia de natureza qualitativa, com recurso à aplicação de inquéritos por questionário para identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito “guerra”; à observação direta participante durante a realização das atividades pelos alunos; à análise das sequências didáticas; à análise de conteúdo das produções dos alunos, das notas de campo e de listas de verificação.

Os resultados da análise permitiram reconhecer: i) que, o recurso à LpI e a exploração dos textos, orientada pela reflexão crítica, proporcionam o desenvolvimento de CCD e a constuição de conhecimento pelos alunos sobre os conceitos de Cidadania, nomeadamente sobre os conceitos “guerra” e “refugiado”; ii) a importância do desenvolvimento das CCD pelas crianças que frequentam a escola no século XXI, permitindo-lhes ser cidadãos críticos perante a realidade social.

Palavras-chave: Cidadania; Competências para uma Cultura da Democracia; Literatura para a Infância; Guerra; 1.º e 2.º CEB.

ABSTRACT

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

The proposal of the research present in this report results from the practice developed with two classes of 6th grade and one class of 4th grade of schooling, having as problematic: « *The use of Literature for Childhood potency the Skills for a Culture of Democracy development* ». In this way, starting from the problematic, we defined three aims: i) Identify the potentialities of Literature for Childhood for teaching and learning of Citizenship concepts; ii) Understand how students appropriate the Citizenship concepts through text exploration activities; iii) Identify the Skills for a Culture of Democracy developed by students through the activities of exploring texts of Literature for Childhood.

In the definition of methodological procedures, advisors of the investigative study, a qualitative methodology was favored, using the application of questionnaire surveys to identify the students' previous knowledge about the concept of "war"; the direct participant observation during the activities by the students; the analysis of didactic sequences; analysis of the content of student productions, field notes and checklists.

The results of the analysis allowed us to recognize: i) that the use of LpI and the exploitation of texts, guided by critical reflection, provide the development of SCD and the constriction of knowledge by students about the concepts of Citizenship, namely on the concepts "war" and "refugee"; ii) the importance of the development of SCD by children attending school in the 21st century, allowing them to be critical citizens to the social reality.

Keywords: Citizenship; Skills for a Culture of Democracy; Literature for Childhood; War; 1st and 2nd CBE.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.ª PARTE	4
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º CEB	5
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	6
2.1.1. O agrupamento e a instituição de ensino	6
2.1.2. Caracterização da turma.....	7
2.2. Problemática, objetivos, estratégias gerais de intervenção, atividades implementadas e processos de avaliação e de regulação	8
3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 2.º CEB	13
3.1. Caracterização do contexto socioeducativo	14
3.2. Caracterização das turmas.....	Erro! Indicador não definido.
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA NOS DOIS CICLOS.....	20
2.ª PARTE	29
5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	30
6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
6.1. O conceito de Literatura para a Infância.....	34
6.2. A Literatura para a Infância e as suas potencialidades como recurso didático interdisciplinar	36
6.3. As CCD e a Literatura para a Infância.....	39
7. METODOLOGIA.....	45
8. RESULTADOS	50
8.1. Resultados para o 6.º ano de escolaridade.....	52
8.1.1. As concepções prévias dos alunos sobre o conceito “guerra”	52
8.1.2. O uso didático dos livros de LpI no ensino e aprendizagem de conceitos de Cidadania e para o desenvolvimento das CCD.....	59
8.1.3. A construção de conhecimento sobre os conceitos de Cidadania através das estratégias e atividades que mobilizam os textos de LpI	63
8.1.4. As CCD desenvolvidas pelos alunos a partir da exploração de obras de LpI .	75
8.2. Resultados para o 4.º ano	77

8.2.1 As conceções prévias dos alunos sobre o conceito “guerra”	77
8.2.2. O uso didático dos livros de LpI no ensino e aprendizagem de conceitos de Cidadania e para o desenvolvimento das CCD.....	82
9. CONCLUSÕES	97
10. REFLEXÃO FINAL	103
11. ANEXOS	116
Anexo A- Exemplo de Agenda Semanal do 4º ano.	117
Anexo B- Documento “Passaporte do Leitor”	119
Anexo C- Grelha de registo da participação e do desempenho dos alunos na atividade “Livro Amigo”	122
Anexo D- Grelha de avaliação diagnóstica da leitura em voz alta	126
Anexo E- Grelha de avaliação da leitura em voz alta.....	127
Anexo F- Grelha de avaliação da escrita de um texto narrativo realizado no início da Intervenção Educativa.....	128
Anexo G- Grelha de avaliação da escrita de um texto narrativo produzido na última semana de intervenção educativa.....	129
Anexo H- Exemplo de grelha de verificação para revisão de texto.....	130
Anexo I- Guião de leitura do livro “Cabeça da Andorinha”	131
Anexo J- Ficha de trabalho de Matemática no âmbito no Projeto “Refugiados”	133
Anexo K- Exemplo de um guião de trabalho, utilizado para trabalhar as competências de análise, interpretação e de seleção da informação	135
Anexo L- Exemplo de guião de trabalho, utilizado para trabalhar as competências de análise, interpretação e de seleção da informação	137
Anexo M- Guião de pesquisa sobre um regime ditatorial no mundo	139
Anexo N- Fotografias dos esquemas produzidos pelos alunos sobre temas do Estado Novo.....	141
Anexo O- Grelha de avaliação do trabalho de pesquisa sobre um regime ditatorial	142
Anexo P- Grelha de avaliação dos esquemas referente às características do Estado Novo.....	145
Anexo Q- Grelha de avaliação da apresentação oral sobre o esquema construído por cada grupo, relativo a um tema do Estado Novo	148

Anexo S- Esquema em formato Powerpoint.....	152
Anexo T- Questionário inicial	153
Anexo U- Tabela da planificação da aplicação do estudo investigativo por sessões	154
Anexo V- Atividades, Objetivos gerais, objetivos específicos e Instrumentos de avaliação das atividades realizadas para o estudo investigativo.....	161
Anexo W- Capa do livro e exemplos de algumas páginas do livro A Guerra.....	170
Anexo X – Guião de leitura do texto A Guerra.	172
Anexo Y- Níveis de desempenho do cartaz de manifesto contra uma situação de guerra.	175
Anexo Z- Exemplo de cartaz de manifesto contra a guerra realizado por um aluno.	176
.....	176
Anexo AA- Capa e algumas páginas do livro Uma Longa Viagem.....	176
Anexo CC- Guião de leitura dos livros Uma Longa Viagem e O Princípio.....	189
Anexo DD – Printscreen do escape game “Refugiados” para o 2.º CEB.....	191
Anexo EE- Capa e páginas do livro <i>O muro no meio do Livro</i>	207
Anexo FF- Capa e algumas páginas do livro Cabela de Andorinha.....	209
Anexo GG- Escape game para o 1ª CEB.....	211
Anexo HH- Planificação do mural.....	218
Anexo II- Grelha de verificação para a questão 7 do guião de leitura Cabeça de Andorinha	219
Anexo JJ- Exemplo de produção de um aluno sobre a identificação de problemas na escola e as soluções para os resolver.	220
Anexo KK- Planificação da tarefa exploratória de matemática.....	221
Anexo LL- E-mail fictício que serviu de contexto à tarefa exploratória	225

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Potencialidades e Fragilidades da turma do 4.º ano.	8
Tabela 2- Objetivos Gerais e Indicadores de Avaliação.....	9
Tabela 3- Estratégias e atividades	9
Tabela 4- Potencialidades e fragilidades das turmas do 6.º ano.	15
Tabela 5-Objetivos Gerais e Indicadores de Avaliação.....	17
Tabela 6-Objetivos, métodos, instrumentos e técnicas de recolha e de tratamento de dados.	47
Tabela 7-Concepções dos alunos sobre as consequências que a guerra tem para as crianças e jovens que vão à escola.....	56
Tabela 8- Concepções dos alunos sobre como se resolvem as situações de conflito entre dois países.....	58
Tabela 9-Síntese da planificação da sequência didática no 2.º Ciclo.	60
Tabela 10- Excerto da discussão coletiva sobre o tema guerra.	68
Tabela 11- Sentimentos de uma criança refugiada, identificados pelos alunos do 6º ano.	71
Tabela 12- Concepções dos alunos sobre o que é uma guerra.	77
Tabela 13-Concepções dos alunos sobre a razão pela qual há países que iniciam guerra com outros países.	79
Tabela 14-Concepções dos alunos sobre as consequências que a guerra tem para as crianças e jovens que vão à escola.....	80
Tabela 15- Concepções dos alunos sobre como se resolvem as situações de conflito entre dois países em guerra.....	82
Tabela 16- Livros utilizados, conceitos, atividades e objetivos gerais.....	83
Tabela 17- Análise de conteúdo do texto produzido pelos alunos.	89

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Histograma com o desempenho dos alunos na avaliação da competência da leitura.	11
Figura 2- Modelo de competências para uma Cultura da Democracia.....	42
Figura 3- Concepções dos alunos sobre o que é uma guerra.....	53
Figura 4- Contrato de Paz. Exemplo de um cartaz produzido por um aluno.	66
Figura 5- Diálogo. Exemplo de cartaz produzido por um aluno.	67
Figura 6- Revolta. Exemplo de cartaz produzido por um aluno.....	67
Figura 7- Exemplos de cartas escritas pelos alunos, interpretando o papel de criança refugiada.	70
Figura 8- Esquema conceitual realizado pelos alunos do 6º ano.....	74
Figura 9- Enunciado e exemplo de carta escrita pelos alunos, assumindo o papel de criança refugiada.....	88
Figura 10- Mural construído pelos alunos.....	90
Figura 11- Enunciado e resposta de um aluno à questão 7 do guião de leitura.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS

CCD – Competências para uma Cultura da Democracia

CEB- Ciclo de Ensino Básico

EB- Escola Básica

IE- Intervenção Educativa

LEB- Licenciatura em Educação Básica

LpI- Literatura para a Infância

HGP- História e Geografia de Portugal

OC- Orientador Cooperante

PE- Projeto Educativo

PEA- Projeto Educativo de Agrupamento

PI- Plano de Intervenção

PLA- Português Língua de Acolhimento

PLMN- Português Língua Não-Materna

TEIP- Território Escolar de Intervenção Prioritária

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

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

O principal objetivo desta UC consiste no desenvolvimento de competências pelos estudantes para a prática profissional enquanto professores do 1.º e do 2.º CEB., bem como pressupõe o início da construção de uma identidade profissional. Além disso, a PES II é também o contexto em que o estudante deve aplicar as competências e os conhecimentos desenvolvidos ao longo do Mestrado.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira, contém uma descrição sumária e uma análise crítica das práticas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB; a segunda contém o estudo de carácter investigativo desenvolvido no âmbito da PES II, no 2.º e no 1.º CEB.

A primeira parte deste trabalho encontra-se dividida em três capítulos. Nos dois primeiros encontram-se descritas as duas práticas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB, através da caracterização do contexto socioeducativo e dos processos de regulação e avaliação das aprendizagens.

A partir da identificação das potencialidades e das fragilidades dos alunos do 6.º e do 4.º ano, procede-se à apresentação da problemática, dos objetivos gerais, das estratégias globais de intervenção, das atividades implementadas e, por último, são descritos os processos de avaliação e de regulação das aprendizagens que foram utilizados. Todos estes aspetos foram igualmente apresentados nos dois Planos de Intervenção (PI) construídos.

Para finalizar esta primeira parte, no terceiro ponto, apresenta-se uma análise crítica das práticas ocorridas nos dois ciclos de ensino, relativamente ao desenvolvimento de competências, aos processos de organização e desenvolvimento curricular, às relações pedagógicas e aos processos de regulação e de avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

A segunda parte deste relatório é dedicada ao estudo sobre *A Literatura para a Infância e o desenvolvimento de competências democráticas no 1.º e no 2.º CEB*, que

surgiu da Intervenção Educativa e que foi aplicado em duas turmas do 6.º ano e numa do 4.º.

Este estudo, de natureza qualitativa, teve como principal objetivo perceber quais os contributos das situações de aprendizagem vividas pelos alunos do 4.º e dos 6.º anos, a partir da exploração de textos de Literatura para a Infância (LpI) e quais as Competências para uma Cultura da Democracia (CCD) desenvolvidas. Definiu-se, com base nesta questão de partida, a problemática – *o recurso à Literatura para a Infância, potencia o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia (CCD)* – e os objetivos de investigação: (i) Identificar as potencialidades da leitura e da exploração de textos de Literatura para a Infância para o ensino e aprendizagem de conteúdos e conceitos de Cidadania; ii) Compreender de que forma os alunos se apropriam dos conceitos de Cidadania na realização de atividades de exploração dos textos de LpI; iii) Identificar as CCD desenvolvidas pelos alunos a partir das atividades de exploração dos textos de LpI;

Na segunda parte será apresentada um breve contextualização do estudo, seguida pelo enquadramento teórico que sustenta a investigação. Posteriormente, serão apresentadas as opções metodológicas, bem como os resultados do estudo, tendo por referência aos objetivos definidos.

Este relatório termina com a apresentação das conclusões do estudo, partindo dos objetivos e da problemática, seguidas de uma reflexão final, em que são descritos os contributos da prática pedagógica desenvolvida nos dois ciclos de ensino para o desenvolvimento de competências profissionais, bem como o contributo do processo de investigação. Neste ponto do relatório são ainda identificados os aspetos a melhorar na prática pedagógica.

No final do relatório encontram-se as referências bibliográficas e os anexos que fundamentam e complementam todo o trabalho desenvolvido.

1. a PARTE

| | ' ' | | ' ' |

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

| ' ' | ' ' |

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.1.1. O agrupamento e a instituição de ensino

A Escola Básica do 1º Ciclo onde decorreu a prática pedagógica tinha a valência de 1.º Ciclo e de Pré-Escolar e localizava-se numa freguesia da cidade de Lisboa. O agrupamento incluía quatro escolas do 1.º Ciclo.

A missão do agrupamento assentava em:

proporcionar a cada indivíduo que o frequenta, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem que lhe permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal, formando um cidadão interveniente e responsável para com a sociedade em que está inserido (Projeto Educativo do Agrupamento, 2021-2025, pp. 6-10).

A oferta educativa do agrupamento abrangia os seguintes níveis de educação e ensino: pré-escolar; 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; educação e formação de adultos (EFA); e cursos de Português Língua de Acolhimento (PLA).

Os alunos do agrupamento constituíam uma população heterogénea residindo, sobretudo, na área envolvente da escola. Muitos residiam em habitações com poucas condições de habitabilidade, em prédios de realojamento, sendo frequentes problemas económicos, sociais e de exclusão social. Devido a estas circunstâncias, a Escola Básica de 1.º Ciclo integra o programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

A população escolar era constituída por um número significativo de alunos de origem imigrante, de diferentes nacionalidades, recém-chegados ou já de 2.ª geração.

A instituição participava no Projeto Ubuntu, com dinamização de uma atividade semanal orientada pelos PTT das duas turmas de 4.º ano da escola, sendo que estas atividades eram incluídas na agenda semanal das turmas (Anexo A). O Projeto Ubuntu assentava na aplicação da metodologia Ubuntu, que trabalha competências de liderança ao serviço das comunidades, partindo de modelos de referência como Nelson Mandela e Malala Yousafzai.

2.1.2. Caracterização da turma

Ao longo das duas semanas de observação, foi possível recolher informações sobre a turma através da observação direta e da realização de uma entrevista à professora titular de turma.

A turma, na qual foi realizada a intervenção educativa, frequentava o 4.º de escolaridade, sendo constituída por 22 alunos, 14 do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos.

Acerca das nacionalidades dos alunos, existiam sete alunos de nacionalidade estrangeira. Seis destes alunos falavam, compreendiam e escreviam com alguma facilidade em Português. Apenas um aluno não comunicava em Português, somente em Inglês. Este e outro aluno frequentavam as aulas de PLNM (Português Língua Não-Materna).

Os alunos eram, na generalidade, empenhados e cumpridores na realização das tarefas. Revelavam trabalhar bem a pares e em pequenos grupos, demonstrando saberem trabalhar colaborativamente.

Relativamente ao comportamento, os alunos eram bastante conversadores, o que provocava alguns momentos de desatenção, para os quais foi necessário encontrar estratégias para manter momentos de foco e de concentração, necessários para o cumprimento do trabalho em sala de aula.

Nas relações entre pares, os alunos demonstravam relações de amizade, respeito pelas diferenças e a maioria revelava a competência de empatia nas interações sociais que estabeleciam.

Conforme supramencionado, nas duas semanas de observação foi realizado um levantamento das informações sobre a turma, nomeadamente das potencialidades e fragilidades que os alunos possuíam, que sintetizo na Tabela 1.

Tabela 1

Potencialidades e Fragilidades da turma do 4.º ano.

Potencialidades	Fragilidades
-Trabalho em grupo - Gosto pela elaboração de projetos - Produções plásticas - Grande interesse pela aprendizagem de conteúdos da área curricular de Matemática e de Estudo do Meio - Gosto pela realização de atividades no âmbito da Educação Artística - Gosto pela realização de atividades de Educação Física	- Leitura em voz alta (articulação, fluência, entoação/ pontuação, expressividade) - Cálculo mental - Escrita: ortografia, vocabulário reduzido; uso de conectores de discurso insuficientes e pouco variados; pontuação; adequação da letra maiúscula ou minúscula; não aplicação de processos de planificação e de revisão e edição de texto; - Compreensão leitora (de vários géneros de texto, nomeadamente enunciados dos problemas matemáticos)

Nota. Retirado do documento Plano de Intervenção.

2.2. Problemática, objetivos, estratégias gerais de intervenção, atividades implementadas e processos de avaliação e de regulação

De acordo com as potencialidades e as fragilidades identificadas, definiu-se a problemática do projeto de intervenção e que tem a seguinte redação: *De que modo a implementação de atividades e de rotinas de leitura contribuem para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita de textos?*

Para responder à problemática formulada foram definidos três objetivos gerais e os respetivos indicadores de avaliação, presentes na Tabela 2.

Tabela 2

Objetivos Gerais e Indicadores de Avaliação

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação
1. Melhorar o desempenho na leitura em voz alta	1.1. Realiza as atividades de leitura propostas. 1.2. Participa nas rotinas de leitura. 1.3. Lê textos com entoação, fluência, expressividade e articula corretamente as palavras, respeitando também os sinais de pontuação.
2. Desenvolver práticas de planificação e de revisão de textos escritos	2.1. Compreende a importância de planificar um texto. 2.2. Compreende os benefícios do processo de revisão de texto escrito: identifica erros ortográficos, de pontuação e de construção frásica na revisão de texto e corrige-os, bem como aplica outras melhorias. 2.3. Utiliza processos de planificação e de revisão de texto.
3. Desenvolver competências de interpretação de diferentes tipos de textos	3.1. Identifica corretamente o que é pedido no enunciado. 3.2. Identifica informações relevantes presentes no enunciado.

Nota. Retirado do documento Plano de Intervenção.

Para cumprir os objetivos gerais definiu-se a estratégia global *Criação de rotinas, de atividades de leitura e de interpretação de diferentes tipos de texto* e quatro estratégias gerais de intervenção que se apresentam na Tabela 3, bem como as atividades relacionadas.

Tabela 3

Estratégias e atividades

Estratégias Gerais	Atividades
1. Dinamização de atividades de motivação para a leitura.	1.1. Atividade “Livro Amigo”. Atividade de leitura autónoma e silenciosa durante 30 minutos; 1.2. Preenchimento do “Passaporte de Leitor”. Documento de registo de informação inerente à atividade “Livro Amigo”; 1.3. Visitas à biblioteca da escola; 1.4. Momentos de leitura em voz alta de obras de literatura para a infância realizados pela professora estagiária;

	1.5 Participação no processo de reorganização da biblioteca da sala, tornando-a mais visível e apelativa (organização dos livros segundo critérios definidos pela turma);
2. Realização de atividades de planificação e de revisão de texto.	2.1. Mobilização de processos de planificação de texto; 2.2. Utilização de processos de revisão de texto, utilizando uma lista de verificação; 2.3. Coavaliação de textos produzidos a pares;
3. Dinamização de atividades de escrita.	3.1. Escrita de géneros variados de texto; 3.2. Escrita de textos com finalidades diversas;
4. Desenvolvimento de atividades de interpretação da informação presente em diferentes tipos de textos.	4.1. Realização de guiões de leitura; 4.2. Realização de exercícios de interpretação de texto; 4.3. Discussão coletiva sobre livros ou textos lidos; 4.4. Tratamento dos dados de enunciados de problemas matemáticos oralmente ou com registo no quadro;

Nota. Retirado do documento Plano de Intervenção.

A avaliação dos objetivos do PI (Plano de Intervenção) decorre dos resultados das aprendizagens realizadas pelos alunos através da participação nas atividades dinamizadas ao longo das semanas de intervenção. Relativamente ao objetivo *Melhorar o desempenho na leitura em voz alta*, avaliou-se o desempenho dos alunos na leitura em voz alta de um texto e a sua participação e desempenho na rotina semanal de leitura autónoma “Livro Amigo” e com o preenchimento do documento de registo “Passaporte de Leitor” (Anexo B).

De forma a avaliar este objetivo, foram utilizadas grelhas de registo da participação e de desempenho dos alunos na atividade de rotina de leitura durante a realização da mesma (Anexo C).

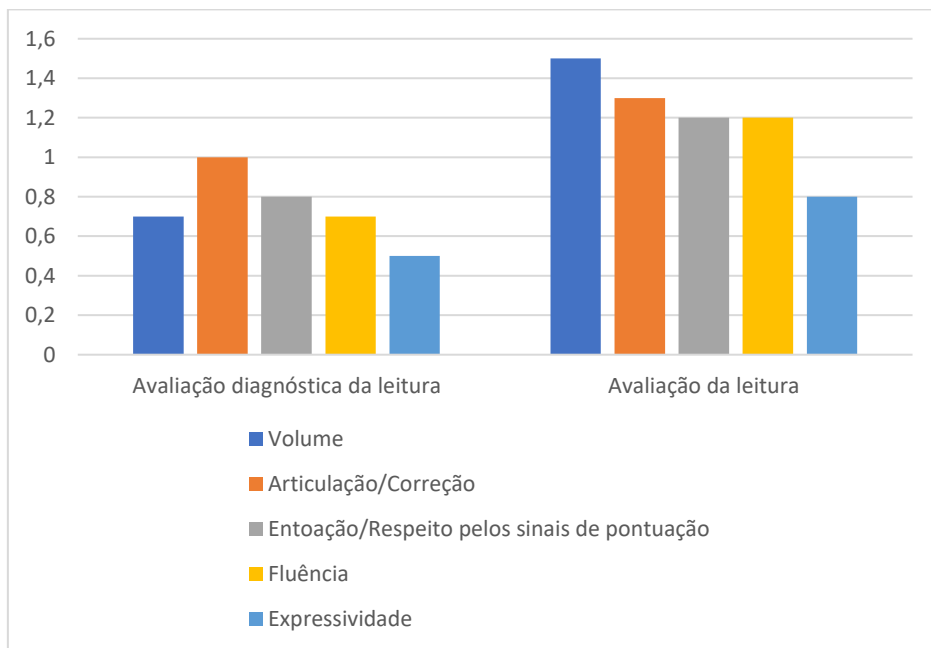
Para realizar o balanço do efeito das atividades de leitura no desenvolvimento da competência de leitura, dinamizaram-se momentos de avaliação da leitura em voz alta realizada pelos alunos no início e no fim da intervenção educativa. Utilizaram-se grelhas de avaliação para a respetiva recolha de informação (Anexos D e E).

A análise das aprendizagens dos alunos, nos indicadores de avaliação definidos (volume, articulação, entoação/correção, fluência e expressividade), permite constatar

que houve progressos nos respectivos itens entre a fase inicial do estágio e a final, conforme demonstra o gráfico da Figura 1.

Figura 1

Histograma com o desempenho dos alunos na avaliação da competência da leitura.



Também a escrita foi avaliada, de modo que se pudesse avaliar o resultado da aplicação das estratégias e atividades referentes ao objetivo *Desenvolver práticas de planificação e de revisão de textos escritos*.

O balanço do desempenho dos alunos na produção de textos escritos orientados, no início e no fim da intervenção educativa, permitiu constatar a apropriação dos processos de planificação e de revisão de texto pelos alunos, demonstrando melhorias na qualidade do produto final (Anexos F e G). Além disso, é possível inferir, com base na análise das respectivas grelhas de avaliação, que as atividades de leitura (silenciosa e em voz alta) realizadas ao longo da prática educativa, podem ter contribuído para a melhoria dos parâmetros da ortografia e da diversificação do vocabulário utilizado nas suas produções escritas.

Ao longo das semanas de intervenção os alunos escreveram vários tipos e gêneros de texto, a partir de estratégias de planificação de texto e do preenchimento de grelhas de verificação para revisão dos textos produzidos (Anexo H).

Na produção de um texto narrativo, realizada no final da intervenção para avaliação do objetivo *Desenvolver práticas de planificação e de revisão de textos escritos*, é possível observar que a maioria dos alunos mobilizou processos de planificação e de revisão de texto, revelando compreender a importância da planificação na escrita de um texto e da sua posterior revisão, visível na melhoria da qualidade da produção do texto. A destacar, foi notória a melhoria na ortografia e a diversificação de vocabulário utilizado.

Relativamente ao objetivo geral, *Desenvolver competências de interpretação de diferentes tipos de textos*, o trabalho desenvolvido, ao nível do Português, focou-se na interpretação de textos, através da realização de exercícios, fichas de trabalho e de Guiões de Leitura organizados em diferentes momentos: antes, durante e depois da leitura.

Também na área curricular de Matemática, foi trabalhada esta vertente, embora que oralmente, de forma a trabalhar a fragilidade dos alunos na interpretação de enunciados no âmbito do domínio de Resolução de Problemas.

A avaliação deste objetivo foi realizada ao longo das semanas de intervenção educativa, através de um guião de leitura de um livro (Anexo I), de outros exercícios de interpretação de texto e das fichas de trabalho preenchidas pelos alunos no âmbito da área curricular de Matemática (Anexo J). Contudo, não é possível afirmar que houve uma melhoria significativa no desempenho dos alunos na interpretação e compreensão de textos.

Em síntese, a avaliação dos objetivos do PI permite afirmar que os alunos melhoraram a leitura em voz alta com as atividades de leitura propostas e adotaram práticas de planificação e revisão de textos. Assim, os objetivos *Melhorar o desempenho na leitura em voz alta* e *Desenvolver práticas de planificação e de revisão de textos escritos* foram os objetivos mais bem conseguidos. O objetivo *Desenvolver competências de interpretação de diferentes tipos de textos* foi o objetivo menos conseguido.

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

| ' ' | | ' ' |

3.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A **escola básica do 2.º e 3.º ciclos** onde decorreu a prática pedagógica localizava-se numa freguesia do concelho da Amadora. Era uma das quatro escolas do agrupamento, sendo que três eram de educação pré-escolar e 1.º Ciclo.

Na escola básica havia uma grande percentagem de alunos de etnia cigana, o que desafiava a escola a encontrar estratégias para motivar as raparigas ciganas e respetivas famílias a prosseguirem os estudos.

A escola encontrava-se rodeada por bairros muito distintos, cuja população era heterogénea. Nas proximidades da escola existiam bairros calmos, outros constituíam locais de desacatos, de problemas sociais e com frequência de criminalidade. A maioria da população escolar era constituída por alunos residentes nesses bairros próximos, sendo que por esse motivo a escola tinha uma população com uma diversidade cultural, étnica e económica.

Uma percentagem considerável de alunos beneficiava de auxílios económicos, exigindo apoio extraordinário por parte do agrupamento, ao nível de alimentação e de material escolar.

A missão do agrupamento assentava em:

na excelência, na perspetiva da melhoria constante de resultados e do desenvolvimento de competências cognitivas e sociais e em criar condições para o ingresso no mundo do trabalho ou na transição pós-escolar e para a vida em sociedade, valorizando, a par das aprendizagens teóricas, as dimensões do trabalho prático e experimental e o domínio de utilização das tecnologias digitais (Projeto Educativo do Agrupamento, 2019-2022, p. 6).

No que concerne à organização do calendário escolar, a escola organizava o seu tempo letivo por semestres.

A prática pedagógica no 2.º CEB ocorreu em duas **turmas** do 6.º ano de escolaridade (uma com 20 e a outra com 21 alunos), uma equilibrada em relação ao número de rapazes e de raparigas e outra com mais rapazes do que raparigas.

Os alunos tinham idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Numa turma havia três alunos repetentes e na outra um. A nível económico, seis alunos beneficiavam do escalão A do subsídio escolar, um tinha escalão B e outro escalão C.

Uma turma integrava duas alunas com Medidas Seletivas Adicionais e três alunos ao abrigo das Medidas Universais Seletivas. No que respeita ao comportamento, as duas turmas estavam no mesmo patamar, uma vez que os alunos eram respeitadores do tempo de aula. Em relação às atitudes, enquanto uma turma revelava bastante interesse pelos conteúdos (que se revelava através da participação na aula com a partilha de dúvidas e saberes provenientes das vivências e conhecimento do mundo) e cumpriam com as tarefas propostas, a outra turma tinha de ser motivada para o desenvolvimento dessas atitudes, ainda que revelassem algum interesse pelos conteúdos que estavam a ser abordados.

3.2. Problemática, objetivos, estratégias gerais de intervenção, atividades implementadas e processos de avaliação e de regulação

Ao longo das duas semanas de observação identificámos um conjunto de potencialidades e de fragilidades, nas duas turmas e que se apresentam na Tabela 4.

Tabela 4

Potencialidades e fragilidades das turmas do 6.º ano.

Turma 6.º C		Turma 6.º F	
Potencialidades	Fragilidades	Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none"> -Participação adequada nas aulas - Empenho -Grande interesse pela aprendizagem de conteúdos de História e Geografia de Portugal - Leituras expressivas - Boa compreensão leitora 	<ul style="list-style-type: none"> - Relação entre factos histórico-geográficos - Identificação de causa e consequências dos acontecimentos em HGP - Interpretação de fontes históricas escritas 	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse pela aprendizagem de conteúdos de História e Geografia de Portugal 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação de imagens de teor histórico - Análise de excertos de textos de teor histórico - Pesquisa e seleção de informação específica em fontes diversas - Localização geográfica de acontecimentos históricos - Identificação de causas e consequências dos acontecimentos e relação entre factos - Mobilização dos conteúdos trabalhados em História e Geografia de Portugal - Compreensão de conteúdos da Gramática - Escrita de frases e textos - Leitura em voz alta

			-Oralidade (adequação do tom de voz) - Postura nas apresentações orais
--	--	--	---

Nota. Retirado do Plano de Intervenção.

Na turma 6.º F existia um pequeno grupo de alunos participativo durante as aulas, sendo que esse foco de participação era mais notório nas aulas da disciplina de Português. A turma, em geral, revelava mais fragilidades nesta disciplina, existindo seis alunos com avaliação negativa no final do semestre. Em História e Geografia de Portugal, dois alunos encontravam-se com classificações negativas.

Na turma 6.º C os alunos eram bastante participativos, empenhados e interessados em aprenderem os conteúdos de Português e de História e Geografia de Portugal. No final do semestre, logo após o início do estágio, obtiveram uma média de nível 4 na classificação em ambas as áreas curriculares.

A partir da análise do conjunto de fragilidades e de potencialidades das duas turmas do 6º ano, formularam-se algumas questões-problema que consideramos serem uma prioridade para a intervenção pedagógica que foi desenvolvida: (a) Que estratégias utilizar para melhorar a compreensão e análise de textos? (b) Que tarefas propor para melhorar a competência de pesquisa e seleção da informação? (c) Que tipo de tarefas propor para melhorar a identificação de causas e consequências dos fenómenos e factos em HGP (d) Que tipo de tarefas propor para desenvolver a competência da escrita? (e) Que tipo de tarefas propor para melhorar a oralidade e a postura dos alunos durante as apresentações orais?

A partir destas questões-problema emergiu a seguinte problemática: *De que modo o desenvolvimento de competências de pesquisa, seleção, análise e interpretação de informação a partir de diferentes fontes contribui para a construção de conhecimento em HGP e Português?*

Para operacionalizar esta problemática definiram-se três objetivos gerais, apresentados na tabela 5.

Tabela 5*Objetivos Gerais e Indicadores de Avaliação.*

Objetivos Gerais	Indicadores de Avaliação
1- Recolher e selecionar informação em diferentes fontes;	1.1. Pesquisa informação pertinente; 1.2. Seleciona a informação mais adequada; 1.3. Mobiliza a informação selecionada em novas situações.
2- Analisar e interpretar informação escrita, oral, gráfica e cartográfica a partir de diferentes recursos;	2.1. Analisa e interpreta informação: escrita audiovisual gráfica cartográfica; 2.2. Realiza uma leitura adequada de mapas: Interpreta gráficos e retira conclusões a partir dos dados; 2.3. Interpreta corretamente textos escritos; 2.4. Analisa informação escutada em vídeos; 2.5. Realiza inferências a partir de indicadores textuais, em imagens, gravuras ou vídeos;
3 - Mobilizar as diferentes fontes de informação para construir conhecimento.	3.1. Constrói novas ideias de acordo com a adequada interpretação da informação; 3.2. Partilha em pequeno ou em grande grupo as conclusões obtidas

Nota. Retirado do Plano de Intervenção.

De forma a responder aos objetivos gerais do Plano de Intervenção, formulou-se a estratégia global: *Criação de rotinas com atividades investigativas* a implementar nas duas disciplinas recorrendo às seguintes estratégias: Utilização de fontes de informação diversas, incluindo dispositivos digitais; Dinamização de atividades a pares, em pequeno grupo e grande grupo; Implementação de atividades de interpretação de informação através de diferentes linguagens; Dinamização de atividades de apreciação crítica individual ou em grupo; Resolução de atividades que permitam relacionar causas e consequências de fenómenos e factos histórico-geográficos.

Estas estratégias foram implementadas através da realização de várias atividades de análise de imagens, de análise de excertos de textos de teor histórico com o recurso a guiões de trabalho (Anexos K e L) e também através de atividades investigativas sobre determinados aspetos da História e Geografia de Portugal e do mundo, com o recurso a dispositivos digitais e com o apoio de um guião de pesquisa (Anexo M). Também foi realizada uma atividade de construção de esquemas em grupo sobre características do regime político do Estado Novo (Anexo N).

A avaliação do objetivo *Recolher e selecionar informação em diferentes fontes*, procedeu-se através da análise das produções dos alunos, resultantes de atividades de pesquisa e de tratamento e organização da informação, respetivamente, a atividade de pesquisa sobre um regime ditatorial de um país e a construção de esquemas referentes a temas do Estado Novo, ambas desenvolvidas na disciplina de História e Geografia de Portugal.

Na generalidade, os alunos de ambas as turmas obtiveram classificações bastante satisfatórias nas suas produções (Anexos O, P e Q), demonstrando melhorias nas competências de leitura, interpretação e compreensão da informação proveniente de diversas fontes, a par do desenvolvimento das competências investigativas. Além disso, a avaliação das produções dos alunos demonstra que as atividades implementadas permitiram que os alunos construíssem conhecimentos sobre determinados conteúdos e aspetos da História e Geografia de Portugal.

A avaliação do objetivo *Analisar e interpretar informação escrita, oral, gráfica e cartográfica a partir de diferentes recursos*, prende-se com o primeiro objetivo descrito. Este objetivo foi avaliado pelas produções dos alunos supracitadas e através da observação direta na resolução dos guiões de trabalho e na análise do guião de pesquisa e do trabalho de grupo na construção de esquemas sobre temas do conteúdo Estado Novo, sendo que as atividades foram aplicadas na disciplina de HGP.

Com base na análise das produções dos alunos de ambas as turmas, é possível afirmar que melhoraram a capacidade de análise e interpretação de diferentes géneros de informação.

O objetivo *Mobilizar as diferentes fontes de informação para construir conhecimento* foi cumprido, uma vez que os alunos utilizaram diferentes fontes de informação que lhes permitiu formularem e consolidarem conhecimentos sobre os conteúdos de HGP.

Consideramos que os objetivos foram alcançados na sua generalidade, sendo que apenas o objetivo *Analisar e interpretar informação escrita, oral, gráfica e cartográfica a partir de diferentes recursos* não foi tão bem conseguido no campo da interpretação e análise de informação em textos orais.

Em síntese, os objetivos supracitados permitiram que os alunos desenvolvessem competências relacionadas com a disciplina de Português em transversalidade, dado que a competência da leitura e interpretação da informação em diferentes fontes é uma competência necessária em diferentes áreas do conhecimento. Além do desenvolvimento dessa competência, as atividades e estratégias aplicadas no âmbito do PI, permitiram que os alunos do 6.º ano de escolaridade construíssem e consolidassem conhecimentos sobre determinados conteúdos da disciplina de História e Geografia de Portugal e mobilizassem competências investigativas em diferentes recursos.

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA NOS DOIS CICLOS

| ' ' | | ' ' |

Descritas as duas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB e do 2.º CEB, passo agora a analisar e a refletir sobre as características observadas e vivenciadas nesses ciclos de ensino.

A presente reflexão está focada nas seguintes dimensões: (i) desenvolvimento de competências pelos alunos e processos de organização e de desenvolvimento do currículo; (ii) relação pedagógica; (iii) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

No que concerne ao primeiro ponto, (i) desenvolvimento de competências pelos alunos e processos de organização e de desenvolvimento do currículo, é importante começar por referir que estes dois ciclos de ensino têm lógicas organizativas diferentes. As matrizes curriculares são diferentes, assim como as formas de organização dos tempos e espaços. No 1.º CEB a prática pedagógica é desenvolvida em regime de monodocência, apelando a uma “polivalência curricular do professor” (Silva, 2005, p. 4). No 2.º CEB cada disciplina é da responsabilidade de um professor.

Na disciplina de HGP os conteúdos foram lecionados consoante a ordem cronológica dos acontecimentos históricos, sendo que os conteúdos lecionados compreenderam os factos históricos desde a *Implementação da República ao Estado Novo*. Na disciplina de Português, os conteúdos eram planeados entre os orientadores cooperantes das duas turmas, cumprindo com a planificação anual para a disciplina.

Durante a intervenção no 2.º Ciclo privilegiou-se o desenvolvimento das capacidades investigativas dos alunos na disciplina de História e Geografia de Portugal, uma vez que se reconheceu a potencialidade das atividades de pesquisa e de análise de informação histórica em várias fontes para melhorar as dificuldades identificadas ao nível da análise, interpretação e compreensão dos factos históricos. “Tomando como ponto de partida temas ou questões geradoras da observação da realidade próxima, os alunos são conduzidos na problematização e investigação, colocando hipóteses, pesquisando, recolhendo, tratando e analisando informação, usando os instrumentos e os meios adequados para o efeito” (Dias e Hortas, 2015, p. 193). Neste sentido, além do desenvolvimento da competência de leitura e de interpretação de texto, as atividades de carácter investigativo também promoveram o desenvolvimento da capacidade de questionamento sobre a realidade e a compreensão dos alunos sobre ela, contemplando

um processo de conscientização do papel de cada um enquanto cidadão agente na sociedade.

A partir da análise de imagens e de textos, orientada por guiões de trabalho e de pesquisa, procurou-se conduzir os alunos na construção do conhecimento histórico-geográfico e no desenvolvimento das competências transdisciplinares.

Nas duas disciplinas foi privilegiada a centralidade do aluno no processo de ensino, embora em alguns momentos fosse necessário recorrer à exposição pela professora estagiária na apresentação e explicação de determinados conteúdos referentes às duas disciplinas.

No início da exploração de cada conteúdo, realizava-se um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, oralmente, o que permitia identificar as suas motivações e definir por “onde” começar o trabalho, privilegiando os saberes prévios para a construção dos conhecimentos, de forma a envolver os alunos num ambiente de partilha em que eram atores do seu processo de aprendizagem. Nesta perspetiva, Sobral (2006) afirma que:

Os conhecimentos prévios podem ser considerados como produto das conceções de mundo da criança, formuladas a partir das interações que ela estabelece com o meio de forma sensorial, afetiva, cognitiva primariamente de forma pouco elaborada. Estas ainda podem ser produto de crenças culturais e que na grande maioria das vezes são de difícil substituição por um novo conhecimento (Sobral, 2006).

Além da função de diagnose, os momentos de partilha moderados pelas professoras estagiárias também foram vantajosos para a motivação dos alunos em quererem aprender os conteúdos, dado que os seus conhecimentos foram considerados. Rubtsov (1996) ressalta “a discussão da ação em comum permite aos alunos, assistidos por um adulto, analisar a composição desta ação comunitária e extrair daí o modo de solução do problema do conflito. É no decorrer deste género de discussão que se procura a solução de um problema” (p. 191).

Durante as aulas de HGP utilizaram-se guiões de trabalho, que foram pensados e construídos para ajudar os alunos a ultrapassarem as dificuldades identificadas na interpretação de textos, gráficos, tabelas, frisos cronológicos, mapas e imagens de teor

histórico, tendo vista o desenvolvimento dessa capacidade de leitura, interpretação e análise.

Estes guiões foram utilizados em diferentes momentos, antes ou após a introdução de um conteúdo e eram preenchidos à medida que os alunos iam resolvendo as questões, seguido de um momento de partilha de respostas dos alunos, moderado pela professora estagiária e da explicação do conteúdo presente na questão.

Algumas questões presentes nos guiões (Anexos K e L) conduziam à formulação de inferências e conclusões a partir da análise de frisos cronológicos, mapas, gráficos, imagens ou textos que evidenciavam os acontecimentos históricos. No que concerne à utilização dos guiões de trabalho, Santisteban (2010) releva a importância de uma interpretação e descodificação das fontes históricas mediada:

El uso de las fuentes históricas en la enseñanza de la historia no debe negar su complejidad, como tampoco debe limitarlo a elementos informativos, como si fueran construcciones epistemológicas de la historia, ya que entonces dejaríamos de lado su carácter activo en la construcción del conocimiento histórico. El uso de las fuentes no tiene sentido si no son decodificadas e interpretadas para construir una determinada visión del pasado (Santisteban, 2010, p. 50).

Privilegiou-se, deste modo, a construção do conhecimento e do pensamento sobre a História e Geografia de Portugal moderados em momentos de partilha de respostas e de discussão coletiva.

O desenvolvimento de capacidades investigativas em História e Geografia de Portugal foi adotado como estratégia para o desenvolvimento da competência de pesquisa e também de análise, interpretação e seleção de informação com o apoio de um guião de pesquisa. “Inquiry is a way of learning new skills and knowledge for understanding and creating in the midst of rapid technological change. Guided inquiry equips students with abilities and competencies to meet the challenges of an uncertain, changing world.” (Kuhlthau, 2010).

O tema da pesquisa surgiu do interesse e curiosidade dos alunos sobre factos e sobre que países que viveram e vivem sob o regime político de Ditadura, quando se lecionou o conteúdo Estado Novo, referente à disciplina de História e Geografia de Portugal.

Durante a Intervenção Educativa também foram implementadas atividades de análise e de tratamento de informação em grupo, como por exemplo a análise de tabelas, gráficos e imagens/ desenhos/caricaturas que continham informações sobre as causas que conduziram à crise da *I República* (Anexo R). Niza (1998) afirma, relativamente à cooperação:

A cooperação, como um processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou pares) para atingirem um objetivo comum, tem revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências, o que contraria frontalmente, toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola (Niza, 1998, p. 4).

Ao longo da intervenção na disciplina de HGP foram definidos momentos destinados à descoberta, mas também existiram outros destinados à consolidação e sistematização de conteúdos, através do preenchimento dos guiões de trabalho, ou através da realização de esquemas em suportes físicos ou digitais, com recurso a diapositivos *Powerpoint* (Anexo S).

As estratégias supracitadas conduziram ao desenvolvimento de competências investigativas em HGP, ao mesmo passo que se desenvolveram competências em Português, ligadas à interpretação e compreensão leitora, à seleção da informação e à produção de textos orais e escritos. Reconheceu-se que o método investigativo é “fundamental para a educação geográfica, já que promove o desenvolvimento de competências utilizadas no trabalho colaborativo, o debate de ideias e análise de informação diversificada” (Rodrigues, 2010, p. 16, citado por Dias e Hortas, 2015). Dias e Hortas (2015) referem que o papel do professor neste método de trabalho implica:

uma predisposição do professor no sentido de proporcionar oportunidades de aprendizagem que coloquem o aluno perante a necessidade de questionar a realidade, recolher informação para responder às suas questões, confrontar pontos de vista, refletir criticamente e comunicar os resultados, sendo assim agente e ator na construção do conhecimento (Dias e Hortas, 2015, p. 193).

Na disciplina de Português foi privilegiada a dinamização de situações de aprendizagem significativas, através da análise de conteúdos gramaticais nos textos lidos, de forma a identificar situações contextualizadas de Gramática. Sousa e Cardoso (2005)

salientam a importância do estudo da gramática se realizar através da atividade da linguagem:

Quer seja a partir de textos escritos quer de textos orais, textos de autor ou textos de alunos, o estudo da gramática deverá realizar-se a partir da actividade de linguagem, isto é, a partir da realização concreta da actividade de representação significativa plasmada em textos e inserida em contexto (p. 63).

A utilização dos recursos digitais foi mais recorrente na disciplina de Português, por se tratar da disciplina em que os alunos, especialmente os de uma turma, revelavam mais dificuldades e pouco interesse na aprendizagem dos conteúdos e nas atividades de leitura das obras de leitura obrigatória previstas para o ano de escolaridade. Assim, com o objetivo de tornar os conteúdos mais apelativos, utilizaram-se diapositivos *Powerpoint* de apoio visual à exposição dos conteúdos, que também continham exercícios de aplicação. Para diversificar os exercícios de interpretação de texto, foram utilizados questionários *online* na aplicação *Quizizz*., que os alunos respondiam em grande grupo. De forma a motivar os alunos para a leitura das obras de leitura obrigatória, realizaram-se apresentações sobre as obras ou sobre o contexto cultural em que ocorria a história, na aplicação *Genially*. Espírito Santo e André (2013) salientam que as Tecnologias Digitais são presença diária na vida do aluno e que isso deve ser aproveitado pelo professor, “sendo necessário que este se atente (...), se capacite e utilize dessas ferramentas como facilitadoras da aprendizagem dos educandos” (p. 242).

Em síntese, a diversificação de estratégias de ensino permitiu identificar aquelas com que os alunos melhor se envolviam nas aprendizagens. No que concerne aos objetivos do PI, estes permitiram, segundo o documento PASEO (2017) , que os alunos desenvolvessem competências: (i) associadas à área de Linguagem e Textos, através da leitura e interpretação de textos em diferentes fontes; (ii) da área da Informação e Comunicação, pela realização de atividades de pesquisa e produção de textos orais e escritos; (iii) da área do Raciocínio e de Resolução de Problemas, através das atividades de pesquisa; (iv) da área do Pensamento Crítico e Pensamento criativo, dado que os alunos foram motivados a pensar sempre sobre a informação, criando reflexões críticas sobre ela (v) da área do Relacionamento Interpessoal, pelo envolvimento dos alunos em algumas

atividades em grupo; (vi) da área de Desenvolvimento, Bem-estar e Autonomia , pela realização dos trabalhos propostos com empenho e de forma cada vez mais autónoma.

No 1º Ciclo foi possível usufruir da flexibilidade curricular, que foi bastante útil na continuação da realização das tarefas, respeitando ritmos diferentes de aprendizagem.

A prática pedagógica orientou-se pela valorização da centralidade do aluno no seu processo de aprendizagem. Considerou-se o nível de desenvolvimento dos alunos, que segundo a teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo, ainda se encontrariam no estágio das operações concretas (do 7 aos 11 anos), colocando-os perante situações de aprendizagem concretas. Este entendimento foi muito importante na prática do 1.º CEB, especialmente na área curricular da Matemática, que mobiliza funções de abstração e de lógica. Recorreu-se maioritariamente a material didático estruturado e não estruturado, que os alunos pudessem manipular. Segundo Turrioni e Perez (2006), o material concreto é fundamental para o ensino experimental, uma vez que “facilita a observação, análise, desenvolve o raciocínio lógico e crítico, sendo excelente para auxiliar o aluno na construção dos seus conhecimentos” (p. 61).

Os alunos do 4.º ano tinham dificuldades na leitura em voz alta, nomeadamente na fluência da leitura e também na interpretação de texto, além de que o vocabulário utilizado na escrita era reduzido e a quantidade de erros ortográficos elevada. Para trabalhar essa dificuldade, estabeleceu-se uma rotina semanal de leitura autónoma de um livro de escolha pessoal do aluno, durante 30 minutos. Segundo o documento orientador *Aprendizagens Essenciais de Português*, com o trabalho realizado em sala de aula, no fim do 4.º ano o aluno deve ser capaz de “realizar uma leitura silenciosa e autónoma” (p. 7).

Para promover o desenvolvimento da competência da escrita, optou-se por implementar momentos de revisão de texto utilizando listas de verificação. Segundo o documento *Aprendizagens Essenciais*, “utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo” (p. 10) é um dos objetivos a alcançar no domínio da Escrita no 4.º ano de escolaridade.

Privilegiou-se, ao longo da Intervenção Educativa no 1.º Ciclo, o trabalho em grupo na maioria das tarefas, dado que esta forma de trabalho “permite que os alunos que não estão tão à vontade se libertem e desinibam, socializando com os restantes elementos. Os alunos aprendem, também, a aceitar e/ou respeitar a opinião dos colegas, enriquecendo

o trabalho com as diversas perspectivas, aproveitando os talentos de cada um, onde o interesse pela investigação/pesquisa é estimulado.” (Pereira, 2014, p.56).

No que concerne à **relação pedagógica**, no 2.º CEB, constatou um desafio, devido à menor duração de tempo passado com os alunos, comparado com o 1.º CEB, sendo um ciclo preconizado pela pluridocência. No entanto, a vertente afetiva foi-se construindo progressivamente, resultado de uma maior proximidade, decorrente da minha preocupação e interesse pelos problemas do grupo, assim como de uma maior assertividade da minha parte, atitudes essas que geraram respeito e estima e facilitaram a gestão do grupo. “A construção da relação afetiva é fundamental para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois como defendem alguns autores é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza. Os sentimentos negativos interferem de modo negativo e comprometem os processos de aprendizagem” (Ribeiro, 2010).

No 1.º CEB, a maior proximidade aos alunos, resultante do tempo de lecionação em monodocência, permitiu estabelecer laços de maior afetividade, o que implicou um maior impacto na relação pedagógica e no

A regulação dos comportamentos sociais no 2º CEB foi sendo desenvolvida durante as aulas, através de estratégias adotadas por mim para a *gestão de atitudes e de comportamentos* do grupo, principalmente momentos de reflexão em grande grupo. A atividade *Avaliação do Dia*, num painel “Painel de Bordo”, foi fundamental nesta regulação, pois facilitava uma reflexão conjunta sobre o dia anterior, criando algum afastamento para permitir aos alunos refletir de forma mais consciente e ponderada. Esta reflexão era orientada pelas questões “O que correu bem?” “O que correu menos bem?” e “Como podemos melhorar?”. O facto de os alunos refletirem sobre os seus comportamentos e atitudes e soluções para melhorar esse desempenho, colaborou bastante para o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos alunos.

A regulação e avaliação das aprendizagens foi realizada no 2.º CEB através das respostas dadas pelos alunos aos guiões de trabalho e dos produtos finais, resultantes dos trabalhos propostos. Foi privilegiada a avaliação formativa, pela natureza das atividades desenvolvidas e por considerarmos que este processo respeita “a progressão individualizada do aluno e compreende as suas dificuldades” (Oliveira, 2014, p. 36), permitindo ainda reajustar “os mecanismos de aprendizagem” (Santos, 2002, p. 1). Esta

avaliação formativa foi complementada pela resolução de testes de *avaliação sumativa* em momentos pré-definidos pelos OC de modo a fazer um balanço sobre o que “os alunos sabem e são capazes de fazer no final de uma unidade didática” (Fernandes, 2020, p. 3)

No 1.º CEB a avaliação das aprendizagens foi sendo feita através da análise das produções dos alunos nas áreas curriculares de Português, Estudo do Meio e Matemática, valorizando um modelo de avaliação formativa.

2 . a P A R T E

| ' ' | | ' ' |

5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| " | | " |

O presente estudo pretende demonstrar as potencialidades do uso da Literatura para Infância (LpI) como recurso para o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia (CCD) no 1.º e no 2.º CEB.

O interesse pelo estudo desta temática decorreu de três fatores: (i) o interesse pelas potencialidades da LpI na educação, que tem sido alimentado através do meu percurso nas unidades curriculares ligadas ao ensino do Português, presentes nos planos de estudos da Licenciatura em Educação Básica (LEB) e no Mestrado em Ensino no 1.º CEB e de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB; (ii) a necessidade de esclarecimento dos alunos, inicialmente das turmas do 2.º CEB, sobre a situação de guerra entre a Rússia e a Ucrânia que deflagrou durante o período de intervenção neste ciclo de ensino; e, (iii) o reconhecimento da importância de formar alunos competentes na dimensão cidadã, conforme tem sido reforçado ao longo da formação inicial de professores.

A aplicação do estudo, conforme supracitado, iniciou-se no 2.º CEB devido ao interesse, preocupação e alguma ansiedade dos alunos face à situação de guerra desencadeada entre a Rússia e a Ucrânia, conflito que assumiu maior relevância nas aulas de História e Geografia de Portugal quando se explorou o conteúdo relativo ao período da *Ditadura Militar* e início do governo do *Estado Novo*, uma vez que foi referida a situação de guerra entre os dois países, originada pelo regime ditatorial. Esta atitude de questionamento dos alunos concorre para o desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica sobre os problemas da realidade e para a intervenção social. Segundo Santisteban (2009), trabalhar situações-problema presentes na realidade com os alunos pressupõe o desenvolvimento de “un conjunto de capacidades que permitan, en cada caso, dar respuesta a los problemas sociales” (p. 12).

Perante as múltiplas questões dos alunos, considerou-se que deveriam ser pensadas e aplicadas estratégias que respondessem às suas interrogações, relacionadas com o conceito “guerra”.

Foi aplicado um questionário inicial, que permitiu apresentar os conhecimentos prévios dos alunos do 6.º ano e mais tarde dos alunos do 4.º ano, sobre o conceito “refugiados”, definindo um ponto de partida para o trabalho a realizar em torno da

construção do conhecimento em contexto de sala de aula, mas também que desenvolvesse nos alunos competências de Cidadania.

Tendo isto em consideração, e pesando as potencialidades da Literatura para a Infância, formulei a seguinte **problemática: *o recurso à Literatura para a Infância no 1.º e no 2.º Ciclo, potencia o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia (CCD).***

Neste sentido, adotou-se a estratégia do recurso à LpI para o desenvolvimento de várias CCD (*Competências para uma Cultura da Democracia*) e para a construção de aprendizagens sobre conteúdos e conceitos de Cidadania, tanto no 2.º CEB como no 1.º CEB.

As estratégias e atividades implementadas para o desenvolvimento das CCD nos dois ciclos de ensino foram perspectivadas com a consciência de que “a complexidade e a acelerada transformação que caracterizam a sociedade contemporânea conduzem, assim, à necessidade do desenvolvimento de competências diversas para o exercício da cidadania democrática” (*Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*, p. 1).

Após a definição da problemática de estudo, definiram-se os objetivos gerais que permitem responder à problemática:

- Objetivo A: Identificar as potencialidades da leitura e da exploração de textos de Literatura para a Infância para o ensino e aprendizagem de conteúdos e conceitos de Cidadania;
- Objetivo B: Compreender de que forma os alunos se apropriam dos conceitos de Cidadania na realização de atividades de exploração dos textos de LpI;
- Objetivo C: Identificar as CCD desenvolvidas pelos alunos a partir das atividades de exploração dos textos de LpI.

Tendo em consideração estes objetivos de estudo e reconhecendo as potencialidades da LpI no ensino e aprendizagem, é objetivo principal analisar os contributos das situações de aprendizagem vividas pelos alunos do 4.º e dos 6.º anos, a partir da exploração de textos de LpI e quais foram as CCD desenvolvidas.

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| | " | | " |

Para este capítulo, mobilizamos a leitura crítica realizada a partir de referências bibliográficas relativas ao tema emergente da problemática definida para este estudo, com o objetivo de construir o quadro teórico que sustenta as análises da informação empírica para responder aos objetivos definidos.

Para a organização da discussão e fundamentação teórica dos conceitos presentes na problemática do estudo, foram organizados três subcapítulos: i) O conceito de Literatura para a Infância; ii) A Literatura para a Infância e as suas potencialidades como recurso didático interdisciplinar; iii) As Competências para a Cultura da Democracia e a Literatura para a Infância.

6.1. O conceito de Literatura para a Infância

O conceito de Literatura para a Infância (LpI) tem sido objeto de reflexão por diversos autores ao longo dos anos e tem gerado discordâncias sobre o conceito e sobre a sua evolução. Certas discordâncias prendem-se com a própria designação utilizada quando alguém se refere a esse universo literário, tendo as várias nomenclaturas: *literatura para crianças; literatura para crianças e jovens, literatura infanto-juvenil; a literatura para a infância e a literatura infantil*, ambas utilizadas em Portugal (Rosado, 2011).

Relativamente à confusão perante a seleção da nomenclatura adequada, Soriano (1975), apresenta uma primeira tentativa de clarificação do conceito, interpretando a literatura para a infância como:

uma comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (recetor) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta. (Soriano, 1975, p. 185).

Este autor revela alguma preocupação relativamente às características das crianças enquanto destinatárias, em particular das suas necessidades específicas atendendo à fase de desenvolvimento em que se encontra.

Mais tarde, Cervera (1991), refere que a literatura infantil deve ter um rigor literário, artístico e lúdico, indo ao encontro dos interesses, das vivências e das “necessidades íntimas” das crianças (p. 161). Nesta mesma obra, o autor apresenta e classifica a literatura para a infância em três categorias distintas: (i) literatura adquirida; (ii) literatura criada para crianças; e, (iii) literatura instrumentalizada. A primeira, diz respeito a todas as obras que, inicialmente, tinham como destinatários os adultos, mas que, ao longo dos anos, foram sendo apropriadas pelas crianças, como é o caso dos contos tradicionais de transmissão oral e das fábulas. A segunda, a literatura criada para crianças, diz respeito a todos os livros que foram pensados para crianças, tendo em conta as suas características. Por fim, a literatura instrumentalizada reúne um conjunto de livros com uma finalidade didática, como é o caso dos dicionários, das enciclopédias e dos livros de imagens.

Neste sentido, Aguiar e Silva (1981), defendem o pressuposto que “se a literatura feminina é a literatura escrita por mulheres, a literatura infantil é a literatura que tem como destinatário extratextual as crianças” e explicita que “no primeiro sintagma, o adjetivo reporta-se à esfera da produção literária; no segundo sintagma, à esfera da recepção literária” (p. 11).

Corroborando com esta ideia de que a literatura infantil é produzida para as crianças, Ramos (2007) define literatura para a infância como uma “produção literária que tenha um destinatário preferencial – a criança, definido, sobretudo por uma determinada faixa etária” e que, “apesar de se destinar a um público consideravelmente jovem, pode ser concedida como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos” (p. 67).

Gomes (1979), alguns anos antes, reportava-se a este aspeto da qualidade literária na literatura infantil, afirmando que esta não deve ser inferior àquela que é produzida para o adulto. No entanto, salienta que, “para a infância, são necessárias características especiais que dizem respeito aos temas e às linguagens” (p. 11).

Ainda sobre esta discussão, Novaes Coelho (1984) defende que “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenómeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra” (p. 10), sendo que “na

essência, a sua natureza é a mesma que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: a criança” (p. 12).

Em suma, apesar das discordâncias quanto à expressão Literatura para a Infância, vários autores chegaram à conclusão unânime de que a LpI diz respeito a um conjunto de textos literários, que tem como principal destinatário o público infantojuvenil e que, como tal, se adequa às faixas etárias deste grupo e às suas necessidades específicas.

6.2. A Literatura para a Infância e as suas potencialidades como recurso didático interdisciplinar

No que concerne à aprendizagem da língua materna e da leitura, o documento *Aprendizagens Essenciais de Português* refere que ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretende-se que os alunos desenvolvam, em níveis progressivamente mais exigentes, competências nucleares em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua.

Especificamente no domínio da Educação Literária, pretende-se que os alunos se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação. (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, p. 3).

O documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, refere que os alunos devem ter competências desenvolvidas na área de Linguagens e Textos, com vista à “utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos.” (p. 21).

Neste sentido, e para que os alunos desenvolvam as competências esperadas no campo da língua, que lhes permitem ser um cidadão capaz de ler, analisar e interpretar as informações do séc. XXI, é necessário que os professores concedam, ao longo da escolaridade obrigatória, experiências significativas e progressivamente mais exigentes.

Atualmente, o professor dispõe de um maior leque de escolhas que lhe permite, utilizar mais diapositivos para além daqueles que são propostos pelo currículo escolar,

devido à adaptação da escola a vários saberes, ao abrigo do artigo 3.º (Princípios organizativos) da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, 14 de outubro).

Neste sentido, os educadores e professores têm vindo a utilizar outros textos para além daqueles que constam no currículo e que “permitem o estabelecimento de profícuas relações indiretas, graças às quais se leem, se interrogam e se questionam determinados estados ou eventos correlacionados com esses mundos possíveis.” (Azevedo & Barros, 2015, p. 8).

Como nos reportam alguns autores, que investigam no campo da didática das ciências sociais, estas leituras permitem ao aluno desenvolver competências para caracterizar, compreender e problematizar o presente, ou seja, construir um “olhar sobre o mundo” (Cachinho, 2000; Pagès, 2009), sobre formas de entender o mundo (Ross, 2019) e de participar na sua construção e transformação (Pagès, 2012, 2009; Santiesteban, 2019).

Sobre o aspeto da transversalidade, Azevedo (2006a) afirma que “o contacto positivo e frequente com produtos culturais de qualidade [como é a literatura] fomenta o conhecimento das estruturas linguísticas, o saber acerca do mundo, além de incrementar o interesse pela leitura e pelas práticas de literacia” (p.5).

Segundo Paulino (2012), a literatura para a infância influencia “de maneira positiva, no processo de ensino-aprendizagem, ela propicia a exploração de inúmeras possibilidades educativas, voltadas para o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança” (p.5).

Reconhecendo a capacidade da literatura para educar e ensinar as crianças, Moss (2005), reforça que a capacidade para aprender através da literatura depende da forma como o professor integra a literacia “dentro” da sala de aula. Para Brozo (2010) revela-se essencial conduzir os alunos na construção de uma consciência de que a aprendizagem de conteúdos e a aprendizagem de conteúdos literários são inseparáveis.

Para Kendall (1994), citado por Egan (1994), são várias as vantagens da utilização de histórias como recurso pedagógico:

proporciona na sua forma mais simples, um modelo apropriado de atividades de leitura para crianças: o processo de converter símbolos em palavras, e mesmo as pausas na leitura,

proporcionam um modelo que as crianças são encorajadas a seguir amplia o vocabulário e, conseqüentemente, a sua compreensão da realidade; aumenta o leque de conceitos que as crianças são capazes de usar e, por isso, alarga o seu conhecimento do mundo; estabelece a diferença entre língua escrita e falada, e também torna claras as potencialidades que a linguagem formal possui de ir para além daquilo que é comum no discurso do dia-a-dia; transmite a mensagem simples de que a leitura é importante; mostra às crianças que os livros podem conter maravilhas espantosas e que a vida mental que elas estimulam pode ser embriagadora e fascinante (Kendall, citado por Egan, 1994, p. 100).

Assentes nas premissas do contributo do uso da literatura para a infância na melhoria da qualidade no ensino, Yopp e Yopp (2006), afirmam que esta se constitui como uma componente essencial para a aprendizagem na sala de aula sobre a qual os professores devem envolver os seus alunos em pensamentos reflexivos e críticos acerca da literatura, orientando-os para a construção de conexões da sua vida com a mesma e respondendo à literatura de uma forma que enriqueça as suas vidas, elaborando atividades de exploração do texto de modo a “inspire students to bring themselves to the literature, engage with ideas in books, and expand their understandings and responses through interactions with peers” (Yoop & Yopp, 2006, p. vii).

Na mesma linha de pensamento, Mckenna e Robinson (1990) enquadram a prática do uso de literatura para a infância no ensino como *Content Area Literacy*, uma prática pedagógica definida como a capacidade de usar a leitura e a escrita para aprender e adquirir novos conteúdos numa dada disciplina.

O estudo realizado por Azevedo e Barros (2015) que mobilizou a prática de *Content Area Literacy* no ensino do conteúdo *25 de Abril*, na disciplina de História e Geografia de Portugal, demonstrou as potencialidades da utilização da literatura para a infância para desenvolver e aprofundar o conteúdo histórico com os alunos do 4.º ano, contribuindo para a construção de conhecimentos contextualizados e aprendizagens significativas pelos alunos.

Ao desafiar os alunos na leitura de obras de LpI, o professor está a mobilizar o aluno para desbravar “caminhos” potenciadores de aprendizagens que alicerçam a sua capacidade de análise, de interpretação, de reflexão, de questionamento, no sentido da construção de um olhar crítico sobre o mundo que o rodeia e a participar de forma

consciente na sua reconfiguração (Canals & Gonzalez, 2011; Cachinho, 2000; Pagès, 2012, 2009; Santiesteban, 2019).

Posto isto, e verificando que vários estudos têm demonstrado as potencialidades do uso da LpI para o ensino-aprendizagem, importa assumi-la como um recurso que o professor tem à sua disposição para promover aprendizagens significativas e conhecimentos contextualizados e mais aprofundados, num processo conduzido pela interpretação e reflexão sobre os conteúdos.

6.3. As CCD e a Literatura para a Infância

O conceito de competência está diretamente relacionado com escola, uma vez que são os sistemas educativos devem promover o desenvolvimento de valores e competências nos alunos, a par das múltiplas literacias, que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia. (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017, p. 7).

Perrenoud (1999) descreve competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos”. O mesmo autor, anos mais tarde, refere que não existem competências sem saberes, mas a competência é algo que a estes se acrescenta, nomeadamente “a capacidade de utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão” (Perrenoud, 2001, p. 13).

Neste sentido, as competências representam:

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 onde se podrá comprobar si han sido desarrolladas correctamente (Pagès, 2012, p. 3).

O documento orientador para o desenvolvimento curricular, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória, contemplando no seu conteúdo um conjunto de competências que os alunos devem desenvolver ao longo desses anos de escolaridade para responder como cidadão às exigências do século. As Áreas de Competência são de natureza diversificada: “cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos” (p. 9).

As Áreas de Competência definidas no PASEO são as seguintes: Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; Consciência e domínio do corpo

Sendo este estudo centrado no desenvolvimento das CCD a partir da utilização de obras de LpI, tendo por referência os documentos *Competências para uma Cultura da Democracia: Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas* e *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática*, definidos pelo Conselho da Europa em 2016, importa refletir sobre o seu conteúdo e a sua conexão com o conceito de competência.

O documento supracitado assenta em princípios que são comuns às atuais sociedades democráticas e nele encontram-se especificados os instrumentos e os níveis de entendimento que os alunos de todos os graus de ensino devem alcançar com vista à aquisição de um sentimento de pertença e, desse modo, como cidadãos, poderem contribuir de forma positiva para as sociedades democráticas a que pertencem. É neste âmbito, que surge o conceito de competência como objeto de trabalho, definindo-se competência democrática e intercultural:

como a capacidade de mobilizar e empregar valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e/ou uma compreensão pertinentes, a fim de responder de maneira eficaz e apropriada às exigências,

desafios e oportunidades que se apresentam nas situações democráticas e interculturais. A competência é tratada como um processo dinâmico no qual um indivíduo competente mobiliza e emprega um conjunto de recursos psicológicos de maneira ativa e flexível para responder às novas situações que se lhe apresentam (COE, 2016, p. 6).

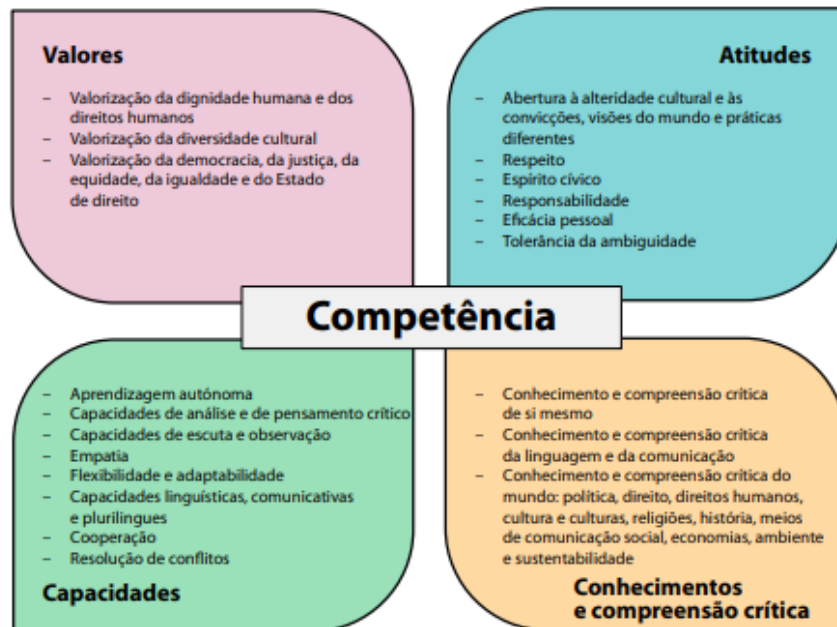
Com o objetivo de auxiliar os professores na planificação do ensino, são definidas 20 CCD a desenvolver pelos alunos para que se tornem cidadãos competentes para a vivência em democracia e em diálogo intercultural, conforme apresentadas na Figura 2. “O termo “competências” (no plural) é utilizado neste documento referindo-se aos recursos individuais específicos (isto é, os valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e compreensão específicos) que são mobilizados e empregues num comportamento competente.” (COE, 2016, p. 6). Estas competências organizam-se em “3 conjuntos de valores, 6 atitudes, 8 capacidades e 3 categorias de conhecimentos e de compreensão crítica.” (COE, 2016, p. 7).

A definição das CCD integra de forma mais ou menos explícita os objetivos da área de *Cidadania e Desenvolvimento*, transversal a todos os ciclos da escolaridade obrigatória, uma vez que promovem o desenvolvimento 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).

Reconhecendo, conforme descrita, a importância de formar cidadãos participantes na vida em democracia, e mobilizando as intencionalidades e propostas que nos são apresentadas nos três documentos orientadores antes referidos, PASEO, *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento* e CCD, detemo-nos de seguida na análise das CCD que consideramos serem possíveis de desenvolver, de uma forma mais explícita, através do recurso à LpI, em particular pelos textos selecionados.

Figura 2

Modelo de competências para uma Cultura da Democracia.



Fonte: *Competências para uma Cultura da Democracia*, 2016, p. 7.

Reconhecemos que a exploração das obras de LpI que mobilizamos para as atividades com as crianças concorre para o desenvolvimento de competências em todos os domínios definidos no modelo: *Valores*, *Atitudes*, *Capacidades* e *Conhecimento e entendimento crítico*. Os *Valores*, reportam-se a “normas ou critérios para: avaliar ações, tanto as nossas como as das outras pessoas; justificar opiniões, atitudes e comportamentos; decidir entre alternativas; planear o nosso comportamento e tentar influenciar outras pessoas” (COE, 2017, p. 36); as *Atitudes*, configuram “a orientação mental geral de uma pessoa para com alguém ou alguma coisa (por exemplo, uma pessoa, um grupo, uma instituição, uma problemática, um evento, um símbolo).” (COE, 2017, p. 39); as *Capacidades* relacionam-se com “a aptidão para executar padrões complexos e bem organizados de pensamento ou comportamento, dando provas de adaptabilidade para atingir um fim ou um objetivo particular” (COE, 2017, p. 43); o *Conhecimento e compreensão crítica*, “sublinha a necessidade, no quadro dos processos democráticos e do diálogo intercultural, de entender e avaliar os significados, refletindo ativamente e

avaliando de maneira crítica o que foi compreendido e interpretado...” (COE, 2017, p. 50).

A dimensão *Conhecimentos e compreensão crítica*, é aquela para a qual a exploração das obras de LpI selecionadas concorre de forma mais explícita, em particular o desenvolvimento da competência *Conhecimento e compreensão crítica do mundo*, pois esta “inclui um leque amplo e complexo de conhecimentos e compreensão crítica numa diversidade de áreas, incluindo a política e o direito, direitos humanos, cultura e culturas, religiões, história, meios de comunicação social, economias, ambiente e sustentabilidade” (COE, 2017, p. 14), temáticas emergentes nos textos lidos e trabalhados nas atividades.

Para finalizar a reflexão da relação entre a LpI e o desenvolvimento das CCD, importa reforçar que esta relação, embora não utilizando de forma explícita o conceito de competência, remete à origem da criação de histórias (mitos, lendas, contos), prendendo-se com a necessidade do Homem em compreender a realidade e com a necessidade de regular a vida em grupo e em sociedade. Neste sentido, a literatura tem servido de molde ético e moral do ser humano ao longo dos tempos. Iser (1978), citado por Fillola (2004), descreve este processo de humanização da literatura: “à medida que o leitor recolhe as diferentes perspectivas oferecidas pelo texto e relaciona opiniões e assuntos uns com os outros, o leitor coloca a obra em movimento e com ela coloca-se a si próprio” (p. 211).

No que concerne às potencialidades LpI, Alonso (1974), realça o papel modelador da literatura: “La lectura modifica al hombre en su inteligencia, en sus afectos y en su voluntad; toda la esfera moral de nuestro ser” (p. 11).

Seguindo esta perspectiva de que a literatura é capaz de modificar o homem a nível do conhecimento e espiritualmente, Cavalcanti (2010) afirma essa componente na LpI:

Esta Literatura se constitui quase sempre pelo conto possuindo uma estrutura muito simples e directa, mas bastante motivadora porque convoca o leitor para pensar sobre a realidade a partir de metáforas e arquétipos universais como o bem e o mal, a dor e o amor, a felicidade, a justiça, a liberdade... Portanto, se pode afirmar que a Literatura para a Infância possui uma axiologia que permite às crianças a construção de conhecimento acerca do mundo, bem como a interiorização de regras e princípios básicos do funcionamento da vida colectiva, mas principalmente

proporciona uma experiência ética e estética que transcende a natureza individual e apela à natureza social do ser humano (Cavalcanti, 2010, p. 6).

Este poder modelador e formativo da literatura é possível e é intenso ao ponto de ser transformador pois, segundo Azedo e Barros (2015) “os textos da literatura infantil ajudam a ler e a interpretar o mundo pois propõem determinados mundos possíveis onde se estabelece uma relação mediata com a semiosfera.” (p. 1). Deste modo, como assinala Cervera (1997), “los textos, hacen oír su voz durante la lectura. Ofrecen a la lector modelos, valores y actitudes que el autor desea que, de una forma o de outra, sean compartidos y aceptados por el lector” (p. 117).

Em suma, e tomando a consciência de que a personalidade ética se constrói desde a infância, e das potencialidades que LpI tem para a formação de uma moral afetiva relacionada com os sentimentos e na promoção de atitudes como o auto-respeito e o respeito pelo Outro, justifica-se a sua articulação com desenvolvimento das CCD em situação de ensino-aprendizagem.

7. METODOLOGIA

| | ' ' | | ' '

Uma metodologia de investigação consiste no “processo de selecção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir” (Sousa & Baptista, 2011, p. 52). Segundo Coutinho (2015), o capítulo metodológico “destina-se a dar informação sobre os procedimentos gerais usados na pesquisa empírica, os instrumentos utilizados e relata a maneira como os dados foram recolhidos” (p. 254).

Definida a problemática e os objetivos de investigação e explicitado o quadro teórico que os enquadram e fundamentam, neste capítulo serão apresentadas as principais linhas metodológicas que operacionalizaram este estudo. Serão também abordados os princípios éticos que foram respeitados para salvaguardar a identidade dos participantes, a credibilidade, a qualidade e a objetividade deste estudo.

Em conformidade com os objetivos e finalidades do estudo, a investigação desenvolvida sustenta-se numa metodologia fundamentalmente de natureza qualitativa com proximidade à metodologia de Investigação-Ação, sendo que “pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, permitindo ainda a participação de todos os implicados” (Sousa & Baptista, 2011, p. 65). No entanto, a metodologia de Investigação-Ação é um processo longo e contínuo, que pela duração da Intervenção Educativa na PES II, em contexto de sala de aula, não foi possível colocar em prática. Contudo, denota-se a importância do seu cariz reflexivo para o contínuo ajuste e melhoramento da *praxis* ao longo da aplicação deste estudo, como um “ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção” (Sousa & Baptista, 2011, p. 66).

Segundo Denzin (1994), citado por Aires (2011), na investigação de natureza qualitativa, o investigador inicia o processo investigativo pela “(...) pesquisa no terreno, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade” e pressupõe um processo reflexivo e complexo (p. 16).

De acordo com Coutinho (2015), a investigação de natureza qualitativa privilegia uma lógica indutiva, no pressuposto de que a teoria se constrói à medida que se descobrem “regularidades” (p. 7) presentes na análise das respostas dos participantes.

Para apresentar os métodos, as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha e análise da informação, mobilizaram-se os objetivos gerais definidos para o estudo, identificando para cada objetivo os respetivos instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados utilizados, tal como se apresenta na Tabela 6.

Tabela 6

Objetivos, métodos, instrumentos e técnicas de recolha e de tratamento de dados.

Objetivos	Métodos e técnicas de recolha da informação	Técnicas de análise	Instrumentos
Objetivo A: Identificar as potencialidades da leitura e da exploração de textos de LpI para o ensino e aprendizagem de conceitos Cidadania	Informação qualitativa (planificação do professor)	Identificar conteúdos/ conceitos de Cidadania presentes nos textos de LpI Análise de conteúdo das estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com recurso à LpI Análise de conteúdo das atividades desenvolvidas com recurso à LpI	Planificações do professor
Objetivo B: Compreender de que forma os alunos se apropriam dos conteúdos/conceitos de Cidadania através das estratégias e da realização atividades de exploração dos textos de LpI.	Informação qualitativa (produtos dos alunos) Observação participante	Análise de conteúdo das respostas dos alunos nas atividades desenvolvidas	-Guiões de Leitura -Outras atividades de exploração dos textos de LpI desenvolvidas - Notas de campo
Objetivo C: Identificar as CCD desenvolvidas pelos alunos a partir da exploração de textos de LpI.	Informação qualitativa (produtos dos alunos) Observação participante	Identificação e análise das CCD desenvolvidas pelos alunos a partir da exploração de textos de LpI	-Notas de campo - Listas de verificação

Para o desenvolvimento do presente estudo, que se iniciou no 2.º CEB, recorreu-se inicialmente a um inquérito por questionário aberto como técnica de recolha de dados

(Anexo T) das concepções prévias dos alunos sobre o conceito “guerra”. Recorreu-se ao inquérito por questionário porque se pretendeu inquirir um conjunto de indivíduos sobre “uma determinada realidade ou fenómeno social, tendo em vista a caracterização de traços/elementos identificadores de uma população, com o objetivo de se proceder a inferências e a generalizações “. (Carmo & Ferreira (2008); Coutinho (2011); Gonçalves (2004), citados por Alves *et al* (2021, pp. 14-15).

O mesmo inquérito por questionário foi aplicado antes da implementação do plano de ação no 1.º CEB, de forma a identificar os conhecimentos prévios dos alunos. De acordo com Hoffman (2008), a avaliação diagnóstica permite:

investigar seriamente o que os alunos “ainda” não compreenderam, o que “ainda” não produziram, o que “ainda” necessitam de maior atenção e orientação [...] enfim, localizar cada estudante em seu momento e trajetos percorridos, alterando-se radicalmente o enfoque avaliativo e as “práticas de recuperação”. (Hoffman, 2008, p. 68).

Para avaliar o objetivo A, *Identificar as potencialidades da leitura e da exploração de textos de LpI para o ensino e aprendizagem de conceitos Cidadania*, recorreu-se á utilização das planificações construídas, com as seguintes finalidades: identificar os conteúdos/ conceitos de Cidadania presentes nos textos de LpI que foram mobilizados nas sessões; analisar o conteúdo das estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com recurso à LpI; analisar o conteúdo das atividades desenvolvidas de exploração dos textos e respetivos conceitos presentes na LpI.

Para avaliar o objetivo B, *Compreender de que forma os alunos se apropriam dos conceitos de Cidadania através das estratégias e da realização de atividades de exploração dos textos de LpI*, utilizou-se como instrumento de recolha de dados as produções realizadas pelos alunos no âmbito da exploração dos textos e dos conteúdos/conceitos de Cidadania presentes na LpI e as notas de campo. Os guiões de leitura e outros produtos resultantes da exploração dos textos de LpI foram avaliados através da análise de conteúdo, de forma a verificar se os alunos tinham formulado conhecimentos acerca do texto de LpI e sobre os conteúdos/conceitos de Cidadania.

Para avaliar o objetivo C, *Identificar as CCD desenvolvidas pelos alunos a partir da exploração de textos de LpI*, recorreu-se á análise das listas de verificação e notas de campo, que evidenciaram as CCD mobilizadas pelos alunos.

Nos objetivos B e C, foi utilizada a observação participante, para recolher informação sobre o envolvimento dos alunos nas propostas de atividades, uma vez que, de acordo com Aires (2011), esta técnica de recolha de dados permite “obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjectiva entre os sujeitos com a informação de carácter objectivo” (p. 25).

O presente estudo foi realizado com três grupos de participantes, dois do 2.º CEB e um do 1.º CEB, constatando um total de 58 participantes.

Os grupos de 2.º CEB eram constituídos por um total de 38 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos. Sendo 22 do sexo masculino e 16 do sexo feminino.

O grupo de 1.º Ciclo, abrangia 20 alunos, pertencente a uma turma de 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Sendo 14 do sexo feminino e 6 do sexo masculino.

Importa salientar, que a construção deste percurso de investigação e de intervenção atendeu a um procedimento ético que garantiu o anonimato dos alunos e das instituições envolvidas quer na descrição dos contextos e dos participantes, quer na mobilização e apresentação das informações circunscritas a este estudo, garantindo assim os princípios de integridade dos participantes, a responsabilidade e honestidade do investigador tal como se define no Código de Ética na Investigação, do CIED-ESELx (2018).

8. RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os resultados do estudo empírico desenvolvido para responder à problemática. O capítulo organiza-se nos seguintes subcapítulos, de acordo com os objetivos definidos: (i) *Resultados para o 6º ano* (ii) *As concepções prévias dos alunos sobre o conceito “guerra”*; (iii) *o uso didático dos livros de LpI no ensino e aprendizagem de conceitos de Cidadania e para o desenvolvimento de CCD*; (iv) *a construção do conhecimento dos alunos sobre conceitos de Cidadania através das estratégias e atividades que mobilizaram os textos de LpI no 2.º CEB*; (v) *As CCD desenvolvidas pelos alunos do 2.º CEB a partir da exploração de obras de LpI*; (vi) *As concepções prévias dos alunos do 4.º ano de escolaridade sobre o conceito “guerra”*; (vii) *o uso didático dos livros de LpI para no ensino e aprendizagem de conceitos relacionados com a área de Cidadania e Desenvolvimento e para o desenvolvimento das CCD no 1.º CEB*; (viii) *a construção de conhecimento sobre conceitos de Cidadania através das estratégias e atividades que mobilizam os textos de LpI no 1.º CEB e, (viii) as competências para uma cultura da democracia desenvolvidas pelos alunos do 1.º CEB a partir da exploração de obras de LpI.*

Para compreender de que forma os livros de LpI foram utilizados no ensino e aprendizagem de conteúdos e conceitos de Cidadania no 2.º CEB e no 1.º CEB, organizo a análise para cada ano de escolaridade, começando pelo 2.º CEB. Num primeiro momento começo pela identificação das concepções prévias dos alunos sobre o conceito “guerra”, para de seguida avançar na reflexão que permite responder aos objetivos deste estudo: (i) a descrição e análise das diferentes sequências de atividades implementadas a partir da identificação dos conceitos de Cidadania emergentes nos textos de LpI; (ii) a análise das potencialidades das situações de aprendizagem dinamizadas para a construção de conhecimento pelos alunos; (iii) a identificação das CCD desenvolvidas pelos alunos a partir das atividades em que se envolveram.

8.1. Resultados para o 6.º ano de escolaridade

8.1.1. As conceções prévias dos alunos sobre o conceito “guerra”

Antes de iniciar a descrição das atividades e análise dos resultados das atividades desenvolvidas nos dois ciclos de ensino, importa referir que foi previamente aplicado um inquérito por questionário aos alunos do 6.º e 4.º anos, para conhecer as conceções prévias sobre o conceito “guerra”. Deste modo, considerou-se que “o fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isto deve ser averiguado e o ensino deve depender desses dados” (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983).

Neste sentido, a análise das respostas dos alunos permitiu melhor contextualizar as estratégias e atividades a implementar, objetivando, também, um maior envolvimento dos mesmos na construção do conhecimento. Conhecendo as representações que os alunos têm dos conteúdos que serão objeto de estudo, mais fácil se torna a definição do ponto de partida e a sua mobilização no processo de aprendizagem (Cachinho, 2000).

O conceito de “guerra” surgiu como objeto de estudo na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento no 2.º CEB pelo interesse e preocupação dos alunos, manifestados durante a aula da disciplina de HGP sobre a situação de guerra entre a Rússia e a Ucrânia que tinha deflagrado recentemente. As questões e preocupações partilhadas pelos alunos suscitaram a decisão de explorar o conceito e os assuntos relacionados com a “guerra” nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento, com ambas as turmas do 6.º ano, optando por recorrer à LpI, uma vez que são reconhecidas as suas potencialidades para a construção do conhecimento pelos alunos. Segundo Azevedo (2006), as potencialidades da LpI para o ensino e aprendizagem da Cidadania assentam nas seguintes razões:

a literatura (...) proporciona à criança cuja competência enciclopédia está ainda em fase incipiente de formação um alargamento do seu horizonte de expectativas e a oportunidade de crescimento e de expansão da sua capacidade de diálogo com outras culturas e com sistemas de valores alternativos ao seu: por ela, a criança é sensibilizada para a existência positiva da diferença, compreendendo que o mundo pode ser percebido de múltiplas formas, formas essas que, apesar da sua diferença e diversidade, são igualmente legítimas e importantes na própria definição do homem e no seu processo de estabelecimento de relações intersubjetivas (p. 42).

Concordando com este entendimento, reconhece-se a potencialidade da LpI para a construção do conhecimento dos alunos, inicialmente sobre o conceito “guerra” e posteriormente para o ensino e aprendizagem de outros conceitos de Cidadania.

Antes de avançar para a leitura e exploração da primeira história sobre o tema “guerra”, conforme supracitado, optámos por aplicar um questionário aos alunos, com questões abertas (Anexo T), para identificar as concepções que possuíam acerca do conceito “guerra”.

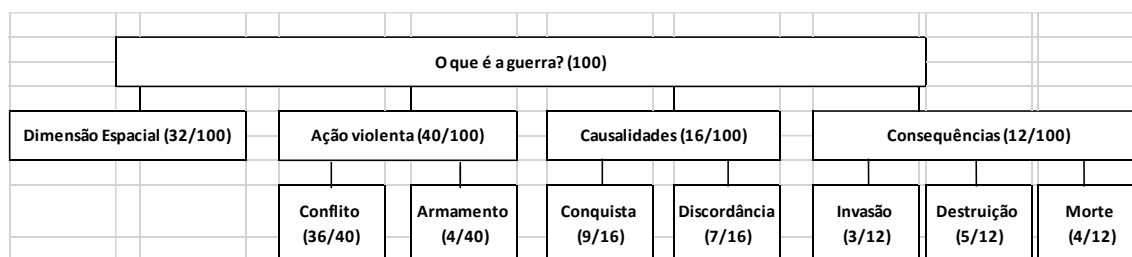
O questionário organizava-se em quatro questões: 1. *O que é uma guerra?* 2. *Por que razão há países que iniciam guerras com outros países?* 3. *Que consequências tem a guerra para as crianças e jovens que vão à escola e* 4. *Como se resolvem as situações de conflito entre dois países em guerra?*

Para analisar as respostas dos alunos, procedeu-se a uma análise de conteúdo, com definição de categorias *à posteriori*, a partir das respostas dadas a cada questão.

Na Figura 3 apresentam-se as categorias e subcategorias relativas à questão 1. *O que é uma guerra?*

Figura 3

Concepções dos alunos sobre o que é uma guerra.



Fonte: Questionários aos alunos, 6.º ano

As respostas dos alunos foram organizadas em quatro categorias: *Dimensão Espacial; Ação Violenta; Causalidades e Consequências*. É possível observar que entre as 100 referências identificadas, é na categoria *Ação Violenta* que se concentra a maioria das referências (40/100 ref.):

Uma guerra é uma luta só que mais agressiva, com armas militares. (aluno nº 3)

A Guerra é um ambiente de medo violencia é morte onde as pessoas lutam uma contra a outra para se defender, invadir ou destruir e onde os civis sofrem e com mais condições de vida é como se alguém quer todos mortos. (aluno nº 38)

Esta categoria organiza-se em duas subcategorias, *Conflito e Armamento*. É na subcategoria *Conflito* que se concentra a maioria das referências (36/40 ref.) resultado da valorização pelos alunos da ideia de que uma guerra é *uma luta entre dois países*. Na descrição do conceito “guerra”, alguns alunos referiram o recurso a material de armamento utilizado em situações de guerra, como *tanques, armas, bombas e misséis*, fazendo emergir a subcategoria *Armamento*.

O entendimento de que a “guerra” tem uma *Dimensão Espacial* (32/100 ref.) é a segunda dimensão mais valorizada pelos alunos, incidindo sobre o espaço onde a guerra acontece. A maioria dos alunos referiu que a situação de guerra acontece entre *dois países* e apenas uma percentagem minoritária referiu que a guerra pode acontecer entre mais do que dois países, podendo até ser *uma guerra mundial*.

No que concerne à *Causalidade*, as 16 referências agrupam-se nas subcategorias *Conquista* (9/16 ref.) e *Discordância* (7/16 ref.). A primeira, relaciona-se com a conquista de territórios e o enriquecimento, visível nos seguintes exemplos de respostas dadas pelos alunos:

uma guerra é quando o país quer mais territórios ou mais poder (aluno nº 28)

A guerra é uma forma de concistar um país para obrter os recursos de outro país por exemplo: o ouro, o ferro, os alimentos e as especiarias. (aluno nº 9)

A subcategoria *Discordância* emerge das respostas que envolviam a causa das guerras, o elemento desentendimento. Por exemplo, um aluno referindo-se ao conceito de guerra descreve que a guerra é *quando dois países não se entendem e lutam* (aluno nº 1) ou noutro exemplo de resposta dada por outro aluno, *A guerra é quando um país está desconfiado de outro país ou ouvi um desentendimento entre dois países não chegaram a conclusão* (aluno nº 20), bem como existiram outras respostas relacionadas com desentendimentos políticos e pessoais.

Registam-se ainda 12/100 referências que se reportam à dimensão *Consequências* da guerra que por sua vez se organizam nas subcategorias *Invasão, Destruição e Morte*, subcategorias identificadas através dos seguintes exemplos:

A Guerra é um ambiente de medo violencia é morte onde as pessoas lutam uma contra a outra para se defender, invadir ou destruir e onde os civis sofrem e com mais condições de vida é como se alguém quer todos morto. (aluno nº 38)

Uma guerra é um conflito entre dois ou mais países onde há bombardeamentos e casas destruídas e onde muitas pessoas morrem sem razão. (aluno nº 24)

No que concerne à análise da questão 2. *Por que razão há países que iniciam guerra com outros países?* organizaram-se as referências em três categorias: *Posse, Discordância e Ganância*, conforme apresentadas na Tabela 6.

Tabela 6

Conceções dos alunos sobre por que razão há países que iniciam guerras com outros países.

Categorias	Sub categorias	n.º refer.	Total	%
Posse	Território	28	36	56,3
	Recursos materiais	8		
Discordância		20	20	31,3
Ganância		8	8	12,5
	Total	64	64	100,0

Fonte: Questionários aos alunos, 6.º ano

No total obtiveram-se 64 referências nas respostas dadas pelos alunos à questão 2. Verifica-se um maior peso de referências na categoria *Posse* (56,3%), sendo que os alunos reportaram a posse de *Território* como uma das causas principais para que um país inicie guerras com outro(s) país(es), são exemplos de resposta as seguintes frases:

Há países que iniciam guerras com outros países porque querem a posse das colónias ou do país (...) (aluno nº 7).

Há países que iniciam guerras porque querem mais territórios e aumentar o seu império. (aluno nº 18)

A segunda causa principal, referida pelos alunos, é a *Discordância* (20/64 ref.), entre países ou entre povos/pessoas, conforme se identifica nos exemplos:

Descoção política como por exemplo: A Rússia não quer que a Ucrania entre para a Nato. (aluno nº 1)

Há países que iniciam guerra com outros países porque podem não estar contentes com uma ideia ou uma ordem do outro. (aluno nº 6)

No que concerne à questão 3. *Que consequências tem a guerra para as crianças e jovens que vão à escola?* identificou-se um total de 71 referências, posteriormente organizadas em duas categorias: *Consequências da guerra a longo prazo* e *Consequências da guerra a curto prazo*, conforme apresenta a Tabela 7.

Tabela 7

Conceções dos alunos sobre as consequências que a guerra tem para as crianças e jovens que vão à escola.

Categorias	Sub categorias	n.º refer.	Total	%
Consequências da guerra a curto prazo	Destruição escola	9	58	81,7
	Abandono escolar	15		
	Aprendizagens	14		
	Morte	8		
	Saúde mental	12		
Consequências da guerra a longo prazo	Fuga/Mudança	8	13	18,3
	Futuro pessoal	1		
	Futuro do país	4		
	Total	71	71	100,0

Fonte: Questionários aos alunos, 6.º ano

A categoria *Consequências da guerra a curto prazo* reúne o maior número de referências (81,7%). Os alunos mobilizaram ideias relacionadas com a categoria *Consequências da guerra a curto prazo* (58/71 ref.), que se organizam em quatro subcategorias. No que concerne à subcategoria *Destruição da escola* (9/58 ref.), são exemplos de respostas dadas pelos alunos as seguintes frases:

As escolas podem ser destruídas ou fecha assim as crianças não aprendem. (aluno nº 9)

A escola deles pode ser destruída e pode prejudicá-los. (aluno nº 14)

Relativamente à subcategoria *Abandono escolar* (15/58 ref.), é exemplificada pelas seguintes respostas:

As consequências são que as pessoas querem fugir com os filhos e assim não vão à escola (aluno nº 12)

Para as crianças e jovens tem como consequência não poderem ir há escola e então, assim não aprendem. (aluno nº 23)

Em relação às consequências na *Aprendizagem* (14/58 ref.), são alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos:

As escolas fecham, as crianças e os jovens não vão à escola e ficam sem aprender. (aluno nº 30)

As consequências são que as crianças e os jovens não podem frequentar a escola por muito tempo. (aluno nº 35)

Sobre a subcategoria *Morte* (8/58 ref.), são exemplo de respostas dadas pelos alunos:

deixam de ir á escola; se forem á escola podem morrer e muitas param de ir á escola e outras morrem. (aluno nº 22)

Os alunos também colocaram nas suas respostas referências à *Saúde Mental* (12/58 ref.) como uma das consequências para as crianças e jovens que frequentam a escola e são afetadas pela guerra, eis alguns desses exemplos:

São prejudicadas na sua mentalidade. (aluno nº 17)

As crianças podem começar a ter sérios traumas com as coisas que ouvem ou veem (...). (aluno nº 32).

Respetivamente à categoria *Consequências da guerra a longo prazo* (13/71 ref.), os alunos valorizaram a *Fuga/Mudança*, associada à necessidade de sair do país ou do local de residência, como exemplificam as afirmações:

As consequências são que as pessoas querem fugir com os filhos e assim não vão à escola. (aluno nº 12)

Têm de mudar de escola e de pais para outro sítio que não é a mesma língua. (aluno nº7)

Sobre a questão 4. *Como se resolvem as situações de conflito entre dois países em guerra?*, registou-se nas respostas dos alunos um total de 67 referências, como é possível observar na Tabela 8.

Tabela 8

Conceções dos alunos sobre como se resolvem as situações de conflito entre dois países.

Categorias	Sub. categorias	n.º refer.	Total	%
Negociação	Acordo entre partes	30	55	82,1
	Interferência de terceiros	25		
Imposição		12	12	17,9
	Total	67	67	100,0

Fonte: Questionários aos alunos, 6.º ano

A categoria *Negociação*, com 82,1% das referências inclui a maioria das propostas dos alunos (55/67 ref.) para a resolução das situações de guerra. Na perspetiva dos alunos, o *Acordo entre partes* (30/55 ref.) é a via mais adequada, pelo que referiram a assinatura de acordos ou tratados de paz e o diálogo como vias mais adequadas e pacíficas para resolver o conflito.

Também a *Interferência de terceiros* (25/55 ref.) foi uma possibilidade de resolução apontada para as situações de guerra entre países, são exemplificativas as seguintes frases:

Com ajuda de outros países (...) e (...) sanções de comunidade internacional. (aluno n.º 2)

Em síntese, os alunos do 6º ano de escolaridade definem a “guerra” como uma *ação violenta*, que tem uma *dimensão espacial* e que pode ser definida como um *conflito* resultante da ambição pela *posse de territórios* e da *discordância* entre as partes envolvidas. Os alunos consideraram que as *consequências da guerra a curto prazo*, para as crianças e jovens que frequentam a escola, assumem uma maior dimensão, pois a “guerra” tem efeitos nas *aprendizagens*, no *abandono escolar* e na *saúde mental* dos alunos. A longo prazo, a *fuga*, o abandono do país e da casa, é uma das principais consequências que os alunos enunciam. Para resolver as situações de conflito entre os países, no sentido de acabar com a “guerra”, os alunos afirmam que a melhor via é a *negociação*, pelo *acordo entre as partes* que também pode ser mediado pela *interferência de terceiros*.

8.1.2. O uso didático dos livros de LpI no ensino e aprendizagem de conceitos de Cidadania e para o desenvolvimento das CCD

Neste ponto focamo-nos na apresentação da sequência didática e na identificação das potencialidades da LpI para o ensino e aprendizagem dos alunos do 2.º CEB.

Com base nas informações recolhidas no inquérito por questionário aberto, tomou-se como objetivo principal aprofundar a compreensão e o pensamento crítico dos alunos das turmas do 6.º ano sobre o conceito de “guerra”, mais especificamente sobre as consequências da guerra, utilizando a LpI como recurso didático e tendo em vista o desenvolvimento da competência *conhecimento e compreensão crítica do mundo*, definida como CCD, através da aplicação de estratégias e atividades de exploração dos textos de LpI orientadas pela reflexão crítica sobre os conceitos de Cidadania. Tendo como pressuposto que a LpI “promove a resolução de situações emergentes da realidade social, o pensamento criativo e processos de pensamento crítico em todas as dimensões de um conteúdo” (Fredericks, 2008, citado por Filipe, 2012, p. 54), desenvolvemos a sequência de atividades, apresentada na Tabela 9.

Na tabela 9 identificam-se as histórias utilizadas, os conceitos explorados, a sequência de atividades implementada e os objetivos específicos das mesmas, para as turmas do 2.º CEB, construída a partir das tabelas em anexo (Anexos U e V).

Tabela 9

Síntese da planificação da sequência didática no 2.º Ciclo.

Livros	Conceitos e temas de Cidadania presentes no texto	Atividades	Objetivos Específicos
<p><i>A Guerra</i>, de autoria de José Jorge Letria</p>	<p>“guerra”</p> <p>“motivações e sentimentos que levam alguém a iniciar uma guerra”</p> <p>“consequências da guerra: destruição, morte, medo”</p> <p>“inocentes”</p> <p>“ditadura militar”</p>	<p>1. Leitura em voz alta do texto pela professora estagiária.</p> <p>2. Preenchimento de um guião de exploração do texto.</p> <p>3. Discussão coletiva sobre os seguintes assuntos: motivações dos governantes dos países para o início de guerras; análise das ilustrações mais relevantes do livro; consequências da guerra; dicotomia ditadura-democracia;</p>	<p>A- Ouvir ler e interpretar o texto de LpI;</p> <p>B- Mobilizar os conhecimentos sobre o conceito “guerra” e sobre as consequências da guerra;</p> <p>C- Desenvolver a CCD:</p> <p>Conhecimento e compreensão crítica- Conhecimento e compreensão crítica do mundo;</p>
<p><i>Uma Longa Viagem</i>, de autoria de Daniel H. Chambers e Frederico Delicado</p> <p><i>O Princípio</i>, de autoria de Paula Carballera e Sonja Danowski</p>	<p>“refugiado”</p> <p>“direitos humanos”</p> <p>“ajuda humanitária”</p> <p>“dificuldades sentidas e problemas colocados aos refugiados”</p> <p>“dificuldades sentidas pelos refugiados”</p> <p>“esperança”</p>	<p>1. Leitura em voz alta realizada pela professora estagiária dos dois livros.</p> <p>2. Preenchimento de um guião de exploração dos textos.</p> <p>3. Realização de um <i>escape game</i> sobre os refugiados.</p> <p>Consultar em: https://view.genial.ly/6248b4bafd635a0019b8534d/interacti-ve-content-refugiados</p> <p>4. Discussão coletiva sobre os seguintes assuntos: diferentes causas que levam alguém a tornar-se refugiado; diversidade cultural e étnica dos refugiados; diferentes níveis económicos e níveis de escolaridade dos refugiados; dificuldades sentidas pelos refugiados e problemas que lhes surgem; sentimentos dos refugiados; Direitos Humanos; função da ONU; função da UNESCO;</p> <p>5. Realização de um esquema concetual sobre os conceitos “guerra” e “refugiados”</p>	<p>A- Ouvir ler e interpretar o texto de LpI</p> <p>B- Mobilizar conhecimentos sobre o tema refugiados</p> <p>C- Sistematizar os conhecimentos sobre os conceitos “guerra” e “refugiados”</p> <p>D- Desenvolver a CDD:</p> <p>Conhecimentos e compreensão crítica- Conhecimento e compreensão crítica do mundo;</p>

Fonte: Planificações da sequência didática, 6.º ano

Nos momentos que antecediam a leitura de cada história, realizava-se a análise, em grande grupo, da ilustração da capa do livro que ia ser lido, bem como do título e das ilustrações presentes no elemento constituinte do livro e na guarda e folha de guarda do livro a ser lido. Esta análise ocorreu umas vezes oralmente, outras através do preenchimento dos guiões de leitura, em momentos antes, durante e depois da leitura. Este momento de análise acontecia antes da leitura e conduzia sempre a uma breve partilha das ideias prévias dos alunos sobre o tema da história. Segundo Sim-Sim (2007), explicitar o objetivo da leitura do texto, ativar o conhecimento anterior sobre o tema, antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro e outros elementos do livro, constituem boas estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora, e também para “o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo” (p. 11).

Posteriormente à análise geral do livro baseada nas perceções dos alunos sobre o possível tema da história, seguia-se o momento de leitura. Este momento era preconizado pela professora, que realizava a leitura do livro em voz alta, e com projeção no quadro em formato *pdf* ou em diapositivos *Powerpoint*, devido à pouca quantidade ou à inexistência dos livros selecionados na biblioteca da escola.

Os três livros de LpI selecionados permitiram explorar os conceitos de Cidadania neles presentes associados ao tema “guerra” e às consequências do conflito, utilizando os guiões de leitura, os momentos de discussão coletiva e outras tipologias de atividades para construir e aprofundar conhecimentos sobre os conceitos e conduzir os alunos no desenvolvimento da CCD. Reconheceu-se, tal como Dionísio (2007) refere, que a leitura e a escrita são “vistas como inseparáveis do falar, ouvir, interagir, pensar e agir no mundo” (p. 101).

Sobre o contato da criança com textos de LpI, Saraiva (2001) afirma:

A criança deixa-se fascinar por essas narrativas, porque elas materializam o seu desejo de crescer, de se transformar e de transformar o mundo. Projetando-se nos heróis, ela liberta as suas emoções e conflitos interiores, saindo fortalecida da experiência proporcionada pela leitura (p. 82).

Assente no pressuposto de que a LpI e o trabalho reflexivo e mediado sobre os textos contribui para a formação cidadã dos alunos, as atividades de exploração dos textos surgem na sequência com os seguintes objetivos: construir e aprofundar conhecimento dos alunos sobre o conceito “guerra” e sobre as consequências do conflito; pensar sobre os regimes políticos ditatoriais e valorizar a democracia; identificar os sentimentos e emoções de quem sofre com a guerra, em particular dos refugiados e pensar sobre os desafios e os problemas que enfrentam; e, por fim, conduzir os alunos na reflexão sobre o papel da ajuda humanitária e das organizações internacionais nos cuidados básicos de vida dos refugiados, de acordo com os Direitos Humanos.

Durante a aplicação da sequência didática, os alunos foram colocados perante a análise e reflexão sobre os textos de LpI, para a construção do conhecimento em torno dos conteúdos e conceitos de Cidadania, sendo desafiados à tomada de posições ético-morais, à argumentação e ao questionamento. Reconhecendo o importante papel da LpI para a formação cidadã, Kamii (1981) refere o seguinte sobre o desenvolvimento moral das crianças:

A autonomia tem como meta propiciar as condições para que as crianças se tornem capazes de tomarem suas próprias decisões. Entretanto, a autonomia significa considerar todas as perspectivas de um mesmo problema no momento em que temos que decidir qual será a melhor solução para uma ação que interessa a todos. Não pode haver moralidade quando se considera unicamente o próprio ponto de vista. Se considerarmos os pontos de vista dos outros, não somos livres para mentir, romper promessas ou sermos irresponsáveis (p. 6).

À luz desta potencialidade da LpI e de outras que já foram referidas, as estratégias aplicadas e as atividades desenvolvidas tiveram como intenção principal potenciar o desenvolvimento da competência *conhecimento e compreensão crítica do mundo*, fundamental para a visão e consciência do mundo e do papel que cada um pode ter na vida em democracia.

8.1.3. A construção de conhecimento sobre os conceitos de Cidadania através das estratégias e atividades que mobilizam os textos de LpI

Neste ponto focamo-nos na apresentação dos conhecimentos construídos pelos alunos, a partir das atividades de exploração dos textos de LpI, mobilizando para a análise as suas produções.

A sequência didática teve início com a leitura em voz alta do livro *A Guerra* (Anexo W) da autoria de José Jorge Letria, sendo que o género de texto presente no livro era o texto poético em prosa e mobilizava o tema “guerra”. Além do objetivo principal ter sido o trabalho e construção destes conceitos, a escolha deste livro prendeu-se, também, com a forma como o texto está escrito, sendo um texto poético, que apesar do uso de personificações, demonstra assertividade nas palavras utilizadas pelo autor para descrever uma situação de guerra. Com este livro pretendeu-se trabalhar os conceitos: “guerra”; “motivações e sentimentos que levam alguém a iniciar uma guerra”; “consequências da guerra: destruição, morte, medo”; “inocentes”e, “ditadura militar”, com o objetivo de conduzir os alunos na construção de conhecimentos e na compreensão crítica e reflexiva sobre os mesmos.

Foi entregue aos alunos, no início da primeira sessão da sequência didática, um guião de leitura do livro (Anexo X), antes da realização da leitura do texto. O guião de exploração do texto estava organizado em três momentos: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. O momento antes da leitura, revela-se importante, uma vez que o momento de pré-leitura ”envolve processos de adivinhação que permitem fazer previsões, construir imagens mentais e concomitantemente raciocinar na ligação com os conhecimentos do presente e do passado”. (Azevedo, Rato & Sardinha, 2014, p. 132). O momento durante a leitura, era composto por questões que levavam os alunos a caracterizarem e a analisarem as personagens, permitindo que expandissem o conhecimento sobre o texto e a fase depois da leitura, contemplava perguntas de sistematização do conhecimento sobre o texto, mas também continha questões do foro reflexivo, de expressão da opinião pessoal e desafiando a criatividade, uma vez que os alunos foram convidados a construírem um cartaz de manifesto contra a situação de guerra. Todas estas práticas de análise e reflexão sobre os conceitos de Cidadania

implicaram o envolvimento permanente dos alunos, uma vez que “aprender a ler o mundo é apropriar-se desses valores de nossa cultura, é também submetê-los a um processo permanente, de questionamentos do qual participa nossa capacidade de duvidar” (Geraldi, 1984, p. 19).

A estratégia de trabalho da compreensão leitora através do guião de leitura, organizado por diferentes momentos, revela-se muito útil na construção de “ferramentas” das quais os alunos se servem para melhor compreenderem o que leem. Assim, o professor deve estar consciente de que “ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes. (Sim-Sim, 2007, pp. 5-6). A leitura mediada surge neste contexto, dado que “é fundamental reconhecer a importância de ancorar a construção do percurso leitor numa rede de gestos pedagógicos e didáticos que ajudem o aprendiz leitor a não enfrentar sozinho as complexidades linguísticas, semióticas, culturais dos textos em que se move” (Barbeiro & Gâmbua, 2014, p. 9).

Através da mediação pedagógica, o professor dinamiza atividades que possibilitam o confronto entre o sujeito e o objeto, em que a criança possa apreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência e, assim, ela vai construir, pela sua ação, o conhecimento através da elaboração de relações cada vez mais totalizantes, pois conhecer é estabelecer relações (Davis & Oliveira, 2001).

Após a leitura do livro em voz alta, realizada pela professora, os alunos preencheram as restantes questões do guião de leitura. A análise de conteúdo das respostas a algumas destas questões permite-nos identificar sentimentos associados a quem vive a guerra e também compreender as conceções dos alunos quando convidados a colocar-se no lugar de quem tem que combater.

Foram então analisadas as questões de carácter reflexivo e opinativo sobre o texto. Na questão 5, *Como se sentem os inocentes durante a guerra?* presente no momento depois da leitura, pretendeu-se que os alunos identificassem os sentimentos de quem sofre com a guerra: 35 alunos identificaram o *medo* como sendo o principal sentimento presente nos inocentes da guerra, 26 destes alunos identificaram simultaneamente a *tristeza*, sendo

que alguns relacionaram-na com as mortes e com o abandono dos bens materiais e sete alunos mencionaram a *aflição* como sendo o principal sentimento das pessoas que vivem a situação de conflito entre os países.

Na questão 6, *Os militares que combatem nas guerras serão inocentes? Porquê?* Pretendeu-se que os alunos refletissem criticamente sobre o problema social de quem vai para a guerra. Dos 38 participantes, 33 caracterizaram os militares que combatem nas guerras como *inocentes*, uma vez que são obrigados a combater, referindo a *obrigação de lutar relacionada com a função da profissão de militar* como sendo o principal motivo para a sua *inocência*, sendo que 10 mencionaram na dimensão da inocência a *defesa do país*. Há ainda cinco alunos que referiram os militares como *culpados*, identificando o *desejo de vitória* como principal razão para praticar os atos de guerra. Dois alunos afirmaram que os militares que não estão de acordo com a guerra são definidos como culpados, uma vez que se podiam juntar num grande grupo e provocar uma revolta contra o chefe de governo que estaria a mobilizar esforços para a situação de conflito.

Em relação à questão 8, o exercício consistia na elaboração de um cartaz de manifesto contra a situação de guerra num país, no espaço destinado no próprio guião. Os alunos foram desafiados a pensarem em argumentos (através da linguagem verbal e não-verbal) que pudessem convencer um chefe de governo a terminar com a situação de conflito entre os países. Foi dada a instrução de que podiam referir consequências da guerra ou apresentarem os benefícios de um acordo entre os países.

Neste sentido, os alunos teriam de escrever um texto curto e apelativo, seguindo as características de um cartaz referidas na instrução. Foram consideradas para a avaliação do cartaz duas categorias: uma a nível do conteúdo e outra a nível do grafismo com os respetivos indicadores de avaliação, conforme se apresenta na tabela presente no Anexo Y.

Observando as produções dos alunos, é possível verificar que alguns identificaram os *sentimentos* presentes nas pessoas que vivem situações de guerra, conforme o exemplo de produção apresentada na Figura 4, outros referiram *consequências da guerra* (Anexo Z) e propuseram formas de resolução do conflito, através de um *contrato de paz* (Figura 4), pelo *diálogo* (Figura 5) ou pela *revolta* conforme a Figura 6 exemplifica.

Figura 4

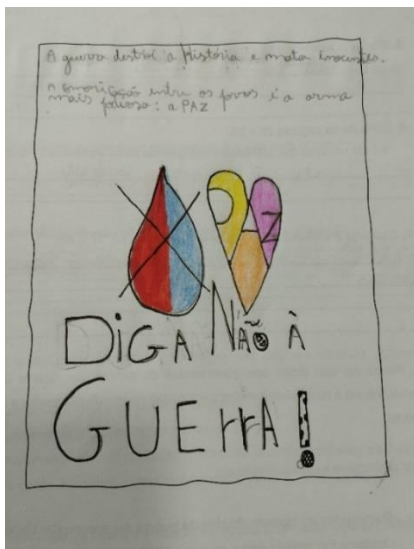
Contrato de Paz. Exemplo de um cartaz produzido por um aluno.



Fonte: fotografia da autora.

Figura 5

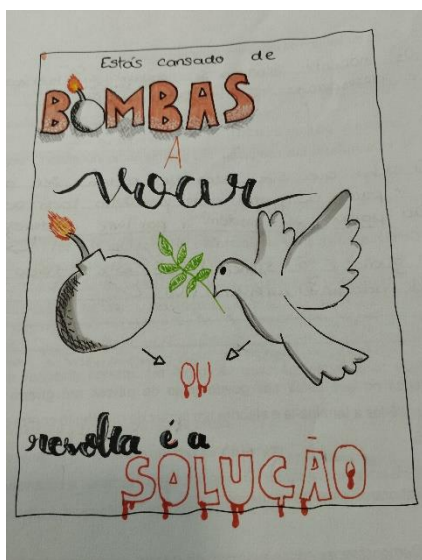
Diálogo. Exemplo de cartaz produzido por um aluno.



Fonte: fotografia da autora.

Figura 6

Revolta. Exemplo de cartaz produzido por um aluno.



Fonte: fotografia da autora.

Posteriormente à resolução das questões do guião e diretamente relacionada com o conteúdo do livro e com os conceitos já referidos, realizou-se uma discussão coletiva orientada por mim (professora) com os seguintes pontos de discussão: (i) motivações dos

governantes dos países para o início de guerras; (ii) análise das ilustrações mais relevantes do livro; (iii) consequências da guerra; (iv) dicotomia ditadura-democracia. Alguns destes tópicos de discussão emergiram das conceções prévias dos alunos.

Tabela 10

Excerto da discussão coletiva sobre o tema guerra.

<i>Professora estagiária</i>	- Quem será a figura ilustrada ao longo da história?
<i>Aluno 1</i>	- É um rei.
<i>Aluno 2</i>	- É um chefe de governo.
<i>Aluno 3</i>	- Parece um cavaleiro por causa da roupa, mas não é. Porque ele manda na guerra.
<i>Aluno 4</i>	- É Salazar.
<i>Professora</i>	- Por que razão pensas que a figura é Salazar?
<i>Aluno 3</i>	- Porque é alguém que manda em todos e faz o que quer. Neste caso é a guerra.
<i>Professora</i>	- A figura ilustrada é um chefe de governo. Que outros aspetos do livro vos levam a pensar de que se trata de um chefe de governo de uma ditadura?
<i>Aluno 4</i>	- Numa das páginas do livro a figura está a queimar uma montanha de livros. Nas ditaduras as pessoas são proibidas de estudarem muito e de ficarem informadas.
<i>Aluno 5</i>	- Porque o ditador só quer que se pense o que ele quer!
<i>Aluno 6</i>	- Sim. Além disso, por exemplo, o Putin convence as pessoas de que invadir a Ucrânia é uma coisa boa para o país (Rússia).
<i>Professora</i>	- Sim. O controlo da opinião pública é muito importante nas ditaduras. É uma forma de garantir que ninguém se opõe ao governo.
<i>Aluno 7</i>	- E por exemplo, os homens são obrigados a lutar. Chegam a determinada idade e têm de ir, são obrigados.
<i>Aluno 8</i>	- Deixam as famílias para trás.
<i>Professora</i>	- E essas pessoas serão inocentes? (questão 6.1. do guião de leitura)
<i>Grande grupo</i>	- São.
<i>Aluno 8</i>	- Não. Não são inocentes porque se podiam juntar e fazer uma guerra contra o ditador.
<i>Professora</i>	- Uma guerra ou uma revolução?
<i>Aluno 8</i>	- Uma revolução.
<i>Professora</i>	- Porquê?
<i>Aluno 9</i>	- Porque ao fazerem uma revolução estão a demonstrar que estão contra o governo.
<i>Aluno 9</i>	- Eu acho que os militares são inocentes porque são obrigados a irem para a guerra mesmo que estejam contra.
<i>Aluno 6</i>	- Pois, mas alguns também acreditam que estão a fazer coisas boas para o país. Estão a obter territórios.
<i>Professora</i>	- Quais serão os sentimentos de um ditador para iniciar uma guerra?
<i>Aluno 10</i>	- Pode ser “ambição, ódio e rancor”. E por isso convence as pessoas a acreditarem nesses motivos. Nem todas acreditam. Mas todas têm de cumprir com as regras da ditadura, senão são perseguidas e mortas.
<i>Professora</i>	- E esses motivos que o ditador tem para fazer a guerra... São válidos para causar sofrimento, mortes e destruir um país?
<i>Aluno 12</i>	- Não. Não se pode matar pessoas e destruir tudo só porque se quer um país e riquezas.

Fonte: notas de campo da autora, no dia 28 de março de 2022.

Ao longo da discussão coletiva, os alunos revelaram conhecimento sobre o livro, nomeadamente quando lhes foi colocada a questão sobre as motivações de alguém para iniciar uma guerra, pelo que responderam de acordo com uma frase do livro “ódio, ambição e rancor” e explicitaram-na com os seguintes exemplos:

Ódio pode ser por exemplo alguém que não gosta ou tem inveja dessa pessoa, por isso faz guerra.

Ambição é querer muito algo, os territórios por exemplo.

Rancor é sobre coisas do passado, por exemplo um chefe de governo não gostou de uma atitude de outro, por isso iniciou uma guerra.

Também a dicotomia ditadura-democracia foi discutida, uma vez que os alunos consideraram a figura presente na história como sendo um chefe de um governo ditatorial. Mediante este reconhecimento, os alunos mobilizaram detalhes do texto e conhecimentos relacionados com a História e Geografia de Portugal desenvolvidos com o trabalho sobre os conteúdos Ditadura Militar e Estado Novo.

No seguimento da discussão, os alunos foram orientados a pensarem em formas de evitar guerras. Após a reflexão em grande grupo, os alunos concluíram que o *diálogo* é a prática mais democrática para evitar as situações de conflito. Esta discussão permitiu aos alunos refletirem e pensarem criticamente sobre os conceitos de Cidadania,

A fim de ampliar os conhecimentos sobre os refugiados, utilizou-se como recurso o livro *Uma Longa Viagem* (Anexo AA) e *O Princípio* (Anexo BB). A utilização dos dois livros teve finalidades semelhantes, assentes na construção de conhecimento dos alunos sobre os refugiados, reconhecendo a situação de emigração como um problema social resultante do conflito entre países.

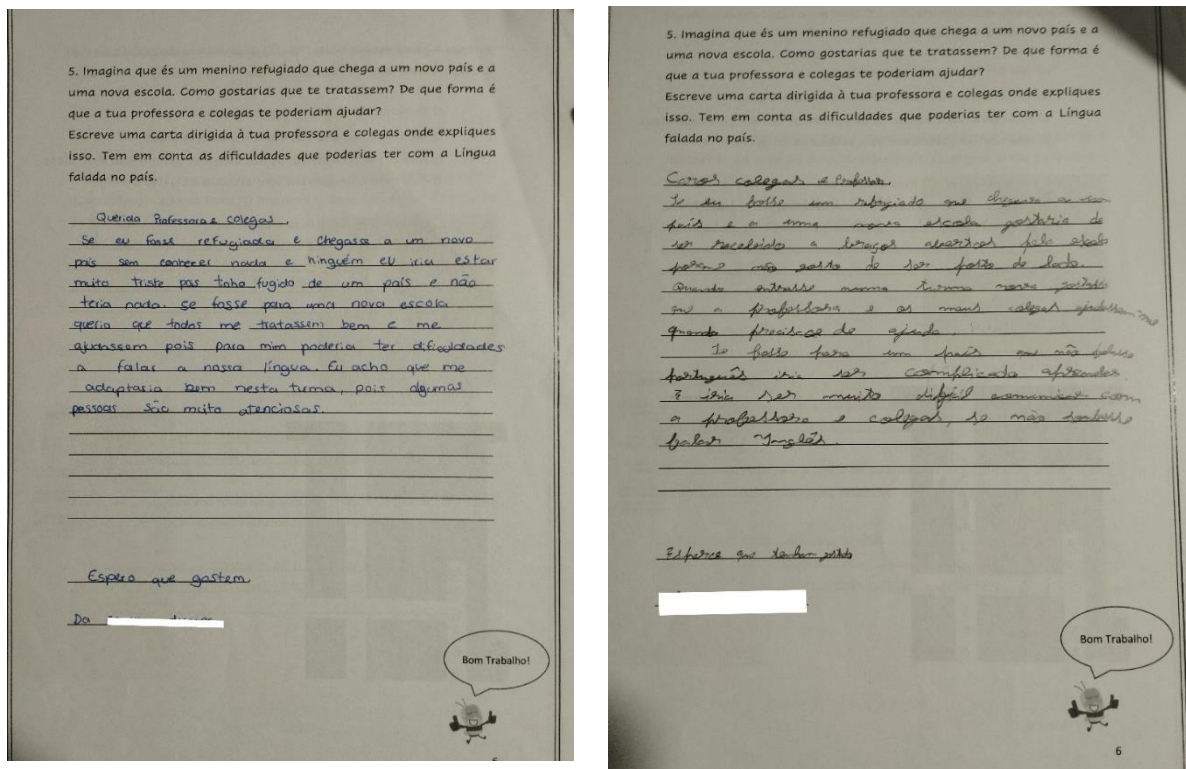
Os conceitos de cidadania selecionados do texto para serem explorados posteriormente com os alunos foram os seguintes: “refugiado”; “Direitos Humanos”; “ajuda humanitária”; “dificuldades sentidas e problemas colocados aos refugiados”.

Os alunos preencheram um guião de leitura (Anexo CC) que contemplava algumas questões orientadas para o desenvolvimento da competência de *empatia*, como por exemplo a questão 2, *Que sentimentos terão as pessoas ilustradas nas páginas 1-7? Enumera pelo menos três* (referente ao momento durante a leitura do livro *Uma Longa*

Viagem) ou a questão 5 referente à parte 2 do guião, em que os alunos foram propostos a imaginar que seriam uma criança refugiada que chegava a um novo país e a referir como gostariam de ser recebidos no país e na nova escola, numa carta dirigida à futura professora e colegas. Na Figura 7 , são apresentadas algumas dessas produções escritas.

Figura 7

Exemplos de cartas escritas pelos alunos, interpretando o papel de criança refugiada.



Fonte: Fotografia da autora.

Na escrita da carta (ponto 5 do guião de leitura), os alunos foram desafiados a mobilizar o seu pensamento crítico e criativo ao assumirem o papel de uma criança refugiada recém-chegada a um novo país, sendo conduzidos a pensarem sobre os possíveis constrangimentos sentidos e em opções para um bom acolhimento. No que diz respeito aos dois tipos de pensamento supracitados, “el primero permite valorar los problemas desde el conocimiento de las variables que intervienen. El segundo permite

pensar alternativas o soluciones de futuro, desde los condicionantes que se presentan.” (Santisteban, 2012, p. 279).

No que concerne à análise de conteúdo do texto escrito pelos alunos, a maioria dos alunos identificou a *Língua* como sendo uma das principais dificuldades que sentiriam se fossem uma criança refugiada que tivesse chegado recentemente a um novo país e a uma nova escola, e em segundo lugar, referiram o *bullying* como uma prática de discriminação e de violência contra os refugiados.

Na análise de conteúdo foi possível verificar que os alunos mobilizaram conhecimentos sobre os refugiados, nomeadamente sobre os sentimentos que estes possuem, sendo que os dados se apresentam na Tabela 11.

Tabela 11

Sentimentos de uma criança refugiada, identificados pelos alunos do 6º ano.

Tristeza	30 ref.
Medo (de sofrer situações de <i>bullying</i>)	35 ref.
Angústia (relacionada com o abandono do país e dos bens materiais)	10 ref.

O sentimento que os alunos mais referiram possuir se fossem uma criança refugiada foi o *medo*, relacionando-o com situações de *bullying* e de discriminação.

Num momento seguinte, foi realizado um *escape game* na aplicação *Genially* em grande grupo, com o objetivo de ampliar o conhecimento dos alunos acerca do tema refugiados, relacionando-o como uma consequência da guerra que tinham referido nas suas conceções prévias “fuga”, e trabalhar nos conceitos e questões associadas ao tema dos refugiados, como por exemplo, na definição de refugiado, na identificação de causas para a origem dos refugiados, sobre o nível económico dos refugiados e o nível de escolaridade que possuem.

Os alunos demonstraram ter poucos conhecimentos sobre a questão dos refugiados (referente ao questionário *online* presente no *escape game* de escolha múltipla) (Anexo DD). No que concerne à questão à definição de refugiado, os alunos responderam corretamente, referindo que os refugiados *fogem do seu país em prol da sua*

sobrevivência. Em relação à questão sobre as causas que levam alguém a tornar-se refugiado, os alunos referiram apenas a *guerra* como causa para alguém se tornar refugiado, não considerando as catástrofes naturais ou a perseguição étnica, política ou religiosa como sendo uma causa.

Sobre o nível económico dos refugiados, os alunos selecionaram a resposta que refere que os refugiados têm *grandes dificuldades económicas*. No que concerne à questão sobre o nível de escolaridade dos refugiados, os alunos ficaram indecisos sobre a resposta a selecionar, dividindo as suas opiniões entre o *analfabetismo* e o saber apenas referente às *competências de ler, escrever e contar de nível básico*, descartando a possibilidade de existirem vários níveis de escolaridade entre os refugiados, inclusive em graus de ensino superior.

Posteriormente, realizou-se uma discussão coletiva sobre o tema refugiados, com os seguintes tópicos: diferentes causas que levam alguém a tornar-se refugiado; diferentes origens, níveis económicos e níveis de escolaridade dos refugiados; dificuldades sentidas pelos refugiados e problemas que lhes surgem; sentimentos dos refugiados; Direitos Humanos; função da ONU; função da UNESCO.

Na discussão coletiva, os alunos revelaram um maior conhecimento sobre os refugiados, referindo outras causas (além da guerra) para a sua existência, como por exemplo, *as catástrofes naturais, a perseguição étnica e religiosa e a perseguição política*. Sobre o nível económico e de escolaridade, não limitaram os níveis de escolaridade da população refugiada, conforme aconteceu no *escape game*. Os alunos referiram que os refugiados não têm todos níveis económicos e de escolaridade baixos, referindo que existem refugiados cuja profissão é ser médico, engenheiro, ou outras que evidenciam um nível académico mais elevado. Os alunos também referiram algumas ideias presentes nos textos lidos, como o abandono dos bens materiais, as longas e perigosas viagens realizadas pelos refugiados, as dificuldades sentidas e o sentimento de esperança que possuem ao viajar para outro país. Esta dinâmica de interação em que os alunos são colocados perante problemas e situações de questionamento fomenta a “discussão, o debate, a dúvida e a controvérsia” (Lopes, Silva, Dominguez & Nascimento, 2019, p. 191), potenciando o pensamento crítico.

A discussão também foi orientada para as questões dos Direitos Humanos, conduzindo os alunos na reflexão sobre as consequências da situação de guerra. Os alunos reportaram a *morte, a violência, a interrupção nos estudos das crianças e jovens e o abandono do país* como sendo as piores consequências, mobilizando muitas das suas ideias prévias. Também revelaram ter conhecimento sobre a ONU, referindo-a como uma organização que trabalha a favor do direito à paz e que publicou a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e também sobre a UNESCO, definindo-a como sendo uma organização que dentro das Nações Unidas se ocupa no trabalho para a solução de vários problemas sociais e ambientais.

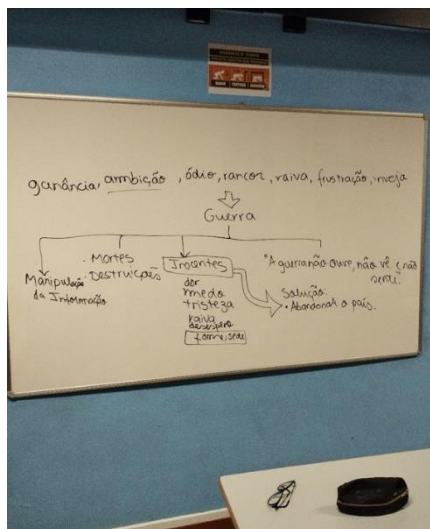
A intenção de colocar os alunos em situação de reflexão/discussão foi de conduzi-los a construir pensamento: a) a partir de uma situação explícita; b) de um contexto que é significativo para eles, pois diariamente ouviam falar de guerra e de refugiados; c) em situação de interação social; d) e possibilitando a transferência de conhecimento (Santisteban, 2012).

Após a realização destas atividades, realizou-se um esquema conceptual em grande grupo, com ambas as turmas, sobre a guerra e o tema dos refugiados, onde é possível verificar o conhecimento construído pelos alunos a partir da exploração dos textos de LpI, explícito também pelo vocabulário utilizado, de que são exemplo as palavras que identificam os sentimentos de quem inicia uma guerra: *ambição, ódio, rancor* e a personificação mobilizada pelos alunos “*A guerra não ouve, não vê e não sente*”, sendo este vocabulário proveniente do texto presente no livro *A Guerra*, de autoria de *José Jorge Letria* e que foi lido a ambas as turmas.

O esquema conceptual realizado oralmente pelos alunos apresenta-se na Figura 8.

Figura 8

Esquema concetual realizado pelos alunos do 6º ano.



Fonte: Fotografia da autora.

É possível afirmar, com base na análise da progressão do conhecimento dos alunos sobre o conceito “guerra” e nos conhecimentos mobilizados para a construção do esquema concetual, respetivamente: o entendimento de diferentes sentimentos que podem estar presentes na origem de uma guerra para além da ambição pela conquista de territórios; compreensão dos sentimentos dos refugiados e entendimento das situações pelas quais estes muitas vezes têm de passar; identificação de características dos regimes ditatoriais e a sua relação com a guerra; que o recurso à LpI contribuiu para desenvolver a compreensão leitora dos alunos e permitiu a formulação e o aprofundamento conhecimentos sobre o conceito “guerra”, tornando os alunos mais competentes para pensarem criticamente sobre o problema social da guerra e da situação dos refugiados e em formas de “atuar conscientemente no meio em que vivem, tendo um olhar questionador sobre a realidade” (Girão & Lima, 2013, p. 95).

Em síntese, mobilizando a reflexão de Gonzalez e Morrillo, as situações de aprendizagem implementadas a partir do recurso à LpI conduziram os alunos na

movilización de un conjunto de habilidades de pensamiento, disposiciones y conocimientos que le permite (...) abordar un hecho social de manera sistemática con el fin de ampliar y profundizar su comprensión, para, si es el caso, plantear su transformación (2018, p. 5).

8.1.4. As CCD desenvolvidas pelos alunos a partir da exploração de obras de LpI

A leitura do primeiro livro, realizada em voz alta, pretendia que os alunos construíssem um conjunto de conhecimentos que mobilizassem para o desenvolvimento de competências de **conhecimento e entendimento crítico**, em concreto da competência de *conhecimento e compreensão crítica do mundo*, centrada no conceito “guerra”.

A partir das atividades de exploração da história *A Guerra*, em particular do guião de leitura pretendeu-se que os alunos desenvolvessem a sua compreensão leitora sobre o tema, mas também que aprofundassem o seu conhecimento sobre ele para se envolverem, posteriormente, numa simulação de participação num manifesto “contra a situação de guerra”, através da elaboração de um cartaz.

Com a atividade de discussão coletiva, pretendeu-se que os alunos mobilizassem o conhecimento proveniente da leitura e o aprofundassem através da reflexão em grande grupo sobre as consequências da guerra. Os alunos refletiram criticamente sobre as implicações da guerra, do total desrespeito e violação dos Direitos Humanos, acabando por chegar à conclusão de que o *diálogo* é a prática mais pacífica e privilegiada pelos governos democráticos para resolverem as situações de conflito entre os países e evitá-las. O pensamento crítico resulta deste esforço coletivo de compreender o mundo, das interconexões, das causas dos problemas e das possibilidades de evolução no futuro (Ross, 2004).

Considera-se, através da análise da planificação, que as atividades desenvolvidas contribuíram também, embora de forma indireta, para o desenvolvimento de outras CCD: a sequência de atividades implementada a partir da história *A Guerra* contribuiu, para o desenvolvimento das seguintes competências:

- Valores: *Valorização da democracia*;
- Capacidades: *Análise e pensamento crítico*; *Capacidade comunicativa* (discussão) e *Empatia* (pelos inocentes da guerra).

A fim de trabalhar os conhecimentos sobre os refugiados, utilizou-se como recurso os livros *Uma Longa Viagem* (Anexo AA) e *O Princípio* (Anexo BB). A utilização dos dois livros teve finalidades semelhantes. Em relação ao primeiro, pretendeu-se que os alunos construíssem conhecimento e desenvolvessem competências relacionados com as dificuldades sentidas pelos refugiados, correspondendo mais uma vez à CCD: **Conhecimento e entendimento crítico**, em concreto da competência de *conhecimento e compreensão crítica do mundo*.

Os alunos preencheram um guião de leitura comum às duas histórias, ampliando as competências de compreensão leitora, e, principalmente na última questão (referente à escrita da carta, assumindo o papel de criança refugiada), puderam trabalhar na capacidade de empatia, uma das CDD.

A discussão coletiva sobre o tema refugiados, permitiu que os alunos mobilizassem conhecimentos, valores, capacidades e atitudes, que concorrem para as seguintes CCD:

- Valores: *Vvalorização da dignidade humana e dos direitos humanos; Valorização da diversidade cultural; Valorização da igualdade;*
- Capacidades: *Empatia; Análise e pensamento crítico; Escuta e observação);*
- Atitudes: *Abertura à diversidade cultural; Respeito; Espírito cívico; Tolerância para com a incerteza.*

Por fim, com a atividade de construção do esquema concetual, os alunos demonstraram o conhecimento que construíram ao longo das experiências de aprendizagem vividas, definidas no plano de ação deste estudo, demonstrando capacidades de mobilização de informação e utilização de vocabulário presentes nos livros. Também revelaram ter construído outros conhecimentos, relacionados com os conceitos discutidos, como é o caso da presença do conceito “manipulação da informação”, discutido e explorado durante a discussão coletiva quando se referiu o tema *ditadura* relacionado com a maior probabilidade de se iniciarem guerras por esses regimes totalitários.

O desafio colocado aos alunos, de leitura de obras da LpI para explorar e construir conhecimento sobre as questões sociais emergentes da situação de guerra vivida na Europa e no Mundo, permitiu-lhes desbravar o caminho em matéria de conceitos e conceções teóricas, desconstruindo ou ampliando conhecimentos prévios e, ao mesmo tempo, potenciar este caminho numa oportunidade de desenvolvimento da sua compreensão do mundo a partir de um olhar crítico, convidando-os a pensar e a propor formas de participação consciente na sua reconfiguração, perspectiva didática sustentada pelos autores que temos mobilizado nesta reflexão (Canals & Gonzalez, 2011; Cachinho, 2000; Pagès, 2012, 2009; Santisteban, 2019).

8.2. Resultados para o 4.º ano

8.2.1 As conceções prévias dos alunos sobre o conceito “guerra”

À semelhança do ponto de partida adotado do 2.º CEB, também no 1.º CEB se aplicou o mesmo inquérito por questionário aos alunos do 4.º ano, com a finalidade de identificar os conhecimentos prévios relativamente ao conceito “guerra”. Na análise das respostas dos alunos recorreremos à análise de conteúdo, definindo categorias e subcategorias *à posteriori*, como se apresenta na Tabela 12. Relativamente às respostas à primeira questão, *O que é uma guerra?* contabilizou-se um total de 60 referências.

Tabela 12

Conceções dos alunos sobre o que é uma guerra.

Categorias	Sub categorias	n.º refer.	Total	%
Ação violenta	Conflito	16	24	40,0
	Armamento	8		
Dimensão espacial		20	20	33,3
Consequências	Fuga	4	11	18,3
	Destruição	5		
	Morte	2		
Causalidades	Conquista	5	5	8,3
	Total	60	60	100,0

Fonte: Questionário aos alunos, 1.º CEB.

Os alunos referiram mais frequentemente nas suas respostas a dimensão *Ação Violenta* da guerra (24/60 ref.), quer associando-a a *Conflito* (16/24 ref.), quer a *Armamento* (8/20 ref.). Relativamente à subcategoria *Conflito*, são exemplo de respostas dos alunos:

Uma guerra é quando um país ataca o outro. (aluno n.º 19)

Quando um país não gosta do outro e ataca. (aluno n.º 20)

Também a *Dimensão espacial* do fenómeno (20/60 ref.) foi frequentemente referida pelos alunos do 1.º CEB, de que são exemplos:

São dois ou mais países que lutam por exemplo uma guerra mundial envolve muitos países numa só guerra. (aluno n.º 12)

É um país que está a destruir outro país. (aluno n.º 15)

A categoria *Consequências*, que por sua vez se divide em três subcategorias: *Fuga*, *Destruição* e *Morte*, surge também associada ao conceito de “guerra” embora menos frequentemente referida (11/60 ref.).

São exemplificativas as seguintes referências pertencentes à subcategoria *Fuga*:

Um pai tem de deixar a família para trás. (aluno n.º 4)

As pessoas fogem do seu país para sobreviver. (aluno n.º 2)

No que respeita à subcategoria *Destruição*, são exemplificativas as seguintes frases:

guerra é destruir o país. (aluno n.º10)

país que está a destruir outro país. (aluno n.º15)

Na subcategoria *Morte*, são exemplificativas desta referência as seguintes frases dos alunos:

(...) quando tem pessoas as morre. (aluno n.º 6)

(...) *quando as pessoas morrem por causada guerra.* (aluno n.º 3)

Também a dimensão *Causalidade* (5/60 ref.) foi apresentada em algumas respostas dos alunos, em particular a referência à *Conquista* de que são exemplo:

Uma guerra é quando dois presidentes brigam e muitas vezes acontece guerra nos dois países lutam para ficarem com mais lugar. (aluno n.º 9)

Uma guerra é (...) querer o país. (aluno n.º 10)

Sobre a questão *Por que razão há países que iniciam guerra com outros países?* (Tabela 13), à semelhança do 2.º CEB, os alunos referiram mais vezes nas suas respostas, que uma das causas para a existência de guerra é a ambição pela *Posse* (12/25 ref.). No caso a posse de *Território* é a principal motivação para iniciar uma guerra. (11/25 ref.), são exemplificativas as respostas dadas pelos alunos:

As guerras se fazem para ficar com outros territórios. (aluno n.º 7)

Uma guerra é lutar por um território para ver quem fica com ele. (aluno n.º 8)

Tabela 13

Conceções dos alunos sobre a razão pela qual há países que iniciam guerra com outros países.

Categorias	Sub categorias	n.º refer.	Total	%
Posse	Território	11	12	48,0
	Bens materiais	1		
Discordância		9	9	36,0
Ganância		4	4	16,0
	Total	25	25	100,0

Fonte: Questionário aos alunos, 1.º CEB.

A segunda causa mais referida pelos alunos para o início de guerras é a *Discordância* (9/25 ref.), são exemplificativas as respostas:

Porque os países fazem uma discussão grande e depois começa uma grande guerra. (aluno n.º 4)

Eu acho que desentenderam-se. (aluno n° 1)

À questão *Que consequências tem a guerra para as crianças e jovens que vão à escola?* Obtiveram-se um total de 41 referências (Tabela 14).

Tabela 14

Concepções dos alunos sobre as consequências que a guerra tem para as crianças e jovens que vão à escola.

<i>Categorias</i>	<i>Sub categorias</i>	<i>n.º refer.</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
Curto prazo	Destruição da escola	8	27	65,9
	Abandono escolar	6		
	Emoções	5		
	Aprendizagens	3		
	Morte	3		
	Lutar	2		
Longo prazo	Fuga/Mudança	7	14	34,1
	Futuro pessoal	7		
	Total	41	41	100,0

Fonte: Questionário aos alunos, 1.º CEB.

Os alunos referiram mais vezes nas suas respostas, as consequências da guerra para as crianças e jovens a *Curto Prazo* (27/41 ref.).

É nas subcategorias *Destruição da escola* (8/27 ref.) e *Abandono escolar* (6/27 ref.) que surge o maior número de referências. São exemplificativas da ideia de *Destruição da escola* as seguintes frases:

Destroi a escola e eles terem de ir para uma escola nova. (aluno n.º 8)

não vão para as escolas são destruídas. (aluno n.º 16)

As referências ao *Abandono escolar* (6/41 ref.) surgem em frases como:

Quando a guerra as crianças tem de abandonar a escola. (aluno n.º 11)

Têm de abandonar a escola e ir para a gerra. (aluno n.º 14)

Os alunos também enunciaram consequências da guerra a *Longo Prazo*, na vida das crianças e jovens afetados, sendo a *Fuga/ Mudança* e a influência no *Futuro pessoal* as referências que mais frequentemente surgem nas respostas dadas pelos alunos. São exemplos de respostas relativamente a *Fuga/ Mudança*:

Têm de mudar de país para puderem ir á escola. (aluno n.º 4)

Quando a guerra as crianças tem de abandonar a escola, casas, roupas, sapatos e casacos. (aluno n.º 9)

Em relação às referências dos alunos sobre as implicações no *Futuro pessoal* surgem repostas como:

Não podem estudar porque tenham de ir embora do país ou tenham a escola destruída e não tenham dinheiro para comprar material. (aluno n.º 18)

Tem que abandonar a escola por falta de professores. (aluno n.º 11)

Relativamente às respostas dadas pelos alunos à questão 4, *Como se resolvem as situações de conflitos entre dois países em guerra?* Obteve-se um total de 25 referências, apresentadas na Tabela 15. O sentido das respostas dos alunos incide na solução *Negociação* (22/25 ref.), referindo o *Acordo entre partes* como a solução mais adequada (19/22 ref.), dimensão evidente nos exemplos de respostas dadas pelos alunos:

Os presidentes dos países têm de concordar em acabar a guerra. (aluno n.º 9)

Acordo de paz. (aluno n.º16)

Tabela 15

Concepções dos alunos sobre como se resolvem as situações de conflito entre dois países em guerra.

Categorias	Sub categorias	n.º refer.	Total	%
Negociação	Acordo entre partes	19	22	88,0
	Interferência de terceiros	3		
Imposição		3	3	12,0
	Total	25	25	100,0

Fonte: Questionário aos alunos, 1.º CEB.

Em síntese, a aplicação do inquérito por questionário permitiu identificar que os alunos definiram “guerra” como sendo uma *ação violenta* provocada por *conflito*, bem como identificaram a *dimensão espacial* da guerra, *descrevendo* que esta acontece entre dois países ou que pode ser mundial. Os alunos associaram à necessidade de *posse* a principal causa para os países iniciarem guerra, especialmente *posse por territórios*. No que concerne às ideias que possuem acerca das consequências que a guerra tem na vida das crianças e jovens que vão à escola, os alunos enunciaram consequências a curto e longo prazo, nomeadamente a *curto prazo*, referiram frequentemente a *destruição das escolas*, relativamente a consequências de *longo prazo* identificaram a *fuga/ mudança de país* e manifestaram preocupações ligadas ao *futuro pessoal* dessas crianças e jovens que frequentam a escola. Relativamente à solução para a resolução do conflito, os alunos apontam a *negociação* como a melhor solução para resolver o problema, através de *acordos entre partes*.

8.2.2. O uso didático dos livros de LpI no ensino e aprendizagem de conceitos de Cidadania e para o desenvolvimento das CCD

Conhecidas as concepções dos alunos sobre o conceito “ guerra”, avanço para a etapa seguinte, de apresentação das propostas de atividades, desenhadas a partir de histórias para a infância, com a intencionalidade de construir conhecimento sobre conceitos de Cidadania e promover o desenvolvimento das CCD. A planificação das atividades organizou-se a partir das histórias selecionadas, do conteúdo das mesmas,

definindo os objetivos específicos e as atividades para os alcançar. Na Tabela 16 identificam-se as histórias utilizadas, os conceitos explorados, a sequência de atividades implementada e os objetivos específicos das mesmas, para a turma do 1.º CEB, construída mais detalhadamente nas tabelas em anexo (Anexos U e V).

Para a aplicação do estudo no 1º CEB, decidimos trabalhar o conceito “refugiado” relacionando-o com o conteúdo Emigração e Imigração, da área curricular de Estudo do Meio. Desta forma, a sequência didática assentou no uso e exploração dos livros de LpI cujo tema incidia sobre o conceito “refugiado”, sendo que exploração dos textos pretendia formular conhecimentos sobre o conceito e desenvolver CCD.

Tabela 16

Livros utilizados, conceitos, atividades e objetivos gerais.

Livros	Temas e Conceitos de Cidadania	Atividades	Objetivos Gerais
<p><i>Uma Longa Viagem</i>, de autoria de Daniel H. Chambers e Frederico Delicado</p> <p><i>O muro no meio do Livro</i>, Jon Agee</p>	<p>“refugiado”</p> <p>“direitos humanos”</p> <p>“ajuda humanitária”</p> <p>“dificuldades sentidas e problemas dos refugiados”</p> <p>“preconceito”</p> <p>“Empatia”</p>	<p>1. Leitura em voz alta realizada pela professora estagiária dos livros.</p> <p>2. Discussão coletiva sobre os seguintes assuntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferentes origens, causas que levaram alguém a tornar-se refugiado • Dificuldades sentidas pelos refugiados e problemas que enfrentam • Sentimentos dos refugiados • Direitos Humanos • Função da ONU <p>3. Realização de um <i>escape game</i> sobre a situação de refugiado</p> <p>Consultar em: https://view.genial.ly/62706de32cee4300118ee2c7/interactive-content-refugiados-jogo-1o-ceb</p> <p>4. Escrita de uma carta em que o aluno assume o papel de refugiado num novo país e escola.</p> <p>5. Construção de um mural de sensibilização para o acolhimento de refugiados.</p>	<p>A- Ouvir ler e interpretar o texto de LpI</p> <p>B- Mobilizar os conhecimentos sobre o conceito “guerra” e “refugiados”</p> <p>C- Desenvolver as CCD:</p> <p>Conhecimento e compreensão crítica Conhecimento e compreensão crítica do mundo</p> <p>Valores Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos</p> <p>Valorização da diversidade cultural</p> <p>Valorização da igualdade</p> <p>Capacidades Empatia Análise e pensamento crítico</p>

<p><i>Cabeça de Andorinha</i>, de autoria de Joana M. Lopes e Ana Oliveira</p>	<p>“Empatia “ “Solidariedade”</p> <p>“resolução de problemas”</p> <p>“criatividade”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura em voz alta realizada pela professora estagiária do livro. 2. Realização de um guião de leitura. 3. Escrita de ideias para resolver alguns problemas da escola na perspetiva pessoal do aluno. 4. Resolução de uma tarefa exploratória de matemática contextualizada pela história. 	<p>Escuta e observação</p> <p>Atitudes Abertura à diversidade cultural Respeito Espírito cívico Tolerância para com a incerteza</p> <p>A-Ouvir ler e interpretar o texto de LpI B-Desenvolver as CCD:</p> <p>Capacidades</p> <p>Empatia</p> <p>Análise e pensamento crítico</p> <p>Cooperação</p> <p>Atitudes</p> <p>Respeito</p> <p>Espírito cívico</p>
--	---	---	---

Fonte: Planificações da sequência didática, 4.º ano.

A sequência de atividades iniciou-se com a leitura do livro *Uma Longa Viagem* após a explicação realizada por mim aos alunos sobre os conceitos de Imigração e Emigração e da abordagem sobre a situação de fuga dos refugiados do seu país.

Posteriormente, foi lido à turma o livro *O muro no meio do livro* (Anexo EE), selecionado para abordar o conceito de preconceito e servir como ponto de partida para a discussão sobre o assunto sobre atitudes de discriminação contra os refugiados e os assuntos supracitados na Tabela 16, respetivamente: Diferentes origens, causas que levam alguém a tornar-se refugiado; Dificuldades sentidas pelos refugiados e problemas que enfrentam; Sentimentos dos refugiados; Direitos Humanos; Função da ONU;

Posteriormente, foi realizado um *escape game* em grande grupo, sendo que os alunos foram conduzidos a assumirem o papel de um refugiado. No início do jogo, o jogador assume de imediato esse papel, sendo que o problema que lhe é colocado é o de ter de fugir o mais rapidamente possível e em segurança, se cumprir com as “missões” e

com as orientações do jogo. No total o jogo contém quatro “missões”. Na primeira missão o jogador é orientado a responder a um questionário sobre os refugiados, nomeadamente sobre a origem da sua situação (guerra, catástrofe natural, persiguição política, étnica ou religiosa, etc) , sobre o seu nível de escolaridade e sobre a sua situação económica. Na segunda missão, o jogador é conduzido a “fazer a mala de um refugiado”, num jogo de associação de bens essenciais. Na terceira “missão”, o jogador consegue escapar do país em segurança, mas quando se prepara para abandonar o país visualiza um cenário de destruição total da sua cidade provocado pela guerra. Por fim, na quarta “missão” o jogador é colocado perante um problema vivido por muitos refugiados, o da negação de entrada na fronteira para o país que tomaram como destino.

A literatura demonstra os benefícios dos recursos digitais no ensino, em particular dos *escape games* para motivar o desejo dos alunos para a aprendizagem.

Veldkamp *et al* (2020) referem as potencialidades deste tipo de jogos para o ensino, tal como a teoria da Aprendizagem Baseada em Jogos também demonstra. “Systematic reviews on GBL (*Game Based Learning*) found, in most studies, improved knowledge acquisition, content mastery and motivation as an effect of educational games (Conolly, Boyle, MacArthur, Hainey & Boyle, 2012; Subhash & Cudney, 2018, citados por Veldkamp *et al*, 2020).

Os estudos de Van Leeuwen e Janssen (2019) sobre o papel do professor durante a aprendizagem colaborativa demonstrou uma posição crucial e desafiante, uma vez que o professor permanece uma figura central, no entanto apoia a aprendizagem sem assumir o controlo dos momentos em que surgem oportunidades de aprender para os alunos. Além disso as *escape rooms* educativas alinham-se com a teoria da da aprendizagem situada, que afirma que a aprendizagem deve ser situada ou que deve partir de cenários-base. (Lave & Wenger, 1991, citados por Veldkamp, 2020).

Após a realização do *escape game*, foi proposto aos alunos que escrevessem uma carta em que assumissem o papel de uma criança refugiada ao chegar a um novo país e a uma nova escola, sendo dirigida aos colegas e à professora que a irá receber.

Posteriormente, procedeu-se à construção de um mural de sensibilização para o acolhimento de refugiados, com o pressuposto de os alunos mobilizarem os seus

conhecimentos sobre a situação de emigração dos refugiados e pensarem em grande grupo em soluções para melhorar a situação dos refugiados.

Posteriormente à construção do mural, iniciou-se a leitura e exploração do livro *Cabeça de Andorinha* (Anexo FF), com o apoio de um guião de leitura.

Posteriormente, os alunos registaram as suas ideias para melhorarem os espaços da escola, em parceria com a Assembleia Escolar e a junta de freguesia (Anexo GG). Esta atividade foi incluída na sequência de atividades devido ao fato de a história lida à turma consistir na temática de resolução de problemas e no pensamento criativo, mobilizando-o de forma a encontrar soluções eficazes para resolver os problemas, no caso da história, dos problemas sociais.

Por fim, na sequência de atividades surge uma tarefa exploratória realizada na aula de matemática, cujo contexto partiu da história, em que a personagem precisava de ajuda para fazer chegar a manta ao neto que mora longe. O problema da história é o facto de a personagem ter medo de andar de avião e assim não poder entregar as mantas ao neto. A solução que a narradora encontrou para ajudar a personagem foi que se todos tricotassem uma parte da manta, esta haveria eventualmente de chegar um dia ao neto. Com base neste contexto e com a criação de um e-mail fictício da personagem, foi proposto aos alunos explorarem e contruírem $1m^2$, a partir de recortes de revista, fazendo uma parte da “manta”.

8.2.3. A construção de conhecimento sobre conteúdos/conceitos de cidadania através das estratégias e atividades que mobilizam as obras de LpI

O trabalho desenvolvido com os alunos do 1.º Ciclo iniciou-se no âmbito da área de Estudo do Meio, valorizando uma abordagem interdisciplinar com a área de Cidadania e Desenvolvimento, a partir dos conteúdos *Emigração e Imigração*. Neste sentido, optou-se por trabalhar o tema *refugiados* com os alunos, mobilizando livros de LpI e os respetivos conceitos de Cidadania presentes nos mesmos para a construção de conhecimento e desenvolvimento das CCD.

Após a leitura dos livros *Uma Longa Viagem* e *O muro no meio do livro*, propôs-se aos alunos que relacionassem os conceitos de cidadania presentes nos dois livros numa discussão coletiva.

Na discussão coletiva, existiram momentos de exposição realizados por mim, dado que os alunos demonstravam poucos conhecimentos sobre a ONU e os Direitos Humanos, embora tenham sido discutidos, segundo a orientadora cooperante, em anos anteriores. Discutiu-se sobre o significado da palavra “preconceito” e mediante esta reflexão, os alunos partilharam situações que conheciam relativas a atitudes de preconceito vividas e conhecidas.

Durante a discussão coletiva os alunos foram orientados para a reflexão sobre as dificuldades sentidas pelos refugiados e os problemas que lhes surgem, nomeadamente arriscarem-se a viajar em barcos lotados de pessoas, com risco de naufrágio e no impedimento, que alguns países colocam, para atravessar as fronteiras territoriais. Os alunos pensaram criticamente sobre a situação que ocorre com mais frequência nos tempos atuais.

Nesta reflexão, em grupo, os alunos mobilizaram para a discussão conhecimentos sobre a guerra entre a Rússia e a Ucrânia, referindo que as pessoas têm sido obrigadas, em prol da sua sobrevivência e da sua família, a deixar o seu país. Os aspetos que os alunos mais referiram durante a discussão foram o *abandono material*, a *tristeza* e as *dificuldades que as crianças sentem ao chegarem a um novo país em que não entendem a Língua falada*.

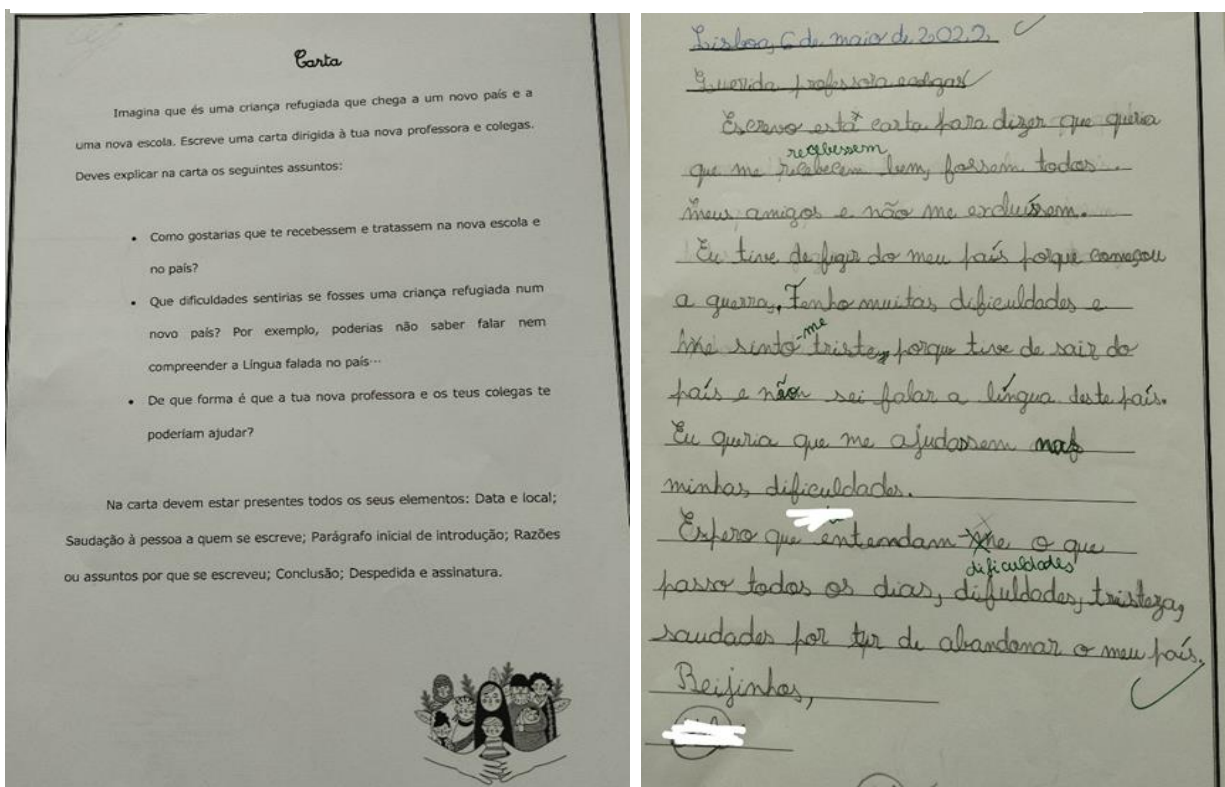
A seguir à discussão coletiva, foi realizado um *escape game on line*, semelhante ao que foi aplicado no 2.º CEB (Anexo GG), com a intenção de dar oportunidade aos alunos de aprofundarem os seus conhecimentos através de questionários sobre os refugiados e jogos de simulação. No questionário presente no jogo, os alunos referiram que apenas as pessoas que fogem da guerra são refugiadas. Perante as opções de escolha do questionário por escolha múltipla, foi possível ampliar os conhecimentos dos alunos sobre as causas que levam alguém a tornar-se refugiado. Outro jogo presente no recurso digital *Genially*, consistiu no desafio de “fazer” a mala de um refugiado com bens essenciais, como alimentos de longa validade, água e pouca quantidade roupa e apenas a essencial. Este desafio pretendia que os alunos identificassem um conjunto de alimentos e objetos úteis para as longas viagens realizadas pelos refugiados.

Posteriormente, os alunos realizaram a escrita de uma carta, individualmente, na área disciplinar de Português, após ter sido lecionado o conteúdo da estrutura de uma

carta. Foi proposto aos alunos que assumissem o papel de criança refugiada, à semelhança da atividade proposta no 2.º CEB. O desafio colocado foi o de pensarem que dificuldades uma criança refugiada poderia ter num novo país e numa nova escola. Neste sentido, foi sugerido aos alunos que a carta fosse direcionada aos destinatários futuro(a) professor(a) e futuros colegas.

Na Figura 9 apresenta-se um exemplar da carta. Com a atividade da escrita da carta pretendeu-se desenvolver a competência de empatia nos alunos, uma vez que foram propostos a pensar criticamente e a posicionarem-se na situação de criança refugiada recém-chegada a um novo país. Para além disso, a atividade também mobilizou o conhecimento dos alunos sobre a estrutura do género de texto e a competência da escrita.

Figura 9- Enunciado e exemplo de carta escrita pelos alunos, assumindo o papel de criança refugiada.



Fonte: Fotografia da autora.

A análise de conteúdo das produções escritas dos alunos, permitiu organizar as soluções apresentadas para acolher uma criança refugiada numa escola. Esta análise encontra-se na Tabela 17.

Tabela 17

Análise de conteúdo do texto produzido pelos alunos.

Desejo de acolhimento	Dificuldades sentidas por uma criança refugiada
Brincadeiras com os pares (18 ref.)	Falta de conhecimento sobre a Língua falada no país (20 ref.)
Visita guiada à escola (8 ref.)	Não conhecer o novo país, a escola e a comunidade escolar (14 ref.)
Utilização de meios ou alternativas para uma comunicação eficaz (5 ref)	Receio de sofrer situações de <i>bullying</i> (3 ref.)

Fonte: Carta escrita pelos alunos 4.º ano

No que respeita ao parâmetro das formas de acolhimento, os alunos referiram mais vezes as *brincadeiras com os pares* como uma atitude inclusiva (18/ 31 ref.). Em segundo lugar, referiram a importância das *visitas guiadas à escola* para que a criança refugiada conheça bem o espaço que irá frequentar, valorizando deste modo a atitude no conceito de um bom acolhimento. (8/31 ref.). Em terceiro lugar, os alunos referiram a *utilização de meios* ou a opção por *alternativas* que capacitem uma *comunicação eficaz*, como por exemplo a utilização do *Google tradutor* ou a capacidade de comunicar numa segunda língua. (5/31 ref.).

No parâmetro da descrição das possíveis dificuldades sentidas por uma criança refugiada ao chegar a um novo país e a uma nova escola, todos os alunos referiram a dificuldade de comunicação originada pelo *desconhecimento da Língua falada* no país. Em segundo lugar, os alunos referiram o desconhecimento próprio da mudança do espaço físico. Também existiram referências relativas ao desejo da criança refugiada não ser excluída devido à sua diferença ou a não sofrer possíveis atos de *bullying* motivados pelo ódio.

Após a escrita da carta, procedeu-se à planificação de um mural de sensibilização para o acolhimento dos refugiados, dado que um dos problemas que foi identificado pelos alunos na leitura das obras de LpI e discutido posteriormente, foi o impedimento dos refugiados atravessarem as fronteiras dos países por alguns governos. Neste sentido,

pretendeu-se desenvolver nos alunos sentimentos de *solidariedade* para com os refugiados, conduzindo-os a pensarem em formas de os ajudar e acolher. Foi no âmbito deste raciocínio sobre a solidariedade, que propus aos alunos a construção de um mural de sensibilização para o acolhimento dos refugiados. A planificação do mural foi realizada no quadro, com a participação, oral, dos alunos (Anexo HH). A única condição que foi estabelecida na planificação do mural foi a de os alunos terem de colocar nele elementos das histórias que lhes foram lidas.

Os alunos, em grande grupo, pensaram sobre os elementos que deveriam constar no mural, mobilizando os seus conhecimentos sobre a situação de guerra e sobre os refugiados. No que diz respeito ao outro lado do “muro”, os alunos definiram cada elemento pertencente e posteriormente distribuíram funções de cada um na construção do mesmo, conforme exemplificam as notas de campo em anexo (Anexo HH).

Posteriormente, procedeu-se à votação pelos alunos do título para o mural. Os alunos apresentaram o seu conhecimento sobre a realidade da chegada de um refugiado a um novo país, dos desafios que este vai encontrar, das necessidades ao iniciar uma nova vida, intitulado o mural de “Bem-vindos à nova vida”.

O mural foi construído em atividades da área curricular de Artes Visuais, durante três sessões.

Figura 10

Mural construído pelos alunos.



Nota: Fotografia da autora

Através da visualização do mural, é possível identificar que os alunos utilizaram um muro divisório entre o lado em que acontece uma situação de guerra e o lado “seguro”, que simboliza o país para onde os refugiados se deslocaram e que os acolhe, cuja análise será realizada mais adiante.

É possível verificar que os alunos mobilizaram o conceito *muro* presente na história *O livro no meio do muro* e que simbolizava o preconceito para com o “diferente” e “desconhecido”. A guardar o muro/ fronteira, os alunos colocaram um soldado representativo dos militares que têm essa função. A ligar um lado ao outro, os alunos decidiram colocar um fio de lã com duas mãos que acolhem um coração. Dentro do coração estão escritas duas palavras: *Serviço e Empatia*, selecionadas pelos alunos e são provenientes do trabalho desenvolvido nas turmas do 4.º ano pelo *Projeto de Escolas Ubuntu*, um projeto pioneiro na escola que tem como objetivos trabalhar competências de liderança ao serviço das comunidades, partindo de modelos de referência como Nelson Mandela e Malala Yousafzai.

No lado que ilustra a situação de guerra, os alunos demonstraram conhecimento sobre os sentimentos dos refugiados, desenhando-os sempre com expressões de tristeza ou de pânico. Neste lado do mural, é possível assistir a um ambiente de destruição, com o desenho de casas e carros a arder e com vidros partidos, inclusive uma ambulância danificada. Verifica-se neste lado do mural a presença de militares, de para-quedas, no ataque furtivo à “civilização”.

Do outro lado do mural, regista-se a presença da ajuda humanitária para o acolhimento de refugiados no “novo país” ao qual chegam, assunto que foi referido durante a discussão coletiva anterior à construção do mural. Além dos cuidados de primeiros socorros visíveis nos desenhos, os alunos incluíram garrafas de água, alimentos e roupa. Construíram, ainda, desse lado do mural, um acampamento de acolhimento de refugiados e algumas casas destinadas a esse fim, em que é visível a componente solidariedade, uma vez que todos os desenhos de pessoas demonstram efetivamente a ajuda à população refugiada.

Os alunos decidiram ainda colocar as frases *Sejam Felizes e Vai ficar tudo bem* e ainda em relação ao título, decidiram pintá-lo com as cores da bandeira da Ucrânia, sendo o motivo, conforme um aluno referiu, “têm chegado muitas crianças à escola e assim se

virem o mural já sabem que nós as aceitamos e não vamos fazer *bullying*”. Mediante esta reflexão, a turma decidiu expor o mural no corredor da escola.

Esta atividade permitiu que os alunos pensassem sobre o problema social atual dos refugiados e encontrassem uma solução numa perspectiva solidária, capaz de responder às necessidades urgentes da população refugiada. Além disso, potenciou dimensões de cooperação e de participação democrática, desde o momento de planificação dos elementos constituintes do mural, que permitiu a liberdade de escolha e a mobilização das conceções dos alunos. Esta atividade contribuiu para desenvolver atitudes de “respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade” (PASEO, 2017, p. 17).

Segundo Pagès e Canals (2011), citados por Dias e Hortas (2020), a competência cidadã é construída em torno de quatro dimensões:

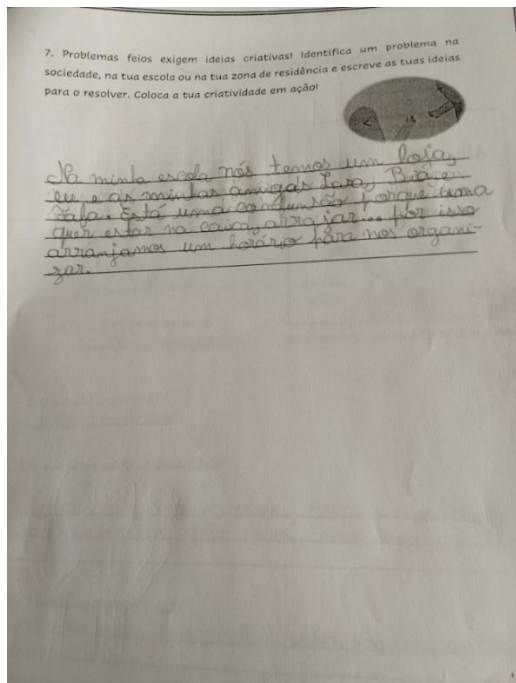
construir a identidade e desenvolver o pensamento social, adotando uma atitude crítica face aos problemas sociais e às injustiças, presentes e passadas; (ii) situar-se no mundo e agir no sentido da sua sustentabilidade, desenvolvendo a capacidade de ler o território e de interagir com ele através do uso racional dos seus recursos; (iii) construir a consciência histórica, mobilizando uma perspectiva temporal para ler e interpretar os problemas sociais relevantes do mundo de hoje, cruzando o passado, o presente e o futuro; (iv) desenvolver uma consciência cidadã comprometendo-se na defesa dos direitos humanos, tendo por referência as liberdades, a justiça social e a paz (Dias & Hortas, 2020, p. 187).

Numa outra sessão, foi lido aos alunos em voz alta o texto *Cabeça de Andorinha*. Esta história assentava nos valores de solidariedade, na capacidade de empatia e na resolução de problemas, utilizando a criatividade. A seguir à leitura, os alunos preencheram um guião de exploração do texto, organizado nos momentos antes, durante e depois da leitura. (Anexo I).

Na questão 7 do guião de leitura, foi proposto aos alunos que identificassem um problema atual da sociedade ou da sua escola e pensassem numa forma criativa para o resolver. Na Figura 11 é apresentado e enunciado e um exemplo de resolução de um aluno.

Figura 11

Enunciado e resposta de um aluno à questão 7 do guião de leitura.



Fonte: Fotografia da autora.

Com base na análise da grelha de verificação presente no Anexo II, apenas nove alunos conseguiram identificar um problema social presente na sua proximidade. Os restantes alunos identificaram outro tipo de problemas, sendo que foram os ambientais os mais frequentes. Desses nove alunos que identificaram um problema social, todos referiram soluções para o resolver, apenas quatro mobilizaram a criatividade para a eficácia das soluções encontradas.

Com a resolução das questões do guião de leitura, pretendeu-se que os alunos desenvolvessem a compreensão leitora e a capacidade de resolução de problemas. Posteriormente, aplicou-se uma atividade semelhante à questão 7 do guião, em articulação com a atividade Assembleia Escolar, onde iriam ser apresentadas à junta de freguesia à qual a escola pertencia, as ideias dos alunos para melhorar o espaço e a qualidade dos momentos de brincadeira. Um exemplo de produção dos alunos desta ficha encontra-se no Anexo JJ.

Os equipamentos que os alunos mais referiram que faziam mais falta na escola foram *mesas e cadeiras* no exterior para terem um sítio onde pudessem jogar a pares ou

em pequenos grupos, um pouco afastados das correrias que acontecem no tempo de intervalo. Esta ficha, embora não estivesse diretamente ligada à história, mobilizou a ideia comum sobre a importância da resolução de problemas e da cooperação.

Posteriormente, numa sessão de Matemática, a história *Cabeça de Andorinha* foi utilizada para contextualizar uma tarefa de exploração sobre o metro quadrado. (Anexo KK). O contexto para a atividade, envolvia a construção de uma “manta”, que constava da história e cujo problema relacionado com a mesma era o facto da personagem que produzia as mantas, na história, não as conseguir levar ao neto por ter medo de andar de avião. A narradora da história encontrou como solução a envolvimento de todas as pessoas na tricotagem da manta, desta forma, segundo a narradora, a “manta” haveria de chegar ao neto da personagem.

Neste âmbito, foi criado um *e-mail* fictício (Anexo LL) enviado pela personagem à turma do 1.º Ciclo a propor que os alunos “tricotassem” um metro quadrado “de manta” de forma a contribuir para a solução encontrada pela narradora.

O envolvimento nesta atividade permitiu o desenvolvimento do espírito de solidariedade nos alunos, porque todos revelaram motivação em querer ajudar a personagem, bem como o espírito de cooperação, dado que tinham de construir no total 100 retalhos (20 por grupo) para a “manta”, neste caso feitos de revistas, num curto período de tempo.

8.2.4. As CCD desenvolvidas pelos alunos a partir da exploração de textos de LpI

Relativamente à atividade de leitura dos livros *Uma Longa Viagem* e *O muro no meio do livro*, os alunos desenvolveram a área de competência conhecimento e entendimento crítico, especificamente, o conhecimento e entendimento crítico do mundo.

A verificação desta competência foi observada na discussão coletiva, quando os alunos foram orientados a discutir sobre a questão do preconceito, e posteriormente sobre o próprio conceito de refugiado (origens, causas), as dificuldades sentidas pelos refugiados e os problemas que lhes surgem; os sentimentos dos refugiados, os direitos humanos e a ajuda humanitária.

No que concerne ao assunto preconceito, mobilizado de forma simbólica pelo livro *O muro no meio do livro*, os alunos julgaram essa atitude como *má e injusta*. E

realizaram associações imediatas à situação dos refugiados, concretamente ao facto de existirem pessoas que não concordam com o acolhimento e que têm atitudes preconceituosas/discriminatórias.

Relativamente ao próprio conceito de refugiado, os alunos revelaram conhecimentos sobre as origens e causas para a existência de refugiados, referindo que os refugiados podem fugir de situações de guerra, de catástrofes naturais ou de perseguições religiosas, étnicas. É possível inferir que este conhecimento foi formulado com a aplicação do *escape cape* e discussão sobre as escolhas múltiplas.

Relativamente às dificuldades sentidas pelos refugiados, os alunos referiram situações do livro, como por exemplo, os refugiados *fogem do país, caminham durante muito tempo, realizam viagens perigosas e são impedidos de entrar nos países*. Nesta atividade os alunos desenvolveram as seguinte CCD:

- Conhecimento e entendimento crítico: *Conhecimento e entendimento crítico do mundo* (direitos humanos);
- Valores: *Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos; Valorização da diversidade cultural;*
- Capacidades: *Empatia; Análise e pensamento crítico;*
- Atitudes: *Abertura à diversidade cultural; Respeito; Espírito cívico;*

Na construção de um mural de sensibilização para o acolhimento de refugiados, os alunos demonstraram conhecimentos provenientes da leitura das obras de LpI como é visível pelo “muro” e pela presença de uma enorme fila de desenhos de refugiados, cujas expressões são maioritariamente de medo.

Para esta atividade os alunos mobilizaram o *conhecimento e entendimento crítico*, de forma a refletir sobre a situação dos refugiados, mas também a capacidade de *empatia* ao pensarem na situação e nas dificuldades dos refugiados e foram desenvolvidas *atitudes*, como a abertura à diversidade cultural, o respeito e o espírito cívico (desenvolvido na ideia de sensibilizar e convencer as pessoas do acolhimento de refugiados).

A leitura da história *Cabeça de Andorinha*, teve como principal objetivo desenvolver nos alunos o espírito solidário e o entendimento de que cada um pode ter ideias criativas que melhorem os problemas existentes na comunidade, tendo como

primeiro passo a empatia. Na realização do guião de leitura, os alunos revelaram conhecimentos sobre a história, mas também identificaram problemas existentes na sociedade, na sua escola ou na área de residência. Com esta atividade, além da compreensão leitora, foi possível desenvolver a competência *espírito cívico*, no âmbito das *atitudes*.

A atividade de escrita de ideias para resolver alguns problemas da escola a partir da perspectiva pessoal do aluno, para apresentar na Assembleia Escolar, mobilizou a CCD *espírito cívico*, dado que os alunos apresentaram soluções para resolver determinados problemas da vida escolar.

Os alunos realizaram ainda uma atividade no âmbito da área curricular de Matemática contextualizada por uma situação da história. A motivação dos alunos em realizar a tarefa e “ajudar” a personagem da história, contribuiu para o desenvolvimento de CCD, na dimensão *capacidades*, a *empatia* e na dimensão *atitudes*, o *espírito cívico*.

Em síntese, foi possível identificar, através das produções e envolvimento dos alunos nas atividades dinamizadas, o desenvolvimento das seguintes CCD: *conhecimento e entendimento crítico do mundo; espírito cívico; valorização da dignidade humana e dos direitos humanos; valorização da diversidade cultural; empatia; análise e pensamento crítico; abertura à diversidade cultural e respeito*.

Desta forma, o recurso à LpI e a exploração dos conceitos de Cidadania presentes nos livros através da sequência didática, contribuiu para o desenvolvimento das CCD nos alunos do 4º ano de escolaridade.

9. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' ' |

Após a apresentação e a análise dos resultados importa agora expor as principais conclusões que se podem retirar do presente estudo, partindo dos seus objetivos de investigação e respondendo à problemática definida, *O recurso à Literatura para a Infância no 1º e no 2º Ciclo, potencia o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia.*

No que diz respeito ao primeiro objetivo, *Identificar as potencialidades da leitura e da exploração de textos de Literatura para a Infância para o ensino e aprendizagem de conteúdos e conceitos de Cidadania*, através da análise dos resultados do desempenho dos alunos, dos dois anos de escolaridade, nas diferentes atividades de exploração dos textos de LpI, retiram-se as seguintes conclusões:

- A exploração direta dos textos, como é o caso do preenchimento dos guiões de leitura, organizado pelos momentos, antes, durante e depois da leitura, facilitou a compreensão dos alunos sobre o texto e sobre os conceitos de Cidadania presentes nas histórias;

- A audição e visualização das histórias constituiu-se num momento de fruição da leitura e de motivação para a prática da mesma, mas também de aprendizagem sobre os temas de Cidadania, respetivamente, sobre o tema Guerra e posteriormente sobre o tema Refugiados.

No que concerne ao segundo objetivo, *Compreender de que forma os alunos se apropriam dos conceitos de Cidadania na realização de atividades de exploração de textos de LpI*, a análise dos dados das produções dos alunos e das notas de campo permitiu verificar que os alunos do 6º ano mobilizaram os seus conhecimentos sobre a Guerra e sobre os refugiados, relacionando-os diretamente com as histórias trabalhadas. São exemplo, o preenchimento dos guiões de leitura, as notas de campo da discussão coletiva e o mapa conceitual construído, em que os alunos demonstraram as suas conceções sobre o significado de situação de guerra e sobre o que a provoca.

Os principais conceitos de Cidadania construídos pelas turmas do 6º ano que estavam presentes nos textos de LpI lidos relacionaram-se com a temática Guerra, sendo respetivamente: “guerra”; “motivações e sentimentos que levam alguém a iniciar uma guerra”; “consequências da guerra: destruição, morte, medo” ; “inocentes” e “ditadura militar”; “dificuldades sentidas pelos refugiados” e “esperança”. Estes conhecimentos

foram mobilizados durante a discussão coletiva, mas também no preenchimento das questões do guião de leitura e na construção do mapa concetual, situações em que os alunos recorreram a conceitos e vocabulário provenientes das histórias lidas. Assim, a leitura de obras de LpI permitiu aos alunos a apropriação de um conjunto de conceitos que mobilizaram na compreensão crítica da situação vivida no mundo e na resposta às suas interrogações sobre o presente, ao mesmo tempo que facilitou o desenvolvimento de atitudes e valores de cidadania fundamentais no presente e no futuro. Tal como nos referem os autores, Azevedo e Balça (2016b):

A leitura desempenha hoje, nas sociedades atuais, um papel fulcral na partilha de valores, saberes, conhecimentos, que nos auxiliam a pensar o mundo, a interrogá-lo e a sentirmo-nos habitantes de uma casa comum. A literatura e, em particular a literatura infanto-juvenil, familiariza os seus leitores com o mundo, um espaço plural no qual se mostra a experiência humana, o que significa ser humano e não humano (p. 121).

A exploração dos textos de LpI permitiu ainda, aos alunos, o desenvolvimento de uma postura e atitude sobre as “motivações e sentimentos que levam alguém a iniciar uma guerra”, sobre as “consequências da guerra: destruição, morte, medo” e os “inocentes” que são envolvidos na mesma, assim como sobre as “dificuldades sentidas pelos refugiados” e, ao mesmo tempo a “esperança” em conseguir encontrar um mundo melhor.

As interrogações e atitudes perante regimes em que domina a “ditadura militar” por comparação com regimes democráticos, foi também reveladora da consciencialização dos alunos sobre as situações de repressão, da falta de liberdade de expressão e das atitudes de revolta que são vividas no mundo. Stephens (1982) e Tomé (2013) citados por Azevedo e Balça (2016a) referem a este respeito que a exploração dos textos de LpI revela ser um “poderoso instrumento ideológico suscetível de assumir um relevante papel na reprodução cognitiva e social de ideologias” (p. 121).

Na turma de 4.º ano, em particular, foi possível apreender os processos desenvolvidos pelos alunos na compreensão dos conceitos de Cidadania presentes nas histórias através da realização das diversas atividades de exploração dos textos, nomeadamente, através da construção de um mural de sensibilização para o acolhimento de refugiados, em que os alunos foram convidados e orientados para pensar sobre o

problema social dos refugiados, mas também sobre as dificuldades que esta população sente, sobre as suas necessidades (bens essenciais e cuidados de saúde) e, também, sobre o que esperam ao chegar a um destino.

Os conhecimentos dos alunos sobre os conceitos de Cidadania emergentes nas histórias também estiveram presentes no preenchimento do guião de leitura e na escrita de uma carta, em que foram desafiados a colocarem-se no papel de uma criança refugiada recém-chegada a um novo país e a uma nova escola.

É ainda de valorizar que ao colocar a centralidade da aprendizagem nos alunos, através do preenchimento dos guiões de leitura, da participação nas discussões coletivas e da construção de um esquema conceptual, estes foram envolvidos e revelaram maior predisposição para a aprendizagem dos conceitos.

No que concerne ao terceiro e último objetivo, *Identificar as CCD desenvolvidas pelos alunos a partir das atividades de exploração de textos de LpI*, é possível afirmar que os alunos do 6º ano desenvolveram principalmente a CCD *Conhecimento e entendimento crítico* sobre a temática Guerra, mas também que outras competências foram desenvolvidas através das atividades realizadas.

No caso das competências na dimensão Valores são exemplos: a *valorização da dignidade humana e dos direitos humanos*; a *valorização da diversidade cultural* e a *valorização da igualdade*. Na dimensão Capacidades, foram identificadas as competências de *empatia*, de *análise e pensamento crítico* e de *escuta e observação*. Sobre as competências da dimensão das *Atitudes*, foram identificadas, respetivamente, a competência de *abertura à diversidade cultural*, de *respeito*, de *espírito cívico* e de *tolerância para com a incerteza*.

No 4º ano, os resultados obtidos nas atividades realizadas pelos alunos concorreram para o desenvolvimento das seguintes CCD: *conhecimento e entendimento crítico do mundo*, em específico sobre a situação dos refugiados; *espírito cívico*, ao pensarem em soluções para os problemas das pessoas de forma a ajudá-las; *valorização da dignidade humana e dos direitos humanos*; *valorização da diversidade cultural*, respeitando e aceitando a diferença entre as pessoas; a capacidade de *empatia*; a capacidade de *análise e pensamento crítico*; e uma atitude de *abertura à diversidade cultural* e de *respeito*.

Pensar sobre a educação para a cidadania com recurso à LpI implica reconhecer, tal como Pereira e Pereira (2017) afirmam, que:

A infância é uma etapa fundamental na construção da personalidade e do ser humano na sua dimensão social, por isso torna-se primordial dar a conhecer às nossas crianças valores humanos consistentes e imprescindíveis ao seu crescimento como seres solidários, cooperantes e tolerantes com os outros, independentemente da raça, religião, cultura, meio de proveniência ou limitações que apresentem (p. 1).

Assim, através das histórias e da sua exploração, é possível estimular a reflexão e o pensamento crítico das crianças sobre determinados acontecimentos presentes na sociedade, tendo em consideração os aspetos que Azevedo e Balça (2016a) referem:

Cabe então ao docente desenvolver com as crianças um trabalho hermenêutico sobre o texto literário, fazendo emergir e conduzindo as observações, as análises e as reflexões das crianças sobre as situações, e os valores que elas encerram, propostos pelas obras que partilham entre todos (p. 122).

Em suma, tendo em consideração a problemática definida, *O recurso à Literatura para a Infância no 1.º e no 2.º Ciclo, potencia o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia*, podemos concluir que o uso de livros que mobilizam conceitos de Cidadania nos seus textos, se constituíram como um recurso fundamental para o desenvolvimento de CCD nos alunos do 4.º e 6.º anos. Deste modo, em concordância com Azevedo e Balça (2016a), foi possível concluir que:

A educação literária e educação para a cidadania podem andar de mãos dadas, através da literatura infantil, num diálogo conjunto que possibilitará decerto à criança conhecer, ler e pensar sobre o mundo, num registo que se quer que seja, progressivamente, mais ponderado, mais analítico, mais competente, mais plural, mais atuante, num mundo cujos desafios são cada vez mais exigentes. (p. 122).

A prática realizada e o estudo que agora estamos prestes a concluir, aumentaram a minha convicção de que a LpI e a exploração adequada dos textos, constitui-se como

um recurso de excelência para o ensino e aprendizagem de conteúdos/temas de Cidadania, bem como para o desenvolvimento de CCD, sendo estas competências fulcrais para a vivência numa sociedade democrática, no presente e no futuro.

Assim, e perspetivando esta intencionalidade do uso da LpI, os professores poderão reconhecer as potencialidades acima supracitadas, envolvendo os alunos num trabalho profundo e reflexivo sobre os temas e conceitos de Cidadania a partir de situações emergentes da realidade social atual, a par do trabalho da compreensão de texto e de um amadurecimento da consciência do papel que cada aluno tem, enquanto cidadão ativo e interventivo numa sociedade democrática.

10. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo centra-se numa reflexão crítica em torno do percurso realizado, procurando abordar o (i) contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) o contributo da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, e, por último, (iii) a apresentação dos aspetos considerados significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional.

A reflexão sobre o percurso realizado na PES II emerge da intervenção realizada nos contextos socioeducativos específicos, do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico. Foi proposto, no início da intervenção em cada contexto, um período de observação a fim de identificar as suas fragilidades e potencialidades das turmas. Com estas informações, construímos um Projeto de Intervenção que objetivava a melhoria do ensino e das aprendizagens nas turmas em questão durante o período da Intervenção Educativa.

Ao longo da PES II, considero que desenvolvi várias competências: de análise, de questionamento, de reflexão, durante a prática e após esta, procurando encontrar alternativas, quando a ação pedagógica e didática não acontecia conforme o esperado. Os momentos de reflexão sobre as situações-problema que ocorreram na sala de aula desafiaram-me a apelar à criatividade para a intervenção na sua resolução, situação que considero ser uma vantagem na construção de um “professor reflexivo” (Alarcão, 1996). Estes momentos de reflexão sobre o processo de ensinar e aprender, permitiram-me também sentir-me mais competente na minha ação docente e, neste sentido, identificar-me com um dos grandes desafios da profissão docente: refletir sobre a ação, para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Posso afirmar que a PES II me permitiu, através da prática e da análise e compreensão dos problemas da prática, construir uma base para a minha identidade profissional, como refere Joan Pagès (1993, p. 44), “el profesor como práctico reflexivo” ou seja, o professor que reflete sobre a prática, a partir da prática, para iniciar um processo de mudança a partir dos problemas que ele mesmo identifica (Pagès, 1993).

Considero que os orientadores cooperantes tiveram um papel fundamental na descoberta e início da construção da minha identidade profissional, dado que foram bons exemplos de práticas e de competências importantes que um futuro professor deve desenvolver. Além destas características, os orientadores cooperantes foram também

exemplos de que um bom professor é, acima de tudo, uma pessoa informada e preocupada com os seus alunos. Esta proximidade foi bastante enriquecedora para a minha formação, dado que foram os momentos de reflexão conjunta sobre as situações ocorridas em sala de aula e também sobre as minhas fragilidades, que me fizeram crescer profissionalmente. Neste sentido, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (Nóvoa, 1992, p. 13).

Em relação à minha prática pedagógica, destaco a relação pedagógica que estabeleci com os alunos, nos dois ciclos de ensino, pois foi construída num equilíbrio de afeto e assertividade, nos momentos certos, originando um ambiente favorável à aprendizagem e à construção da relação professor-aluno.

Ao longo da prática pedagógica foi preocupação constante perceber quais eram os conhecimentos prévios dos alunos, valorizando as suas vivências para definir um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos, bem como para definir as estratégias e os recursos a utilizar. Também os interesses dos grupos foram considerados ao longo da intervenção educativa, dado que a partir deles se elaboraram trabalhos de pesquisa e de sistematização de conhecimento entre outros, tornando as suas aprendizagens mais significativas. Foi ainda, a partir dos interesses dos alunos que emergiu a necessidade do estudo investigativo sobre as potencialidades da Literatura para a Infância para o desenvolvimento das CCD.

A experiência vivida na PES II permitiu-me ainda desenvolver competências de planificação, de gestão de tempo, de gestão de comportamentos de grupo, de regulação das aprendizagens e dos comportamentos e de diferenciação pedagógica.

Reconheço algumas das competências que possuo, no entanto sei que ainda tenho muito para crescer enquanto docente, principalmente em alguns aspetos, como a regulação das aprendizagens e a diferenciação pedagógica que, apesar de algumas tentativas durante a PES, sei que são áreas em que tenho que apostar na minha formação.

A PES II, também me permitiu desenvolver algumas competências ao nível da investigação, a partir das práticas desenvolvidas nos contextos. Com a realização deste relatório, pude desenvolver competências de pesquisa, de análise e tratamento de dados,

mas sobretudo, foi possível desenvolver o pensamento e espírito crítico, teoricamente fundamentado.

O estudo desenvolvido, em que a Literatura para a Infância assumiu o foco de investigação, recurso mobilizado ao longo das planificações das atividades, permitiu comprovar as potencialidades da leitura de livros de literatura para a infância com temas, conceitos ou conteúdos de Cidadania para o desenvolvimento de várias CCD. Pensar sobre os problemas sociais presentes nas histórias, prende-se com o facto de “la mayoría de problemas a los cuales se enfrentan las personas en la vida cotidiana tienen que ver con las relaciones personales, con los valores sociales o con las experiencias de los hombres y las mujeres” (Santisteban, 2009, p. 12).

Mediante este entendimento da necessidade de desenvolver competências nos alunos que os tornem capazes de resolver problemas sociais, era expectável que, com a aplicação da sequência de atividades, além do desenvolvimento das CCD, os alunos tomassem consciência da importância de saberem pensar criticamente sobre a atualidade do mundo e de terem um papel ativo na sua vivência em democracia. Este percurso concorre para uma abordagem ao ensino e aprendizagem por competências, uma vez que são estas que permitem “ao sujeito alcançar o sucesso pessoal e profissional (...) utilizar os seus saberes para atuar com eficiência” (Dias, 2010, p. 76) na sociedade.

Devido à aplicação deste estudo e aos resultados obtidos, a LpI ganhou um importante lugar na minha prática, tornando-se em mais um recurso que poderei utilizar futuramente com o objetivo de desenvolver competências no âmbito da leitura, mas também para o desenvolvimento das CCD, com a finalidade de construir aprendizagens significativas nestas áreas do saber. Tal como refere Azevedo (2011), os textos de literatura para a infância permitem:

Interrogar práticas, propondo vias alternativas e estabelecendo, por vezes, um dissido com determinadas situações do mundo empírico e histórico-factual, mostram-se também como emancipadoras, na acepção em que estimulam a reflexão crítica para as realidades que denunciam no seu conformismo. Nesta forma de ação, eles concretizam explicitamente um determinado potencial perlocutório (p. 96).

A partir desta reflexão sobre as potencialidades da LpI para o ensino e desenvolvimento de competências na área da Cidadania, o professor pode criar conflitos cognitivo-morais, por intermédio da elaboração de questões semiestruturadas, visando criar situações hipotéticas nas quais as crianças tenham de refletir e de tomar posições perante as situações-problema (Devries, 1998, citado por Oliveira, 2007, p. 105), procurando deste modo, desenvolver as CCD. A LpI, assume-se assim como um recurso fundamental para a prática docente.

Em relação aos constrangimentos sentidos na realização deste estudo, estes prendem-se sobretudo com o curto espaço de tempo para o desenvolver em sala de aula e, posteriormente, refletir de forma crítica sobre os resultados alcançados.

Em suma, depreende-se que a prática pedagógica e o presente estudo, contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais, nomeadamente, na aquisição de diversas estratégias de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a PES II apresentou-se como um espaço imprescindível para a aquisição das competências necessárias à minha evolução enquanto profissional na área da educação e ao meu crescimento pessoal, em interação com os diferentes intervenientes educativos.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Agee, J. (2020). *O muro no meio do livro*. 1ª Edição. Nuvem de Letras.
- Aguiar e Silva (1981). *Teoria da Literatura*. 8ª Edição. Livraria Almedina. Coimbra. p. 11.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. 1.ª edição. Universidade Aberta (pp. 14-25).
- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. Consultado em: http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/117124026/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf a 26 de maio de 2022.
- Alonso, D. (1974) El punto de vista de Dámaso Alondo. *Literatura e educación*. Editorial Castalia. pp. 7-17.
- Alves, T. A., Nascimento, A., Ulhôa, A., Batista, B., Capela, C., Venturine, C., Rodrigues, D., Moreira, E., Ribeiro, E., Demba, J., Lapa, D. L., Mota, M., Barros da Silva. P. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. vol.2. Universidade de Aveiro.
- Ausubel, D. P., Novak J. D. y Hanesian, H. (1983). *Aprendizagem por descobrimento*. Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo.
- Azevedo, F. (2006a). Educar para a Literacia: Para uma Visão Global e Integradora da Língua Materna. *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. pp. 1-10.
- Azevedo, F. (2011). *Poder, Desejo, Utopia*. Estudos em Literatura Infantil e Juvenil. CIFPEC- Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança.
- Azevedo, F, Rato.R & Sardinha.M. (2014). Formar leitores. Uma experiência no 4º ano de escolaridade, baseada no programa de leitura fundamentado na literatura. *Revista Exedra*.
- Azevedo, F & Balça, A.. (2016). *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: Pactor.
- Azevedo, F & Balça, A.. (2016b). *Educação literária e formação de leitores*. Pactor.
- Azevedo, F. & Barros, D. V. (2015). Literatura infantil e educação para a democracia. Uma intervenção pedagógica no 4º ano do Ensino Básico numa escola portuguesa. *Textura*, 17(35), 7-36.

- Azevedo, F, Sardinha. G. F & Machado. J. (2019). O papel leitor do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico: educação literária e construção da competência leitora. *Canoas*, 24(2)
- Barbeiro & Gamboa (2014). Clubes de leitura: potencialidades e desafios para a construção de leitores. *III Conferência Internacional- Investigação e Práticas em Contextos de Educação*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Brozo (2010), G.W. *The Role of Content Literacy in an Effective RTI Program*. *The Reading Teacher*, 64(2), 147-150.
- Cachinho, H. (2000). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didáctica. *Inforgeo*,15, 69-90.
- Cavalcanti, J. (2010). A Po(ética) da Infância e a Formação para os Valores. *Saber e Educar*.
- Cervera, J. (1991). Teoria de la Literatura Infantil. Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto. Madrid. *Contexts. Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Carballera, P., & Danowski, S (2012). *O Princípio*. Kalandraka.
- Chambers, H. D., & Delicado, F. (2018). *Uma Longa Viagem*. 1ª Edição. Kalandraka.
- Conselho da Europa. (2016). *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática- Contexto, conceitos e modelo*. Volume 1.
- Conselho da Europa. (2017). *Competências para uma Cultura da Democracia -Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, Grupo Almedina.
- Davis, C, & Oliveira, Z. (1990). *Psicologia na educação*. Editora Cortez.São Paulo..
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*.
- Dias, I. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 74-78.
- Dias, A., & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da História e da Geografia. *Saber&Educar*.

- Dionísio, M. L. (2007). Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. vol. 32, núm. 1, pp. 97-107. Universidade Federal de Santa Maria.
- Dominguez, C., Lopes, J., & Silva, H. (2019). A aprendizagem cooperativa e os mapas de conceitos na promoção do pensamento crítico e criativo: uma experiência no ensino superior. *Revista Lusófona de Educação*. 45. 191.
- D'Oliveira Martins, G., Gomes, S. A. C. Brocardo. L.M. J., Pedroso. V. J. Carrillo. A. L. J. Silva. U. M. L, Alves da Encarnação, G. M. M., Horta. C. V. J. M. Calçada. S. C. T. M., Nery. V. F. R., Rodrigues. V. C. M. S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- Egan, K. (1994). *Uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Dom Quixote.
- Espírito Santo, J., & André, B. (2013). As Contribuições das Tecnologias da Informação e da Comunicação - TICs para o Ensino na Educação Básica. *Revista e-escrita*, 4(2).
- Fernandes, D. (2020). *Avaliação Sumativa* . Lisboa: Projeto MAIA.
- Fillola. M. A. (2004). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha.
- Girão,S & Lima, O. (2013). O ensino de Geografia versus leitura de imagens: resgate e valorização da disciplina pela “alfabetização do olhar. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 17(2).
- Gonzalez , F. Morillo, M. & Ruano, J. (2018). Educação transdisciplinar: formando em competências para o bem viver. *Scielo*.
- Gomes, J. A. (1979). *A Literatura para a Infância*. Torres e Abreu Lda. Lisboa.
- Hoffman, J. (2008). *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre.
- IIIE. (1994). Avaliação Formativa: algumas notas. *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*, pp. 1-3.
- Kuhlthau. C (2010). *Guided Inquiry:School Libraries in the 21st Century*. School Libraries Worldwide. Volume 16, Número 1. pp. 1-12. Consultado em: <https://journals.library.ualberta.ca/slww/index.php/slww/article/view/6797/3795> a 2 de junho de 2022.

- Letria, J. J. (2018). *A Guerra*. 1ª Edição. Pato Lógico Edições.
- Lopes, M. & Oliveira, A. (2019). *Cabeça de Andorinha*. 1ª Edição. Livros Horizonte.
- Ministério da Educação. (s/d). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*.
- Ministério da Educação. (2016) *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa.
- Ministério da Educação.(2018). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio para o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*. República Portuguesa.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português para o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*. República Portuguesa.
- Ministério da Educação. *Aprendizagens Essenciais de Português para o 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico*. República Portuguesa.
- Mckenna, C & Robinson, R. D. (1990). Content Literacy: A Definition and Implications. *Journal of Reading*, 34(3), 184-186.
- Moss, B (2005). Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. *The Reading Teacher*, 59(1), 46-55.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB. *Inovação*, 11, 77-98.
- Novaes Coelho, N. (1984). *Literatura Infantil - História, Teoria, Análise*. 3ª Edição Edições Quiron. S. Paulo.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. <http://hdl.handle.net/10451/4758>.
- Oliveira, R. (2014). *A avaliação formativa como instrumento de aprendizagem – perspectivas dos professores de Informática do concelho de Aveiro*. Relatório para obtenção de Grau de Mestre. Universidade do Minho.
- Oliveira, Á. M. (2007). *Literatura infantil: o trabalho com o processo de valores morais na educação infantil*. Acedido a 6 de julho de 2022 em <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educaçao/article/viewFile/765/697>.

- Pagès, J. (1993). *Psicología y Didáctica de las ciencias sociales: Didáctica de Psicología e Ciências Sociais. Revista para o Estudo da Educação e do Desenvolvimento*. Volume 16.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. Número 13. pp. 38-51.
- Pagès, J. (2009). *Investigación en Educación, pedagogía e formación docente: La investigación al servicio de una educación incluyente y de calidad en un mundo diverso e globalizado. Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década*. Educación en Ciencias Sociales. Universidad de Antioquia
- Pagès, J, Santisteban, A. & González, G. (2010). *La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales*. La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història. Universitat Autònoma de Barcelona.p. 159.
- Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar . Sugerencias, experiencias e investigaciones. *Educação e Filosofia. Uberlândia*, (26), pp. 203-228.
- Paulino, R. (2012). *A importância da Literatura Infantil na sala de aula*. Trabalho de conclusão para a obtenção do grau de Licenciando em Letras. Universidade Estadual da Paraíba. Consultado a 20 de abril de 2022, em <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1501/1/PDF%20Regina%20Vicente%20da%20Silva%20Paulino.pdf>
- PE. (2021-2015). *Acolher, incluir e acompanhar para criar o futuro*. pp. 9-10.
- PE. (2019-2022). *Uma escola, uma viagem, vários destinos*. pp. 6-7.
- Pereira, C. (2014). *O trabalho de grupo como fator potenciador de integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório final para obtenção de Grau de Mestre. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Ed. Asa.

- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Editorial Caminho. Lisboa.
- Ribeiro, M (2010). *A afetividade na relação educativa*. Estudos de Psicologia. Scielo.
- Rosado, I. (2011). *Literatura para a Infância – Conceções e Acompanhamento Parental em Idade Pré-Escolar com vista à Promoção de Hábitos de Leitura*. Escola Superior de Educação.
- Ross, E. W., & Gautreaux. (2019). Pensando de Manera Crítica sobre el Pensamiento Crítico. *Aula Abierta*, 47, 383-386.
- Rubstov, V. (1996) A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. *Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista. Escola russa e ocidental*. Artes Médicas. Porto Alegre.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar em clase la competência social y ciudadana. *Aulade Innovación Educativa*. 187, 12-15.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en classe la competência social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187,12-15.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competência social y ciudadana para uma participación crítica. In F. G. N. de Alba, *Educación para la 93 participación ciudadana em la enseñanza de las ciencias sociales (I)* (pp. 277-286). Díada Editora y AUPDCS.
- 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 Pasado*, 10, 57-79.
- Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* Ministério da Educação. Departamento do Ensino Básico. p. 1.
- Saraiva, J.A. (2001). *Literatura e Alfabetização: Do plano do choro ao plano de ação*. Artmed.
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança. p. 4.
- Sobral, C. (2006). *Conhecimentos prévios: uma abordagem sobre sua utilização pelos Professores de ciências das series iniciais do ensino fundamental*. Universidade Federal de Pernambuco.

- Soriano, M. (1975). *Guide de Littérature pour la Jeunesse*. Hachette. Paris.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios*. Pactor.
- Sousa, O. & Cardoso (2005). Da língua ao funcionamento da língua. *Palavras*. pp. 61-69.
- Turrioni. S., & Perez, G. (2006). *Implementando um Laboratório de Educação – Matemática para apoio de professores. Laboratório de Ensino de Matemática na sala de professores*. Campinas. pp. 57-76.
- Van Leeuwen, A., & Janssen, J., (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Elsevier*, 27, 71-89.
- Veldkamp, A., Van de Grint, L., & Knippels, M., (2020). Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Elsevier*.
- Yopp, K. H., & Yopp. R. H (2010). *Literature-Based Reading Activities*. 5.^a edição. Allyn & Bacon.

11. ANEXOS

|' '' | | ''

Anexo A- Exemplo de Agenda Semanal do 4º ano.

Agenda Semanal de 9 a 13 de maio					
Horário	Segunda-feira, dia 9	Terça-feira, dia 10	Quarta-feira, dia 11	Quinta-feira, dia 12	Sexta-feira, dia 13
9h15- 10h15 (1h) 10h15-11h15 (1h)	<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> -Plano Diário -Conta do dia - Realização de exercícios e problemas matemáticos das páginas 150 e 151 do manual - Correção dos exercícios no quadro pelos alunos 	<p>Visita de Estudo</p>	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plano Diário -Leitura silenciosa do texto “Os óculos do mágico” (pp. 157 e 158) - Leitura em voz alta do texto - Realização de exercícios de interpretação do texto 	<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> -Plano Diário - Conta do dia - Realização de uma ficha de trabalho com exercícios de cálculo de perímetros e áreas. 	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plano Diário - Escrita de um texto narrativo - Avaliação do texto narrativo a pares
11h45-12h45 (1h)	<p>Exercício de retorno à calma (10 minutos)</p> <p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reescrita da carta para o projeto sobre os refugiados -Leitura silenciosa da carta -Leitura em voz alta da carta - Debate “Será que as cartas estão em desuso? Porquê?” 		<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conta do Dia - Realização de exercícios e de problemas sobre áreas e perímetros 	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização dos exercícios da página 159; -Correção dos exercícios no quadro 	<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos projetos semanais
14h15-15h15 (1h)	<p>Estudo do Meio- Apresentação dos projetos</p>		<p>TEA</p> <p>Atividade “Livro Amigo” (30 minutos a ler um livro à escolha)</p>	<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os aglomerados -As capitais de distrito 	<p>Expressões</p> <p>Música- Atividade de expressão musical (30 minutos)</p>

					Artes Visuais- Finalização da construção do mural sobre os refugiados (30 minutos)
15h15-15h45 (30 minutos)	Expressões Construção em grande grupo de um mural de sensibilização sobre o tema dos refugiados		Educação Física -Jogos de coordenação motora	Expressões Expressão Dramática/Teatro: Jogo dramático de expressão de emoções opostas)	Atividade Ubuntu – Atividade de expressão dramática “Espelho”

Anexo B- Documento “Passaporte do Leitor”

Passaporte do Leitor



Este passaporte pertence à leitora

Passaporte do Leitor



Este passaporte pertence ao leitor

O meu projeto de leitor

Gosto de ler?
 Sim! Não, mas quero gostar de ler.

Os meus temas favoritos são

_____, por isso gosto /gostaria de ler livros com estes temas.

Gosto de ler:

Contos Fábulas Poesia BD

Enciclopédias Revistas Blogs/sites




Desafio-me

Mês de _____

Escreve um desafio de leitura para cumprires este mês, por exemplo: "Proponho-me a ler todos os dias três páginas de um livro."

Avaliação de leitura mensal

Realizei a Atividade Livro Amigo sempre que me foi proposta?	Cumpri com o meu desafio literário deste mês?	Consegui ler algum livro desde o seu início até ao fim?	Realizaste a apresentação de algum livro que leste este mês?
<input type="checkbox"/> Sim! Total de páginas que li _____	<input type="checkbox"/> Sim! <input type="checkbox"/> Não Motivo: _____	<input type="checkbox"/> Sim! <input type="checkbox"/> Não.	<input type="checkbox"/> Sim! <input type="checkbox"/> Não.
<input type="checkbox"/> Não...	Nomes dos livros que li este mês: _____ _____ _____		
O livro que gostei mais foi _____ porque _____ _____ _____			



Atividade “Livro Amigo”

Data: ____/____/____

Passo 1

Escolhe um livro da biblioteca da sala com um tema que consideres interessante.

Passo 2

Lê-o durante cerca de 30 minutos.


Passo 3

Preenche a atividade “Livro Amigo”.

Hoje li _____ páginas do livro _____

O autor do livro ou os autores do livro chama-se/chamam-se _____

O livro foi publicado em _____ (ano) pela editora _____

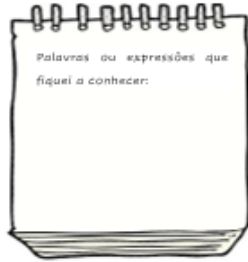


Consulta a lista dos tipos e géneros de texto.

Que tipo de texto é?

Qual é o género de texto?

O texto que li é sobre _____



Gostei do livro que li!
Explica a razão de teres gostado do texto que leste.

Não gostei do livro que li...
Explica a razão de não teres gostado do texto que leste.

Avaliação da minha leitura de hoje

1. Consegui cumprir o tempo de leitura?

2. Percebeste o texto que leste? Coloca um X na opção que é a tua opinião.

Não compreendi o que li.	Tive dificuldade em perceber algumas palavras ou expressões do texto.	Consegui perceber bem o que li.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Anexo C- Grelha de registo da participação e do desempenho dos alunos na atividade “Livro Amigo”

Alunos	Grelha de registo da participação dos alunos na atividade “Livro Amigo” e análise das suas atitudes durante a atividade					
	3/05	12/05	18/05	25/05	2/06	8/06
A.C.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Realizou a leitura autónoma, mas não conseguiu cumprir o tempo de leitura.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.
A.M.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.
A.P.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Realizou a leitura autónoma, mas não conseguiu cumprir o tempo de leitura.	Realizou a leitura autónoma, mas não conseguiu cumprir o tempo de leitura.	Realizou a leitura autónoma, mas não conseguiu cumprir o tempo de leitura.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.
C.F.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Realizou a leitura autónoma, mas não conseguiu cumprir o tempo de leitura	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.
D.R.	Realizou a leitura autónoma, mas não	Realizou a leitura autónoma, mas não	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.

	cumpriu o tempo de leitura.	conseguiu cumprir o tempo de leitura				
D.B.	Realizou a leitura autónoma, mas não cumpriu o tempo de leitura.	Realizou a leitura autónoma, mas não conseguiu cumprir o tempo de leitura	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.
E.T.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Realizou a leitura autónoma, mas não conseguiu cumprir o tempo de leitura	Realizou a leitura autónoma, mas não conseguiu cumprir o tempo de leitura	Realizou a leitura autónoma, mas não conseguiu cumprir o tempo de leitura
E.I.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.
É.L.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Realizou a leitura autónoma, mas não conseguiu cumprir o tempo de leitura	Faltou	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Faltou	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.
F.G.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.
F.S	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.

G.R.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.
G.M.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.
I.J.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Realizou a leitura autónoma, mas não conseguiu cumprir o tempo de leitura	Realizou a leitura autónoma, mas não conseguiu cumprir o tempo de leitura	Realizou a leitura autónoma, mas não conseguiu cumprir o tempo de leitura	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.
J.P.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Realizou a leitura autónoma, mas não conseguiu cumprir o tempo de leitura	Realizou a leitura autónoma, mas não conseguiu cumprir o tempo de leitura
L.C.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Realizou a leitura autónoma, mas não conseguiu cumprir o tempo de leitura	Realizou a leitura autónoma, mas não conseguiu cumprir o tempo de leitura	Realizou a leitura autónoma, mas não conseguiu cumprir o tempo de leitura	Realizou a leitura autónoma, mas não conseguiu cumprir o tempo de leitura
M.S.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.

M.D.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Realizou a leitura autónoma, mas não conseguiu cumprir o tempo de leitura	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Realizou a leitura autónoma, mas não conseguiu cumprir o tempo de leitura
M.S.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Participou, mas não conseguiu concentrar-se na leitura.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.
M.D.	Realizou a leitura autónoma, mas não cumpriu o tempo de leitura.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.	Conseguiu cumprir o tempo de leitura autónoma.

Anexo D- Grelha de avaliação diagnóstica da leitura em voz alta

Alunos	Itens de avaliação diagnóstica da Leitura					
	Volume (2v.)	Articulação/correção (2v.)	Entoação/ respeito pela pontuação (2v.)	Fluência (2v.)	Expressividade (2v.)	Total (pontuação máx.10)
A.C.	1	1	1	0,5	0,5	4
A.M.	1	0,5	0,5	0,5	0,5	3
A.P.	0,5	2	0,5	0,5	1	4,5
C.F.	2	1	1	1		0,5
D.R.	2	2	2	2	1,5	9,5
D.B.	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2,5
E.T.	0,5	0,5	0,5	0,5	0	2
E.I.	2	1,5	1	1	0,5	6
E.L.	1	1	1	0,5	0	3,5
F.G.	1	2	0,5	0,5	0	4
F.S.	1	0,5	0	0	0	1,5
G.R.	2	1	1,5	1	0,5	6
G.M.	0,5	0,5	0,5	0,5	0	2
I.I.	2	1	1	0,5	0,5	5
J.P.	0,5	0,5	0,5	0,5	0	2
L.C.	2	0,5	0,5	0,5	0,5	4
M.S.	1	1,5	1	1	1	5,5
M.D.	2	1	1	1	1,5	6,5
M.S.	1	0,5	0,5	0,5	0,5	3
M.D.	2	1,5	1,5	1,5	1,5	8

Código de valores:

- 0- INSUF (INSUFICIENTE)
- 1- SUF (SUFICIENTE)
- 1,5- BOM
- 2- MB (MUITO BOM)

Anexo E- Grelha de avaliação da leitura em voz alta

Alunos	Itens de avaliação da Leitura					Total (máx 10)
	Volume (2v.)	Articulação/correção (2v.)	Entoação/ respeito pela pontuação (2v.)	Fluência (2v.)	Expressividade (2v.)	
A.C.	1	1	2	2	0,5	6,5
A.M.	1	1	1	1	1	5
A.P.	1	2	0,5	0,5	1	5
C.F.	2	2	2	2	1	9
D.R.	2	2	2	2	1,5	9,5
D.B.	1	1	1	1	0,5	4,5
E.T.	1	0,5	0,5	0,5	0,5	3
E.I.	2	2	2	2	0,5	8,5
E.L.	1	1	1	1	0,5	4,5
F.G.	2	2	1	2	0	7
F.S.	1	0,5	0	0	0	1,5
G.R.	2	1	1,5	1	1	5,5
G.M.	1	2	1	0,5	0,5	5
I.J.	2	2	2	2	1	9
J.P.	0,5	1	2	1	1	5,5
L.C.	2	1	1,5	1	1	6,5
M.S.	2	1,5	1	1	1	6,5
M.D.	2	1	1	1	1,5	6,5
M.S.	1	1	0,5	1	0,5	4
M.D.	2	2	2	2	1,5	9,5

Código de valores:

0-INSUF (INSUFICIENTE)

1- SUF (SUFICIENTE)

1,5- BOM


2- MB (MUITO BOM)

Anexo F- Grelha de avaliação da escrita de um texto narrativo realizado no início da Intervenção Educativa


Alunos	Avaliação da escrita no início do período de intervenção educativa													
	Evidencia a prática de planificação de texto;	Cumprimento com o tema proposto da escrita;	Realiza uma introdução que responde às questões: Quem? Quando? Onde?	No desenvolvimento, ordena os diferentes acontecimentos	Utiliza marcadores temporais	Utiliza conectores de discurso;	Utiliza sinais de pontuação adequados e suficientes	Assinala graficamente o parágrafo	Utiliza vocabulário diversificado	Utiliza letra maiúscula no início das frases/texto	Escreve com uma caligrafia cuidada	Realiza uma conclusão	Evidencia processos de revisão de texto	Ortografia
A.C.	Não	MB	INSUF	SUF	SUF	INSUF	SUF	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	INSUF
A.M.	Não	MB	SUF	SUF	SUF	SUF	INSUF	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	INSUF
A.P.	Não	MB	SUF	SUF	SUF	INSUF	SUF	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	INSUF
C.F.	Não	MB	SUF	SUF	SUF	INSUF	SUF	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	INSUF
D.R.	Não	MB	BOM	BOM	BOM	SUF	SUF	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	SUF
D.E.	Não	MB	SUF	SUF	SUF	SUF	SUF	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	INSUF
E.T.	Não	MB	SUF	SUF	SUF	INSUF	SUF	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	SUF
E.I.	Não	MB	SUF	SUF	SUF	INSUF	SUF	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	SUF
E.L.	Não	MB	SUF	BOM	SUF	SUF	SUF	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	SUF
F.G.	Não	MB	SUF	BOM	SUF	INSUF	SUF	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	INSUF
F.S.	Não	MB	SUF	INSUF	INSUF	BOM	INSUF	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	INSUF
G.R.	Não	MB	SUF	SUF	SUF	SUF	SUF	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	SUF
G.M.	Não	MB	SUF	SUF	SUF	SUF	INSUF	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	INSUF
I.J.	Não	MB	SUF	BOM	SUF	SUF	INSUF	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	SUF
J.P.	Não	MB	SUF	SUF	SUF	SUF	SUF	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	INSUF
L.C.	Não	MB	SUF	SUF	SUF	INSUF	SUF	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	INSUF
M.S.	Não	MB	SUF	BOM	SUF	SUF	INSUF	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	SUF
M.D.	Não	MB	SUF	MUITO BOM	SUF	SUF	INSUF	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	SUF
M.S.	Não	MB	SUF	SUF	SUF	SUF	SUF	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	INSUF
M.D.	Não	MB	MB	MUITO BOM	BOM	BOM	BOM	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	BOM

Anexo G- Grelha de avaliação da escrita de um texto narrativo produzido na última semana de intervenção educativa

Alunos	Avaliação da escrita no fim do período de intervenção educativa													
	Evidencia a prática de planificação de texto;	Cumpre com o tema proposto da escrita;	Realiza uma introdução que responda as questões: Quem? Quando? Onde?	No desenvolvimento, ordena os diferentes acontecimentos	Utiliza marcadores temporais	Utiliza conectores de discurso;	Utiliza sinais de pontuação adequados e suficientes	Assinala graficamente o parágrafo	Utiliza vocabulário diversificado	Utiliza letra maiúscula no início das frases/texto	Escreve com uma caligrafia cuidada	Realiza uma conclusão	Evidencia processos de revisão de texto	Ortografia
A.C.	Sim	MB	INSUF	BOM	SUF	SUF	SUF	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	SUF
A.M.	Sim	MB	SUF	SUF	SUF	SUF	INSUF	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	SUF
A.P.	Sim	MB	MB	BOM	SUF	SUF	SUF	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	SUF
C.F.	Sim	MB	BOM	BOM	SUF	SUF	SUF	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SUF
D.R.	Sim	MB	BOM	MB	BOM	SUF	SUF	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	BOM
D.B.	Sim	MB	SUF	SUF	SUF	SUF	SUF	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SUF
E.T.	Sim	MB	SUF	SUF	SUF	SUF	SUF	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SUF
E.I.	Não	MB	SUF	BOM	SUF	SUF	SUF	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	SUF
E.L.	Sim	MB	SUF	MB	SUF	SUF	SUF	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SUF
F.G.	Sim	MB	SUF	BOM	SUF	INSUF	SUF	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SUF
E.S.	Sim	MB	SUF	INSUF	INSUF	BOM	INSUF	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	INSUF
G.R.	Sim	MB	SUF	BOM	SUF	SUF	SUF	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	SUF
G.M.	Sim	MB	BOM	SUF	SUF	SUF	SUF	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	BOM
I.J.	Sim	MB	SUF	BOM	SUF	BOM	INSUF	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	BOM
J.P.	Sim	MB	SUF	BOM	SUF	SUF	SUF	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	INSUF
L.C.	Sim	MB	SUF	BOM	SUF	INSUF	SUF	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	SUF
M.S.	Sim	MB	BOM	BOM	SUF	SUF	INSUF	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SUF
M.D.	Sim	MB	SUF	MB	SUF	BOM	INSUF	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	BOM
M.S.	Sim	MB	BOM	BOM	SUF	SUF	SUF	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SUF
M.D.	Sim	MB	MB	MB	BOM	BOM	BOM	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	BOM

 - Melhoria no desempenho


 - Resultados negativos

 - Resultados que não se alteraram

Anexo H- Exemplo de grelha de verificação para revisão de texto

Nome: _____ Data: ____/____/____


Revisão do texto- Carta



	Consegui!	Não consegui.	Preciso de melhorar
1. Imaginei que seria um menino ou uma menina refugiada. Pensei nas dificuldades que poderia sentir enquanto criança refugiada ao chegar a um novo país e a uma nova escola.			
2. Coloquei a data e o local no início da carta.			
3. Os destinatários da minha carta foram a minha professora e os meus futuros colegas			
4. Escrevi uma saudação à minha futura professora e aos meus futuros colegas.			
5. Fiz um parágrafo inicial de introdução onde expliquei a razão pela qual escrevi a carta.			
6. Expliquei os assuntos da carta. (Como gostaria de ser recebido/a na nova escola)			
7. Fiz uma conclusão dos assuntos que referi ao longo da carta.			
8. Despedi-me por escrito da pessoa a quem escrevi a carta.			

1

9. Assinei a carta.			
10. Voltei a ler a carta para corrigir os erros ortográficos e corrigi-os.			
11. Voltei a ler a carta para ver se usei adequadamente os sinais de pontuação.			
12. Voltei a ler a carta e apliquei outras alterações que melhoraram o texto.			



2

Anexo I- Guião de leitura do livro “Cabeça da Andorinha”

Guião de Leitura do livro “Cabeça de Andorinha”

Antes da Leitura


1. Observa a capa do livro.

1.1. Qual é o título do livro?

1.2. Quem é a autora do livro?

1.3. E a ilustradora?

1.4. Qual é a editora do livro?



2. O que são andorinhas?

3. O que sabes sobre as andorinhas?

4. A história será sobre o quê?

5. O que observas na guarda e na folha de guarda do livro?

1

Durante a Leitura

1. Coloca um X na opção correta.


1.1. Ter uma “cabeça de andorinha” é o mesmo que:
 “andar sempre nas nuvens” Ser esquecido “cabeça de vento”

1.2. Segundo a narradora fechar pássaros em gaiolas é uma atitude:
 Boa. Porque assim os pássaros estão protegidos dos predadores.
 Muito má. Os pássaros deveriam de ser livres!

1.3. Quem tem uma cabeça esquecida na história?
 A narradora A Dona Cidália O Senhor Sarmento A Dona Matilde

1.4. Por que razão os pensamentos da narradora nunca se perdem?
 Porque estão dentro da sua cabeça.
 Porque ela chama-os e eles voltam.
 Porque estão presos nela por um fio.

1.5. Segundo a narradora, os pensamentos importantes são aqueles que:
 Servem para tornar as pessoas importantes.
 Servem para fazer do meu “mundo” um lugar mais bonito.
 Servem para fazer do mundo um lugar mais bonito.



2

Depois da Leitura

Procura no dicionário as seguintes palavras e escreve o seu significado:
 Aragem: _____
 Exceto: _____
 Siuado/Sisuda: _____

1. Por que razão a narradora afirma que todas as pessoas deveriam de ter uma cabeça de pássaro ou pássaro na cabeça?

2. Faz a ligação correta.

Nas cabeças ventosas ●	● As ideias escapam-se muito nuns dias, mas voltam noutros.
Nas cabeças esquecidas ●	● Surgem ideias importantes que podem ajudar a melhorar o mundo.
Nas cabeças de andorinha ●	● As ideias e recordações saem, sem querer, à mínima aragem.

3. Segundo a narradora, sobre o que são “as conversas que não servem para nada” que alguns adultos costumam ter?

3

4. Desenha a ideia que a narradora teve para resolver o problema da Dona Cibília.



5. Quem é o Senhor Sarmento?

6. Desenha o teu retrato. O retrato deve ser tão divertido que deve fazer com que as pessoas que trabalham em serviços onde se entregam papaladas, corriam.

"Eu expliquei ao senhor Sarmento, que, nesse caso, era ainda mais importante fotografar clientes que fizassem caretas, que usassem máscaras de super-heróis ou chapéus de feitiça." (p. 18)



4

7. Problemas feios exigem ideias criativas! Identifica um problema na sociedade, na tua escola ou na tua zona de residência e escreve as tuas ideias para o resolver. Coloca a tua criatividade em ação!



5

Anexo J- Ficha de trabalho de Matemática no âmbito no Projeto “Refugiados”

Nome: _____ Data: ____/____/____

Projeto “Refugiados”

Segundo os dados estatísticos publicados pelo jornal Público, Portugal já recebeu 17.504 refugiados ucranianos e há 600 crianças que frequentam as escolas portuguesas. No entanto, para chegarem ao seu destino têm de fazer milhares de quilómetros.

“Portugal já recebeu 17.504 refugiados e há 600 crianças coranhanas nas escolas portuguesas”
do Público, notícia publicada a 22 de março de 2022.

Medidas de comprimento

1. Observa o percurso de carro dos refugiados até Portugal.

Ucrânia → Polónia = 1 2050 km
 Polónia → Alemanha = 7 2600 km
 Alemanha → França = 1037 km
 França → Espanha = 1000 2000 m
 Espanha → Portugal = 4 7900 km

2. Escreve as medidas de comprimento no mapa do percurso dos refugiados até Portugal.




Figura 1 – Área territorial das países de Europa.

1

3. Ordena as medidas de cada percurso, por ordem crescente.

4. Escreve a leitura das medidas iniciais dos percursos Ucrânia- Polónia e França- Espanha.

Percurso Ucrânia- Polónia

Percurso França -Espanha

5. Quantos quilómetros percorrer os refugiados desde a Ucrânia até Portugal?

R: _____

5. Um refugiado percorreu 48 000 km. Ele fez $\frac{1}{3}$ da viagem de barco, $\frac{1}{6}$ de jipe e o resto do percurso a pé. Descobre quantos quilómetros fez o refugiado, adotando estes meios de deslocação.

De barco	De jipe	A pé

6. Um refugiado partiu da Ucrânia com destino a França, mas antes de passar a fronteira de França decide passar pela Suíça. O refugiado percorreu, no total, 5 111 km. Descobre a distância percorrida pelo refugiado entre a Alemanha e a Suíça.

Medidas de capacidade

1. Assinala, com X, a quantidade aproximada de água que está na garrafa que um refugiado vai receber.

- 3 mililitros 330 mililitros
 3300 mililitros 330 000 mililitros



2. Um refugiado vai levar para a viagem uma mala com capacidade para 4 litros. O refugiado vai ocupar $\frac{1}{4}$ da mala com garrafas de 33 cl. Quantas garrafas de 33 cl cabem dentro da mala?

R: _____

2. Outro refugiado está a receber dos voluntários 2,5 l de água em garrafas de diferentes capacidades. Ajuda-o a escolher as garrafas que deve aceitar. Justifica a tua resposta.



R: _____

3

3. No acampamento, utilizou-se um jarro com 1l de água para distribuir a mesma quantidade de água em cada um dos 4 copos representados. Ainda ficaram 200 ml no jarro.



3.1. Quantos decilitros de água estão em cada copo? Explica como pensaste.

R: _____



Anexo K- Exemplo de um guião de trabalho, utilizado para trabalhar as competências de análise, interpretação e de seleção da informação

Nome: _____ Data: ____/____/____

Guião de Trabalho
As medidas Republicanas na Educação e no Trabalho

Grupo I

As medidas Republicanas na Educação

1. Observa o Doc. 1.

Doc. 1 - Escolas primárias criadas na I República.

Anos	N.º de escolas primárias criadas
1876	5500
1891	6650
1900	6700
1923	6950

Doc. 2 - Evolução do analfabetismo (1878-1930).

Anos	% de população analfabeta
1878	78
1890	76
1900	74
1911	70
1920	67
1930	63

1.1 Qual foi o intervalo de tempo em que se criaram mais escolas?

2. Observa agora o Doc. 2

2.1 Qual foi a taxa de população analfabeta em 1878?

1

2.2 E em 1930?

3. Parece-te que a informação que observas no Doc. 1 terá contribuído para o que observas no Doc.2? Justifica.

4. A medida teve o efeito esperado na população portuguesa?

Grupo II

As Medidas no Trabalho

Doc. 3. A luta dos trabalhadores

O Governo provisório decretou desde logo (dezembro de 1910) o direito à greve. Nos dois últimos meses desse ano, e em 1911, foram às dezenas as greves registadas no país. Incluíam trabalhadores de todos os tipos, tanto operários como empregados de companhias comerciais e de transportes (...) Numerosas foram as greves de trabalhadores rurais. Quanto a motivos, cerca de metade dos casos de greve respeitava a salários, (...) horários de trabalho, etc.

A.H. de Oliveira Marques, História de Portugal, vol. III (adaptado).

1. Qual era o direito reconhecido aos trabalhadores?

1.2. Indica que trabalhadores faziam greve no excerto do texto.

2

1.3. Quais eram os principais motivos das greves referidos no excerto do texto?

2. Analisa agora o documento 4.

Doc. 4. Cabeçalho de um jornal operário (1912)

2.1 Que importância teriam jornais como o do documento 4?

3. Observa agora o documento 5.

3.1 Qual é a notícia divulgada no Boletim?

Doc.5. Boletim de Greve

3.2 Que outras razões levavam os operários a fazerem greve, neste período?

3

4. Observa as duas imagens abaixo apresentadas.



4.1 Qual será o assunto comum às duas imagens?

4.2 Indica uma possível razão que levava os trabalhadores a fazerem greve.

4.3 Achas que os trabalhadores e os patrões tinham a mesma opinião sobre as greves?

5. E tu, és a favor ou contra as greves? Justifica a tua opinião.



Anexo L- Exemplo de guião de trabalho, utilizado para trabalhar as competências de análise, interpretação e de seleção da informação


Nome: _____ Data: ____/____/____


Guião de Trabalho
A crise da 1ª República


Grupo I


1. Observa o documento 1.


Doc. 1 Presidentes da I República



 1911-1915
 Teófilo Braga
 1915



 Bernardino Machado
 1915-1917


 Sidónio Pais
 1917-1918


 Canto e Castro
 1918-1919


 António José de Almeida
 1919-1923


 Manuel Teixeira Gomes
 1923- 1925


 Bernardino Machado
 1925-1926

1. Preenche o espaço com o nome do Presidente da República.
 2. Observa as datas em que os Presidentes ocuparam o seu cargo. O que concluis?

1


2.1 O que poderá ter acontecido?

Grupo II

A 1ª Guerra Mundial

1. Observa o Doc. 1

Doc.1- Mapa da colonização africana, decidido na Conferência de Berlim.



2. Lê o texto.

A Primeira Guerra Mundial teve início em 1914 e terminou em 1918. Desde o início do século XX que se verificavam grandes rivalidades entre as principais potências europeias. A partir de 1913, agravou-se a crise económica e as relações políticas entre esses países pioraram.

Portugal, devido ao seu império colonial entrava na estratégia imperialista da Inglaterra e da Alemanha. Em 1913, teria mesmo havido conversações entre estas duas potências para a partilha das colónias portuguesas.

(...) A 7 de Agosto de 1914, foi definida no Parlamento a posição portuguesa perante a guerra. Portugal seria fiel à Grã-Bretanha (Inglaterra).

(...) No ano de 1916, a pedido da Grã-Bretanha, Portugal apreendeu 70 navios alemães que estavam refugiados nos portos portugueses. Perante este ato, a Alemanha declarou guerra a Portugal a 9 de março de 1916.

Portugal na Grande Guerra (2015). Uma História Concisa de Portugal, p.836 (adaptado)

2

2.1 Quanto tempo durou a I Guerra Mundial?

2.2 Qual era o país aliado de Portugal referido no texto?

2.3 Por que razão Portugal participou na I Guerra Mundial?

2.4. Por que razão Portugal entrou em 1916 na I Guerra?

A situação económica de Portugal

3. Analisa o documento 2.

Anos	Despesas de guerra
1915-1916	50 000
1916-1917	75 000
1917-1918	150 000
1918-1919	100 000

Anos	Receitas	Despesas
1905-1906	63 060	64 509
1910-1911	70 804	73 500
1915-1916	78 044	89 646
1919-1920	153 082	235 208
1924-1925	1 101 779	1 434 803

3.1 Qual foi o intervalo de tempo em que Portugal teve mais despesas de guerra?

4. Analisa agora a tabela do Doc.4.

4.1 O valor das receitas era superior ou inferior ao das despesas?

3

4.2 Houve algum intervalo de tempo em que as receitas fossem superiores às despesas?

Outros motivos para o descontentamento das pessoas

5. Observa as fotografias abaixo apresentadas.



Fotografia 1- Embarque de soldados portugueses para a 1ª Guerra Mundial



Fotografia 2- Soldado da 1ª Guerra Mundial

5.1 Relaciona a fotografia 1 com a fotografia 2.

6. Lê a primeira frase do segundo parágrafo da página 105 do teu manual.

6.1 Observa o Doc.3 e a respetiva legenda presente na página 105.

4

6.2. Observa agora a fotografia 3.



Fotografia 3- Mulher a recolher alimentos no lixo (início do século XX)

6.3 Por que razão ou razões a mulher da fotografia procura comida no lixo?

5

Anexo M - Guião de pesquisa sobre um regime ditatorial no mundo

Nome _____ Data ____/____/____
Turma _____

Guião de pesquisa

O QUE É UMA DITADURA?

Grupo I

1. Escreve o nome do ditador. (Nome e Apellido)

2. Preenche o "Cartão de Cidadão" do ditador com as informações solicitadas.

Cartão de Cidadão

Nome completo: _____
Data de nascimento: _____
Nacionalidade: _____
Chefe do governo desde _____ até _____
(país)

(Cole aqui uma fotografia do ditador)

3. Desenha a bandeira nacional desse país.

1

4. Pesquisa sobre as características do regime ditatorial desse país e escreve-as nas linhas abaixo.

5. Na tua opinião, o que é ser cidadão nesse país?

Parte II

1. Coloca um x na opção correta.
1.1 O que é um ditador?

a) E um chefe de Estado autoritário, mas permite que existam partidos opositores.

b) E um chefe de Estado que foi eleito pelo povo e governa de forma justa.

c) E um chefe de Estado autoritário, que não é eleito pelo povo e que governa pela opressão.

2

2. Segundo o que pesquisaste e aprendeste, quais são as características comuns entre os regimes ditatoriais?

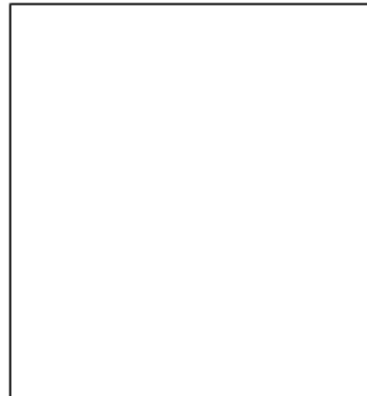
3. Como se sentem as pessoas que vivem num regime de Ditadura?

4. Como se termina uma Ditadura?

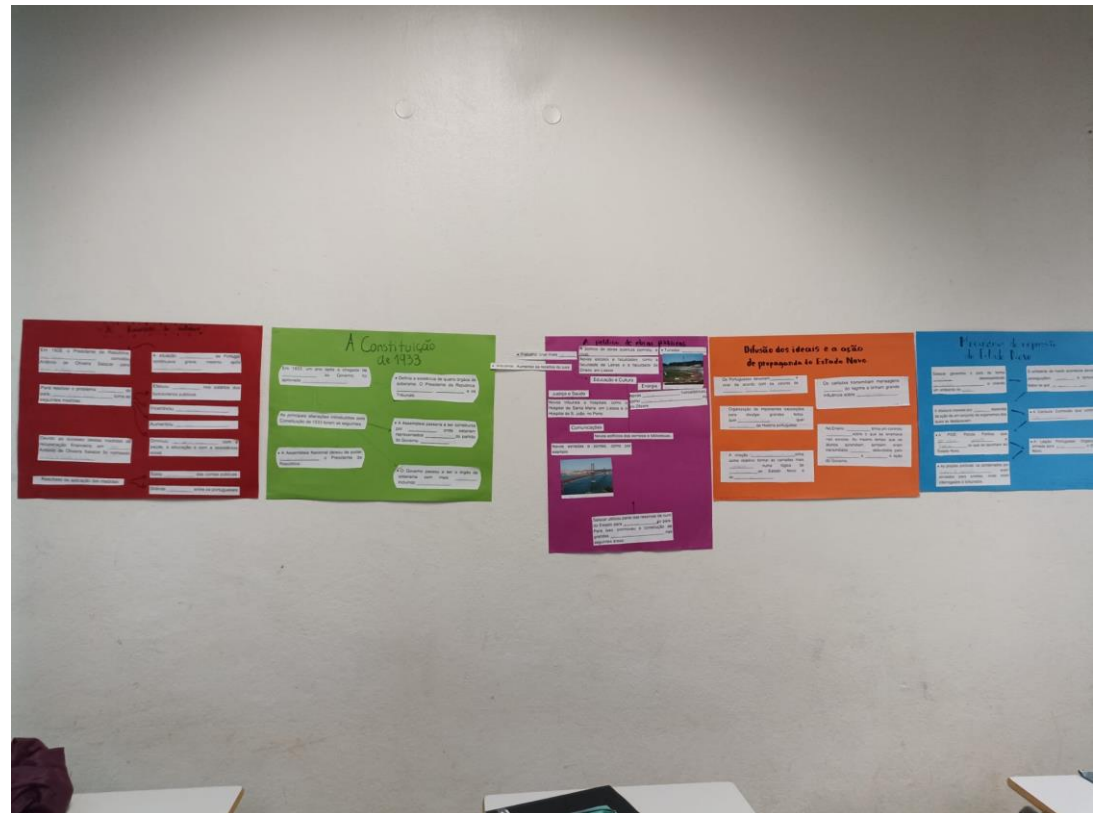
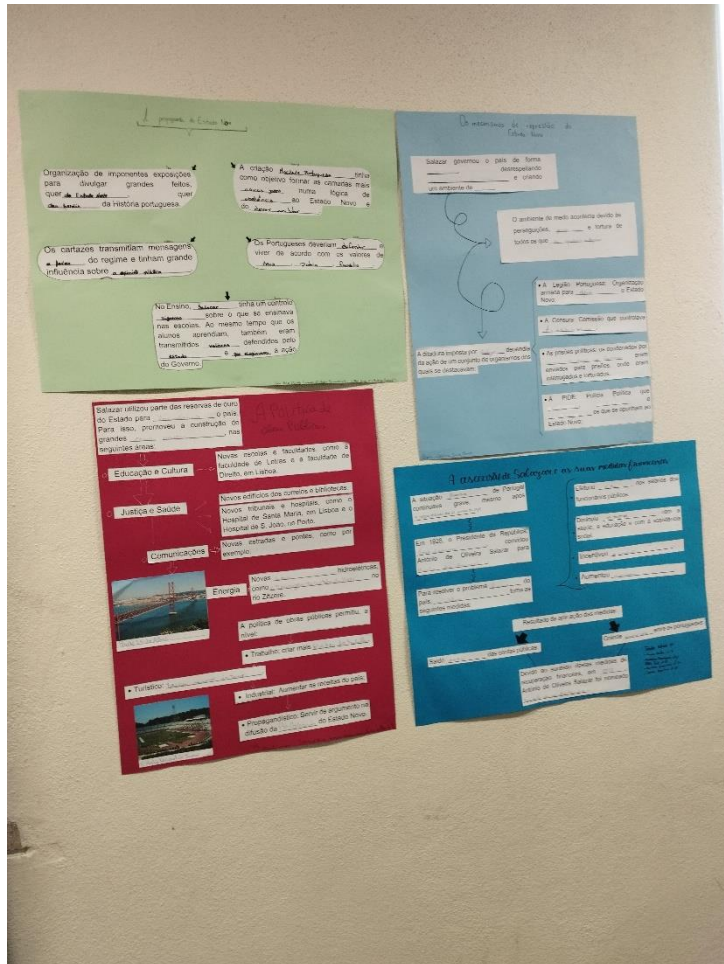
3

5. Elabora um cartaz de manifesto contra a Ditadura. Lembra-te, para construíres o teu cartaz deves:

- Escrever um texto curto e apelativo, por exemplo, uma frase
- Utilizar verbos no imperativo
- Utilizar linguagem verbal e não-verbal
- Preocupação estética (harmonia entre tamanhos de letras e das imagens, espaçamento, utilização de cores)



Anexo N- Fotografias dos esquemas produzidos pelos alunos sobre temas do Estado Novo




Anexo O- Grelha de avaliação do trabalho de pesquisa sobre um regime ditatorial


Avaliação do Guião de pesquisa															
Indicadores de Avaliação															
Relativo ao OG A					Relativo ao OG B										
OE 1					OE 1		OE 2	OE 3		OE 4	OE 5 (Questão 5, parte II)				
Alunos	1.1. Pesquisa informação relevante para responder às questões do guião de pesquisa (utiliza palavras-chave de forma a filtrar a informação a pesquisar)	1.2. Seleção informação pertinente	1.3. Revela capacidade de tratamento da informação (relaciona informações provenientes de vários sites sobre o mesmo assunto)	1.4. Revela empenho na pesquisa e esforça-se por conseguir um produto final com qualidade	1.1. Identifica quem é o chefe de governo ditatorial (Questão 1.1., parte II)	1.2. Identifica características de um ditador (autoritário; governa pela opressão; não é eleito pelo povo; longo período de exercício do poder)	2.1. Identifica, através da pesquisa, informação relativa às características ditatoriais (Questão 4, parte I)	3.1. Identifica a falta de liberdade e outras violações dos direitos humanos específicos do país (Questão 5, parte I)	3.2. Identifica os sentimentos das pessoas que vivem sob um regime ditatorial (medo, frustração, tristeza, etc.)	4.1. Identifica formas de terminar com uma ditadura (revolução, morte do ditador)	5.1. Mobiliza conhecimento acerca das consequências negativas do regime ditatorial pesquisado ou dos regimes ditatoriais em geral	5.2. Escreve um texto curto e apelativo;	5.3. Utiliza verbos no imperativo	5.4. Utiliza linguagem verbal e não-verbal	5.5. Revela preocupação estética com o cartaz (harmonia entre letras e tamanhos de letras e imagens, espaçamento, utilização de cores)
	Cotação														


Turma 6.º F	10 valores	3 valores	10 valores	40 valores	9 valores	5 valores	3 valores	20 valores	Total 100
A. N.	7	3	7	30	6	5	3	19	80
B.C.	5	3	5	20	8	3	2	15	56
B.L.	6	3	8	30	6	3	3	14	73
D.F.	6	3	8	30	8	4	2	16	80
F.M	5	3	8	20	7	3	2	20	68
G. S.	4	3	4	30	6	4	2	13	56
I.M.	6	3	7	0	0	3	3	15	37
J. N	8	3	8	30	8	5	2	17	81
L.C.	5	3	6	30	7	4	3	17	75
L.F	5	3	5	20	0	0	0	0	33
L.M.	6	3	8	20	6	4	3	15	65
M.T	5	3	4	20	6	3	2	10	47
R.F,	6	3	5	10	5	3	2	15	46
R, J	7	3	7	10	5	2	2	10	42
R. S	10	3	10	40	9	5	2	20	98
T. L	5	3	5	20	5	3	2	10	58
Turma 6.º C									
Â.F	5	3	5	10	4	2	3	18	50
A. P.	7	3	6	20	5	3	3	15	62
A. R	4	3	5	10	6	4	3	17	57
D.M	9	3	8	40	8	5	3	16	92
G. C.	6	3	5	30	8	4	3	14	73
G. M	3	3	2	20	3	4	0	15	50
I. P	5	3	7	30	7	5	3	16	73
J. R.	8	3	7	30	8	5	3	10	71

L. M.	10	3	5	10	6	5	2	15	78
M. M	10	3	5	40	7	4	3	20	92
M. N	5	3	6	10	5	4	3	15	51
M.T.	10	3	8	40	8	2	3	17	91
M.S.	4	3	5	20	5	4	3	15	59
R. R	10	3	8	40	9	5	3	10	88
R.S.	7	3	6	10	5	5	3	20	82
S. G	6	3	5	20	5	4	3	15	69
T. V.	10	3	10	10	9	5	3	10	60
V. D	10	3	6	20	6	5	3	15	68
W. S	5	3	5	30	0	2	3	0	48


Código de valores:

0-20 valores- Fraco 

20-49- Insuficiente 

50- 60- Suficiente 

70-80- Bom 

90-100- Muito Bom 

Anexo P- Grelha de avaliação dos esquemas referente às características do Estado Novo

	Grupos	Tema	Informação (Preenchimento dos espaços do texto do esquema e Vocabulário utilizado)	Organização	Grafismo	Aspeto Geral
Turma 6°F	Grupo I- D. F, F. M, L. M, L. C	As medidas financeiras de Salazar e a sua ascensão ao poder	Nível 4	Nível 3	Nível 3	Nível 2
	Construção do esquema sobre a Constituição de 1933 em grande grupo					
	Grupo II-L. F, R.R, J. N, I.M.	A política de obras públicas	Nível 4	Nível 1	Nível 4	Nível 3
	Grupo III –L.C, L.E, R.F, R. S	Difusão dos ideais e a ação de propaganda do Estado Novo	Nível 4	Nível 3	Nível 1	Nível 2
	Grupo IV -T. L, V.S, M.T, G.S.	Os mecanismos de repressão do Estado Novo	Nível 4	Nível 2	Nível 3	Nível 3
Turma 6C	Grupo I- A. P, M.S, M.T, M.M, S.G	As medidas financeiras de Salazar e a sua ascensão ao poder	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4
	Construção do esquema sobre a Constituição de 1933 em grande grupo					
	Grupo II- M. N, L. M, G. M. e G. C	A política de obras públicas	Nível 4	Nível 4	Nível 3	Nível 3
	Grupo III-J. R, I. P, Â.F, W.S, R. R	Difusão dos ideais e a ação de propaganda do Estado Novo	Nível 4	Nível 3	Nível 4	Nível 3

	Grupo IV: A.R, D.M, T. V, V. D	Mecanismos de repressão do Estado Novo	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 3

Níveis de desempenho				
Informação	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
<p>Preenchimento dos espaços do texto do esquema</p> <p>Vocabulário utilizado</p>	<p>Os alunos não conseguiram preencher os espaços dos textos do esquema;</p> <p>A identificar:</p> <p>-Os alunos não conseguiram interpretar o texto lido (do esquema e/ou das páginas do manual);</p> <p>-Os alunos não leram as páginas do manual referentes ao tema do Estado Novo que lhes foi atribuído;</p>	<p>Os alunos conseguiram preencher parcialmente os espaços dos textos do esquema</p> <p>A identificar:</p> <p>Se os(as) alunos(as) tiveram dificuldades na interpretação do texto lido no esquema e/ou no manual</p>	<p>Os alunos conseguiram preencher corretamente os espaços dos textos do esquema, mas com vocabulário pouco científico da área de conhecimento História e Geografia de Portugal</p>	<p>Os alunos preencheram corretamente os espaços dos textos do esquema, utilizando vocabulário científico da área de conhecimento (História e Geografia de Portugal).</p>
<p>Organização</p>	<p>A informação está mal-organizada, o que dificulta a sua compreensão</p> <p>A identificar:</p> <p>-Os alunos não leram o texto das páginas do manual;</p> <p>Ou</p> <p>-Não conseguiram compreender o texto lido das páginas do manual e /ou dos recortes de texto do esquema;</p> <p>Os alunos não solicitaram a verificação da professora estagiária da construção do esquema</p>	<p>Informação está parcialmente organizada, o que dificulta a sua compreensão</p> <p>A identificar:</p> <p>- Os alunos compreenderam parcialmente os textos que leram</p> <p><u>Ou</u></p> <p>- Os alunos não leram o texto das páginas do manual, mas conseguiram construir parcialmente o esquema desenvolvendo uma lógica aprendida durante as aulas de HGP</p> <p>Os alunos solicitaram poucas vezes a assistência da professora estagiária</p>	<p>A Informação está organizada, mas contém falhas pontuais</p> <p>A identificar:</p> <p>-Os alunos leram ou não leram as páginas do manual</p> <p>Os alunos solicitaram a assistência da professora estagiária, nomeadamente para a verificação da construção do esquema</p>	<p>A informação está bem organizada</p> <p>-Os alunos organizaram a informação corretamente e cumpriram com a leitura das páginas do manual referentes ao tema</p> <p>Os alunos solicitaram a assistência da professora estagiária, nomeadamente para a verificação da construção do esquema</p>

<p>Grafismo</p>	<p>Os alunos não utilizam sinais gráficos</p> <p>- Revelam não conseguir interpretar e relacionar as informações dos textos</p>	<p>Os alunos utilizam poucos sinais gráficos para o tipo e exigência da relação da informação exposta no esquema.</p> <p>-Revelam não conseguir interpretar e relacionar as informações dos textos corretamente</p> <p>- Revelam dificuldade em identificar causas e consequências</p> <p>- Aplicam sinais gráficos que não são adequados para orientar o determinado tipo de informação. A sua leitura dificulta a interpretação do esquema.</p>	<p>Os alunos utilizam sinais gráficos, porém alguns não são os mais adequados para o tipo de informação apresentada no esquema.</p>	<p>Os alunos utilizam corretamente os sinais gráficos</p> <p>-Relacionaram corretamente as informações</p> <p>- Identificaram corretamente causas e consequências</p>
<p>Aspeto Geral</p>	<p>Os alunos não cuidaram a apresentação do esquema</p> <p>(Não colocaram título- se aplicável)</p> <p>Má utilização do espaço da cartolina</p>	<p>Os alunos cuidaram pouco a apresentação do esquema e não foram criativos na sua construção</p> <p>Colocaram título, porém com uma letra pouco visível ou impercetível ou utilização de cores pouco adequada à visibilidade do mesmo</p> <p>Ou</p> <p>- Título do esquema visível, mas pouco apelativo</p> <p>-Má utilização do espaço na cartolina</p>	<p>Os alunos cuidaram a apresentação do esquema, mas foram pouco criativos na sua construção</p> <p>- Título do esquema visível, mas pouco apelativo</p> <p>- Utilização razoável do espaço da cartolina</p>	<p>Os alunos cuidaram a apresentação do esquema e foram criativos(as) na sua construção</p> <p>-Título do esquema com letra apelativa e bem visível</p> <p>-Ótimo contraste de cores que facilita a leitura;</p> <p>- Ótima utilização do espaço na cartolina</p>

Anexo Q- Grelha de avaliação da apresentação oral sobre o esquema construído por cada grupo, relativo a um tema do Estado Novo

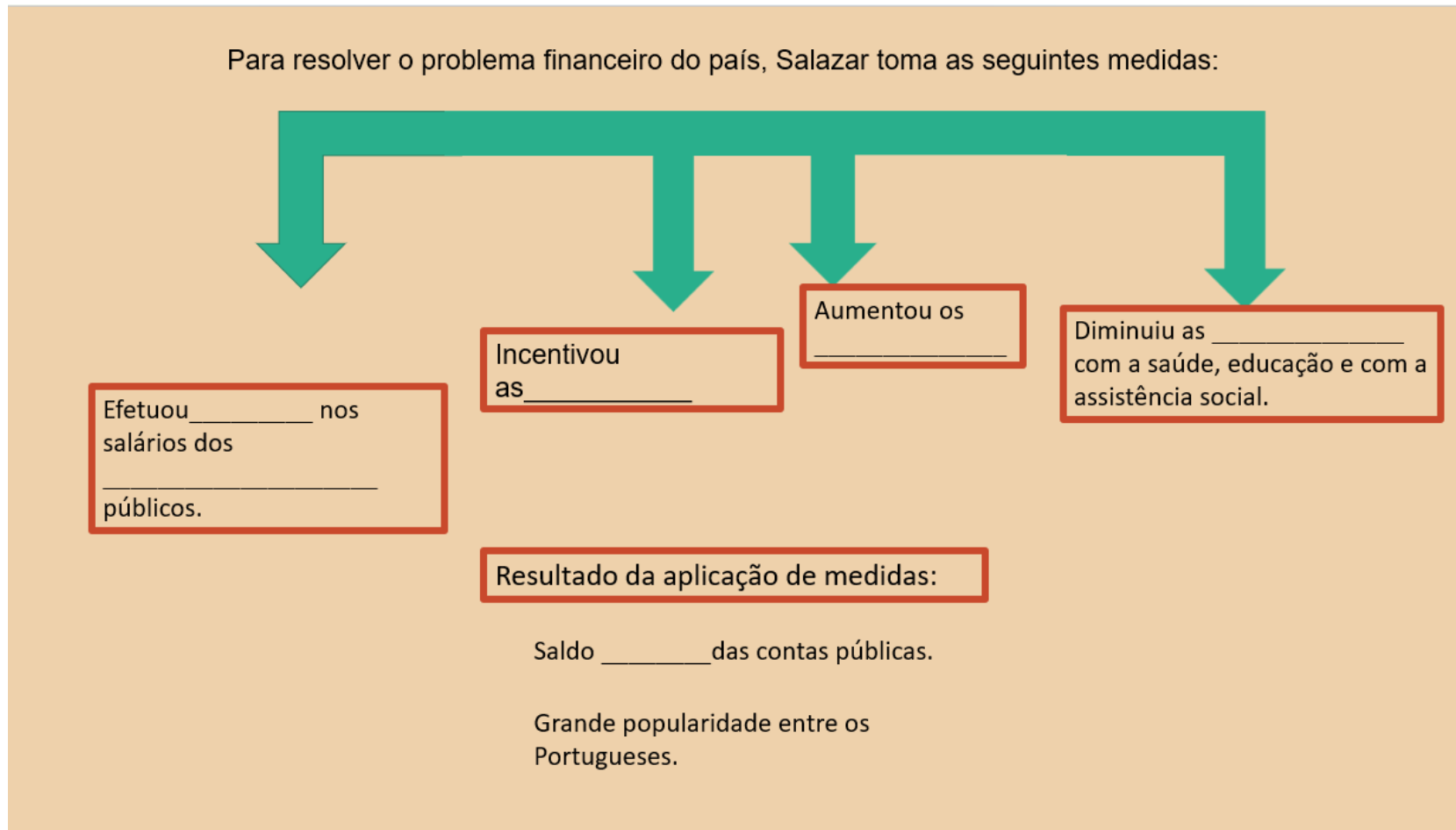
	Alunos	Tema	Apresentam o tema do esquema	Postura corporal e expressividade	Tom de voz	Explicação das informações presentes no esquema	Relaciona, na explicação, as informações presentes no texto: utilização de articuladores/ conectores do discurso)	Gestão do tempo (5 minutos)	Observações
Turma 6.º F	Grupo I- D. F, F. M, L. M, L. C	As medidas financeiras de Salazar e a sua ascensão ao poder	Sim	B	B	S	S	MB	O grupo dividiu a apresentação entre todos, de forma que todos os elementos participassem na apresentação oral. O grupo não conseguiu identificar a causa da ascensão de Salazar ao poder.
	Grupo II- F, R.R, J. N, I.M.	A política de obras públicas	Sim	B	B	MB	B	B	O grupo dividiu a apresentação entre todos, de forma que todos os elementos participassem na apresentação oral. O grupo reforçou a importante ideia de que a política de obras públicas tinha como principais objetivos desenvolver o país e criar mais postos de trabalho.
	Grupo III- L.C, L.E, R.F, R. S	Difusão dos ideais e a ação de propaganda do Estado Novo	Sim	B	B	B	B	MB	O grupo dividiu a apresentação entre todos, de forma que todos os elementos participassem na apresentação oral. Um elemento do grupo, a R.F, destaca-se devido à sua explicação sobre o controlo rigoroso do Estado Novo no Ensino. À

									exceção desta aluna, o grupo restringiu-se a seguir a lógica de leitura do esquema.
	Grupo IV- T. L, V.S, M.T, G.S.	Os mecanismos de repressão do Estado Novo	Sim	S	S	B	MB	MB	Apenas dois elementos realizaram a apresentação do esquema. Destaca-se o aluno T.L, por se ter desprendido um pouco da leitura do esquema e ter explicado alguns dos mecanismos de repressão do Estado Novo.
Turma 6C	Grupo I- A. P, M.S, M.T, M.M, S.G	As medidas financeiras de Salazar e a sua ascensão ao poder	Sim	B	B	B	MB	MB	Os elementos relacionaram bem as informações e identificaram causas e consequências corretamente (incapacidade de melhoramento da situação financeira de Portugal durante a Ditadura Militar e convite a Salazar para ocupar o cargo de Ministro das Finanças; aplicação das medidas financeiras e resultados)
	Grupo II- M. N, L. M, G. M. e G. C	A política de obras públicas	Sim	S	B	S	S	S	O grupo dividiu a apresentação entre si. No entanto, restringiu-se a ler.
	Grupo III- J. R, I. P, Â.F, W.S, R. R	Difusão dos ideais Difusão dos ideais e a ação de propaganda do Estado Novo	Sim	B	B	S	MB	MB	Apenas dois elementos realizaram a apresentação oral. Encadearam bem as informações.
	Grupo IV: - T. L, V.S, M.T, G.S.	Mecanismos de repressão do Estado Novo	Sim	MB	MB	MB	MB	MB	Todos os elementos do grupo participaram na apresentação oral e explicaram bem os mecanismos de repressão do Estado Novo. Revelam assertividade.

Níveis de desempenho				
Explicação das informações presentes no esquema	Insuficiente-INS	Suficiente-SUF	Bom -B	Muito bom-MB
	O grupo não consegue explicar o encadeamento lógico do esquema	O grupo restringe-se à leitura do esquema e quebra o ritmo da apresentação por não perceber bem a lógica do esquema	O grupo restringe-se a ler mas mantém um bom ritmo na apresentação	O grupo consegue desprender-se da leitura e explica as informações presentes no esquema.
Relaciona, na explicação, as informações presentes no texto: utilização de articuladores/ conectores do discurso)	O grupo não consegue relacionar a informação.	O grupo tem dificuldades em relacionar a informação. Utiliza escassos conectores de discurso.	O grupo relaciona a informação e utiliza alguns conetores de discurso.	O grupo relaciona facilmente informação e utiliza vários e adequados conectores de discurso.
Gestão do tempo	Tempo de apresentação insuficiente para a exigência da explicação das informações do esquema	Ultrapassam o tempo da apresentação do esquema.	Ultrapassam em poucos minutos o tempo de apresentação do esquema	Gerem bem o tempo de apresentação. Cumprem com o tempo da apresentação.

Anexo R-

Anexo S- Esquema em formato Powerpoint



Anexo T- Questionário inicial

Turma: _____

Questionário 1

1. O que é uma guerra?

2. Por que razão há países que iniciam guerras com outros países?

3. Que consequências tem a guerra para os meninos que vão à escola?

4. Como se resolvem as situações de conflito entre dois países em guerra?

Anexo U- Tabela da planificação da aplicação do estudo investigativo por sessões

	Disciplina ou área curricular em que o trabalho foi desenvolvido	Aplicação e tempo de duração das atividades	Conceitos da disciplina/ área curricular	Livros utilizados	Conceitos e assuntos de cidadania identificados nos textos de LI	CCD trabalhada	Estratégias e atividades aplicadas para mobilizar o conhecimento após a leitura dos textos
2º CEB	Cidadania e Desenvolvimento	1ª Sessão (90 minutos)	1.º Grupo - Direitos Humanos 3º Grupo - Segurança, Defesa e Paz	<i>A Guerra</i> , de autoria de José Jorge Letria	“guerra” “motivações e sentimentos que levam alguém a iniciar uma guerra” “consequências da guerra: destruição, morte, medo” “inocentes” “ditadura militar”	Conhecimento e entendimento crítico - Conhecimento e entendimento crítico do mundo (política, direitos humanos) Valores -Valorização da democracia Capacidades -Análise e pensamento crítico	1.ª- Realização de um Guião de Leitura com momentos antes, durante e depois da leitura 2ª- Preenchimento do guião de leitura. 3ª-Discussão coletiva sobre os seguintes assuntos: motivações dos governantes para iniciarem as guerras; análise das ilustrações mais relevantes do livro; consequências da guerra; dicotomia ditadura- democracia

		3ª Sessão (20 minutos)				<p>Conhecimento e entendimento crítico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento e entendimento crítico do mundo (direitos humanos) <p>Valores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos - Valorização da diversidade cultural <p>Capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> -Empatia -Análise e pensamento crítico <p>Atitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abertura à diversidade cultural - Respeito -Espírito cívico 	5ª- Realização de um esquema conceptual sobre os conceitos “guerra” e “refugiados”
		4ª Sessão (20 minutos)					

	Disciplina ou área curricular em que o trabalho foi desenvolvido	Aplicação e tempo de duração das atividades	Conceitos da disciplina/ área curricular	Livros utilizados	Conceitos e assuntos de cidadania identificados no texto de LI	CCD trabalhada	Estratégias aplicadas para mobilizar o conhecimento após a leitura dos textos
1º CEB	Estudo do Meio Cidadania e Desenvolvimento	1ª aplicação (90 minutos)	Emigração e Imigração 1º grupo -Interculturalidade -Direitos Humanos;	<i>O muro no meio do livro</i> , de autoria de Jon Agee <i>Uma Longa Viagem</i> , de autoria de Daniel H. Chambers e Frederico Delicado	“preconceito” “diferença étnica e cultural” “discriminação” “empatia” “refugiado” “direitos humanos” “ajuda humanitária” “dificuldades sentidas e problemas colocados aos refugiados”	Conhecimento e entendimento crítico - Conhecimento e entendimento crítico do mundo (direitos humanos) Valores - Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos - Valorização da diversidade cultural Capacidades -Empatia - Análise e pensamento crítico Atitudes - Abertura à diversidade cultural - Respeito -Espírito cívico	1ª -Leitura do livro em voz alta pela professora 2ª- Discussão coletiva sobre os seguintes assuntos: origens dos refugiados e causas que levam alguém a tornar-se refugiado; dificuldades sentidas pelos refugiados e problemas que enfrentam; sentimentos dos refugiados; Direitos Humanos; função da ONU 3ª- Realização de um <i>escape game</i> sobre o conceito de refugiado

	Português	2ª aplicação (40 minutos)	A carta			Capacidades -Empatia Atitudes -Espírito cívico	4ª Escrita de uma carta em que se pede ao aluno para imaginar que é uma criança refugiada recém-chegada a um novo país e a uma escola.
	Artes Visuais Estudo do Meio Cidadania e Desenvolvimento	3ª aplicação (2 a 3 sessões de 60 minutos)	Apropriação e Reflexão Criação e Experimentação Emigração e Imigração Interculturalidade Direitos Humanos; Solidariedade			Conhecimento e entendimento crítico - Conhecimento e entendimento crítico do mundo (direitos humanos) Valores - Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos - Valorização da diversidade cultural Capacidades -Empatia - Análise e pensamento crítico Atitudes	5ª-Construção do mural de sensibilização para o acolhimento de refugiados

						<ul style="list-style-type: none"> - Abertura à diversidade cultural - Respeito -Espírito cívico 	
	<p>Português</p> <p>Cidadania e Desenvolvimento</p>	<p>4ª aplicação (1 sessão de 120 minutos)</p>	<p>Leitura e interpretação de textos</p> <p>Solidariedade</p>	<p><i>Cabeça de Andorinha</i>, de autoria de Joana M. Lopes e Ana Oliveira</p>	<p>“empatia” “atitudes solidárias” “criatividade”</p>	<p>Capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> -Empatia - Análise e pensamento crítico <p>Atitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> -Espírito cívico -Auto-eficácia <p>Conhecimento e entendimento crítico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento e compreensão crítica de si - Conhecimento e entendimento crítico sobre linguagem e comunicação 	<p>5ª Leitura do livro em voz alta pela professora</p> <p>6ª Realização de um guião de leitura com momentos antes, durante e depois da leitura</p> <p>7ª Realização de uma atividade em articulação com a participação dos alunos na Assembleia Escolar em parceria com a Junta de Freguesia</p>
	<p>Matemática</p> <p>Cidadania e Desenvolvimento</p>	<p>5ª aplicação (1 sessão de 120 minutos)</p>	<p>A área</p> <p>O metro quadrado</p> <p>Solidariedade</p>			<p>Capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> -Empatia - Análise e pensamento crítico <p>Atitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> -Espírito cívico -Auto-eficácia 	<p>8ª Construção em grande grupo de um metro quadrado de “manta”, solução encontrada pela narradora do texto <i>Cabeça de Andorinha</i></p>

						Conhecimento e entendimento crítico - Conhecimento e compreensão crítica de si	
--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo V- Atividades, Objetivos gerais, objetivos específicos e Instrumentos de avaliação das atividades realizadas para o estudo investigativo

Ciclo de ensino	Atividades	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Indicadores de avaliação
2.º Ciclo	<p>Leitura do texto <i>A Guerra</i>, de José Jorge Letria</p> <p>Preenchimento do Guião de Leitura</p> <p>Discussão coletiva</p>	<p>A- Ler e interpretar o texto de LpI</p> <p>B- Realizar uma discussão coletiva sobre os seguintes assuntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivações dos governantes dos países para o início de guerras; • Análise das ilustrações mais relevantes do livro; • Consequências da guerra; • Dicotomia ditadura-democracia; 	<p>1. Ouvir a leitura em voz alta realizada pela professora estagiária</p> <p>2. Identificar a temática do texto</p> <p>3. Responder às questões de interpretação do texto do guião de leitura</p> <p>4. Refletir sobre os conceitos de cidadania presentes no texto</p> <p>5. Mobilizar informações presentes no texto e ilustrações</p>	<p>1.1. Acompanha a leitura realizada pela professora estagiária, escutando atentamente.</p> <p>2.1. Identifica corretamente a temática do texto, analisando o título a ilustração da capa e a guarda e folha de guarda do livro</p> <p>3.1. Interpreta corretamente o texto que foi escutado</p> <p>3.2 Evidencia, nas respostas dadas às questões, o conhecimento sobre os conceitos de Cidadania fornecido pelo texto</p> <p>4. 1. Participa na discussão coletiva</p> <p>4.2. Partilha uma reflexão elaborada sobre os conceitos-chave “guerra”; “motivações e sentimentos que levam alguém a iniciar uma guerra”; “consequências da guerra: destruição, morte, medo”; “inocentes”; “ditadura militar” presentes no texto</p> <p>5.1. Analisa corretamente as ilustrações</p> <p>5.2. Refere informações presentes no texto lido</p> <p>6.1. Revela conhecimento e entendimento crítico sobre a guerra, a ditadura e as consequências da guerra</p> <p>6.2. Refere situações de guerra e de ditadura da realidade</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • A importância do diálogo na resolução de conflitos e o contributo da sua aplicação para a Paz; <p>C- Desenvolver as seguintes CCD:</p> <p>Conhecimento e entendimento crítico - Conhecimento e entendimento crítico do mundo (política, direitos humanos)</p> <p>Valores -Valorização da democracia</p> <p>Capacidades -Análise e pensamento crítico</p>		<p>7.2. Refere o diálogo como meio para a resolução dos conflitos na vivência em democracia</p> <p>7.3. Partilha as suas ideias e reflexões com o grande grupo.</p>
--	--	---	--	---

	<p>Leitura em voz alta realizada pela professora estagiária do livro <i>Uma Longa Viagem</i>, de autoria de Daniel H. Chambers e Frederico Delicado</p> <p>Leitura em voz alta realizada pela professora estagiária do livro <i>O Princípio</i>, de autoria de Paula Carballeira e Sonja Danowski</p> <p>Realização de um <i>escape game</i> online sobre o tema dos refugiados em grande grupo</p> <p>Discussão coletiva</p>		<p>1.Ouvir a leitura em voz alta realizada pela professora estagiária</p> <p>2.Identificar a temática do texto</p> <p>3. Responder às questões de interpretação do texto do guião de leitura</p> <p>1.Contruir conhecimentos sobre o conceito de refugiado</p> <p>1. Refletir sobre os conceitos-chave de cidadania presentes no texto</p> <p>2. Mobilizar o conhecimento das informações presentes no texto e ilustrações</p> <p>3. Desenvolver as seguintes CCD:</p> <p>Conhecimento e entendimento crítico - Conhecimento e entendimento crítico do mundo (direitos humanos)</p>	<p>1.1. Acompanha a leitura realizada pela professora estagiária, escutando atentamente.</p> <p>2.1. Identifica corretamente a temática do texto, analisando o título e a ilustração da capa e a guarda e folha de guarda do livro</p> <p>3.1. Interpreta corretamente o texto que foi escutado</p> <p>3.2 Evidencia, nas respostas dadas às questões, o conhecimento e o vocabulário fornecido pelo texto</p> <p>1.1 Mobiliza os seus conhecimentos prévios sobre o tema refugiados.</p> <p>1.2. Participa na atividade.</p> <p>1.3. Explica as suas ideias e opção de resposta nos desafios do <i>escape game</i> .</p> <p>1.1. Participa na discussão coletiva.</p> <p>1.2./2.1. Partilha a reflexão elaborada sobre os conceitos-chave:” refugiado”,” direitos humanos”;;“ajuda humanitária”; “esperança”; “dificuldades sentidas pelos refugiados e problemas lhes são colocados”</p> <p>3.1. Revela adotar os valores pretendidos com o desenvolvimento do trabalho.</p> <p>1.2. Revela ter a capacidade de empatia .</p>
--	---	--	--	---

	<p>Realização de um esquema conceitual sobre os conceitos “guerra” e “refugiado”</p>	<p>A-Evidenciar os conhecimentos construídos através da exploração e da reflexão sobre os conceitos de Cidadania presentes nos textos de LpI.</p> <p>B- Sistematizar o conhecimento.</p>	<p>Valores - Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos - Valorização da diversidade cultural</p> <p>Capacidades -Empatia -Análise e pensamento crítico</p> <p>Atitudes - Abertura à diversidade cultural - Respeito -Espírito cívico</p> <p>1.Relacionar a guerra com a existência de refugiados 2.Mobilizar conhecimento proveniente do trabalho desenvolvido 3.Identificar sentimentos dos refugiados</p>	<p>1.3. Revela capacidade de análise crítica sobre os problemas das guerras e refugiados</p> <p>1.1. Identificar a guerra como uma causa para a existência de refugiados. 1.2. Identifica os sentimentos associados à motivação de um chefe de governo para iniciar uma guerra. 2.1. Mobiliza vocabulário e conhecimento diretamente relacionado com o texto lido. 3.1. Identifica os sentimentos dos refugiados.</p>
--	--	--	--	--

1º CEB	<p>Leitura em voz alta realizada pela professora estagiária do livro <i>Uma Longa Viagem</i>, de autoria de Daniel H. Chambers e Frederico Delicado</p> <p>Leitura em voz alta do livro <i>O muro no meio do livro</i>, de autoria de Jon Agee</p> <p>Discussão coletiva</p>	<p>A-Ler e interpretar o texto de LpI</p> <p>B-Desenvolver atitudes de respeito da diversidade cultural e em particular em relação aos refugiados</p> <p>A- Participar na discussão coletiva sobre os seguintes assuntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferentes origens, causas que levaram alguém a ser refugiado • Dificuldades sentidas pelos refugiados e problemas que enfrentam • Sentimentos dos refugiados • Direitos Humanos • Função da ONU 	<p>1.Ouvir a leitura em voz alta realizada pela professora estagiária</p> <p>2.Identificar a temática e o assunto do texto</p> <p>3.Interpretar o texto escutado</p> <p>4. Construir conhecimento sobre os refugiados</p> <p>5. Desenvolver a empatia e o respeito pelos refugiados</p> <p>1. Refletir sobre os conceitos-chave de cidadania presentes no texto</p> <p>2. Mobilizar o conhecimento das informações presentes no texto e ilustrações</p> <p>3. Desenvolver as seguintes CCD:</p> <p>Conhecimento e entendimento crítico - Conhecimento e entendimento crítico do mundo (direitos humanos)</p> <p>Valores - Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos - Valorização da diversidade cultural</p>	<p>1.2. Acompanha a leitura realizada pela professora estagiária, escutando atentamente.</p> <p>2.1. Identifica corretamente a temática do texto, analisando o título e a ilustração da capa e a guarda e folha de guarda do livro</p> <p>2.2. Refere os assuntos de cidadania referidos nos dois textos</p> <p>3.1. Refere as ideias essenciais do texto</p> <p>3.2. Identifica conceitos-chave de cidadania no texto</p> <p>4.1. Revela conhecimentos adquiridos pela audição da história</p> <p>5.1. Partilha reflexões e pensamentos sobre os refugiados</p> <p>5.2. Demonstra empatia e respeito pelos refugiados</p> <p>1.1. Participa na discussão coletiva</p> <p>1.2./2.1. Partilha a reflexão elaborada sobre os conceitos-chave:” refugiado”,” direitos humanos”, “ajuda humanitária”, “preconceito”, “discriminação”, “dificuldades sentidas pelos refugiados e problemas lhes são colocados”</p> <p>Conhecimento e entendimento crítico - Revela ter conhecimento sobre os refugiados - Revela conhecimento sobre a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos - Demonstra conhecimento sobre as funções da ONU</p> <p>Valores</p>
--------	--	--	--	---

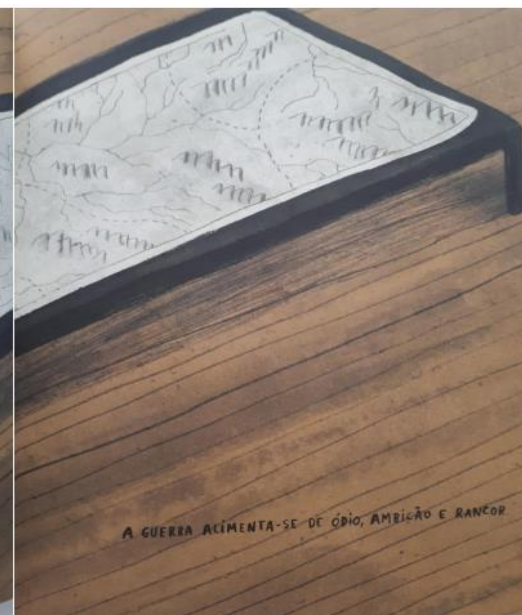
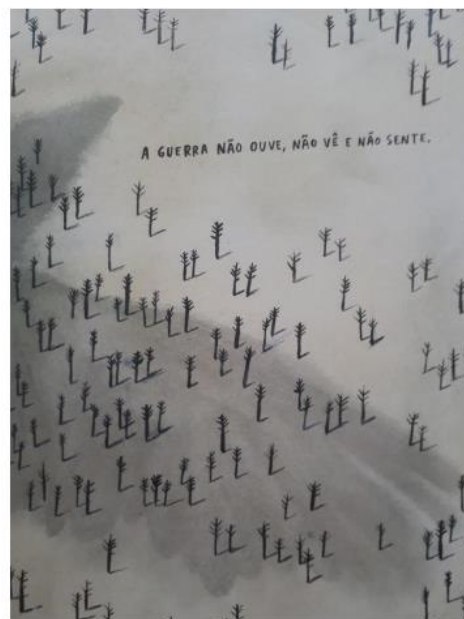
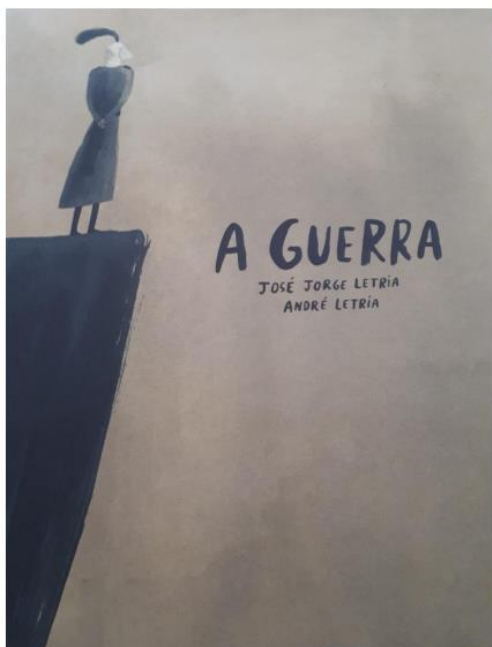
	<p>Realização de um <i>escape game online</i> sobre o tema dos refugiados em grande grupo</p>	<p>Mobilizar os conhecimentos prévios sobre os refugiados</p>	<p>- Valorização da igualdade</p> <p>Capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empatia - Análise e pensamento crítico - Escuta e observação <p>Atitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abertura à diversidade cultural - Respeito - Espírito cívico - Tolerância para com a incerteza <p>1. Mobilizar conhecimentos sobre o tema refugiados</p> <p>Atitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revela abertura à diversidade cultural - Revela atitude de respeito em relação à diferença - Revela espírito cívico: participação ativa no trabalho; atitudes de solidariedade; - Revela atitude de tolerância pela imigração de refugiados <p>1. Construir conhecimento sobre as causas que levam alguém a tornar-se refugiado</p> <p>2. Reconhecer que os refugiados têm diferentes origens, etnias e diferentes níveis económicos e de escolaridade</p> <p>3. Construir conhecimento acerca das dificuldades e problemas dos refugiados</p>	<p>- Revela valorizar a dignidade humana e os direitos humanos</p> <p>- Demonstra valorizar a diversidade cultural</p> <p>- Demonstra valorizar a igualdade</p> <p>Capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revela uma atitude empática com a situação dos refugiados <p>- Analisa e formula um pensamento crítico sobre os refugiados</p> <p>- Escuta e observa para aprender</p> <p>1.1. Participa na atividade</p> <p>1.2. Explica as suas ideias e opções de resposta nos desafios do <i>escape game</i></p>
--	---	---	--	--

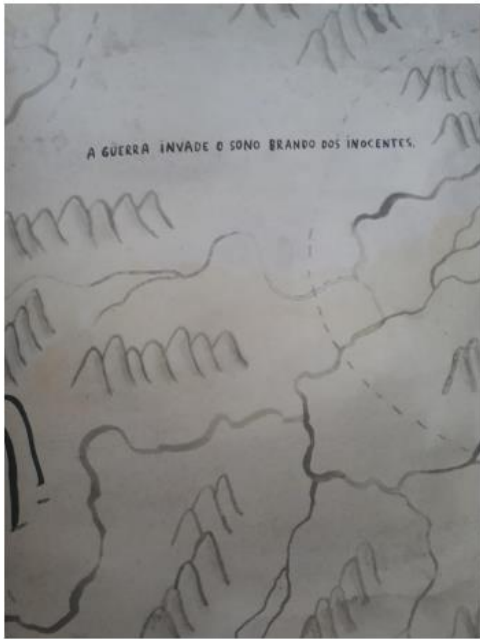
	<p>Construção de esquema de trabalho para a realização de um mural de sensibilização para o acolhimento de refugiados</p>	<p>A- Definir ideias em grande grupo para a construção de um mural de sensibilização para o acolhimento de refugiados</p>	<p>1. Mobilizar o conhecimento proveniente da leitura da história e do trabalho desenvolvido</p> <p>2. Desenvolver a capacidade de análise e de pensamento crítico sobre o problema social dos refugiados</p> <p>3. Definir em grande grupo os elementos (inclusive o título) e os respetivos materiais de construção que estarão presentes no mural</p> <p>3. Desenvolver a criatividade</p> <p>4. Desenvolver as seguintes CCD:</p> <p>Conhecimento e entendimento crítico - Conhecimento e entendimento crítico do mundo (direitos humanos)</p> <p>Valores - Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos - Valorização da diversidade cultural</p> <p>Capacidades - Empatia - Análise e pensamento crítico - Cooperação</p>	<p>1.1. Mobiliza o conhecimento sobre os refugiados, proveniente da exploração dos textos de LpI</p> <p>1.2. Reflete sobre a situação dos refugiados e sobre as formas de os ajudar</p> <p>2.1. Revela capacidade de formular um pensamento crítico sobre a situação de refugiado</p> <p>3.1. Revela espírito crítico, na perspetiva de melhorar a qualidade do trabalho</p> <p>3.2. Partilha as suas ideias e sugestões de elementos para o mural com o grande grupo</p> <p>3.3. Escuta as ideias e sugestões dos colegas</p> <p>3.4. Participa na atribuição de funções de forma equitativa</p> <p>3.5. Oferece sugestões a nível estético para a construção do mural</p> <p>3.6. Revela capacidade de organização do espaço</p> <p>Conhecimento e entendimento crítico - Revela conhecimento sobre os refugiados</p> <p>Valores - Demonstra valorizar a dignidade humana e os direitos humanos</p> <p>Capacidades - Revela empatia pelos refugiados - Analisa a situação de fuga dos refugiados do país</p>
--	---	---	--	---

			Atitudes - Abertura à diversidade cultural - Respeito -Espírito cívico	-Formula um pensamento crítico sobre o problema dos refugiados Atitudes - Revela ter abertura à diversidade cultural - Revela tolerância face à diferença - Revela espírito solidário
Português	Escrita de uma carta	A- Escrita de uma carta B- Desenvolver a capacidade de empatia	1. Escrever uma carta dirigida a futuros colegas e professor, imaginando que é uma criança refugiada recém-chegada a um novo país e a uma nova escola.	1.1. Cumpre com os elementos da carta 1.2. Cumpre com o tema e assuntos da carta 1.3. É capaz de interpretar o papel de criança refugiada 1.4. Descreve as dificuldades e os problemas de um refugiado recém-chegado a um novo país 1.5. Refere que atitudes gostaria que as pessoas tivessem consigo 1.6. Descreve como gostaria de ser recebido numa escola nova num país diferente
Artes Visuais	Construção do mural de sensibilização sobre o acolhimento de refugiados	A- Contruir um mural de sensibilização para o acolhimento de refugiados B- Manusear diferentes materiais para a construção do mural C- Desenvolver CCD	1. Trabalhar colaborativamente 2. Aprofundar a reflexão sobre o tema refugiados 3. Manusear diferentes materiais Desenvolver as seguintes CCD: Conhecimento e entendimento crítico - Conhecimento e entendimento crítico do mundo (direitos humanos) Valores - Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos - Valorização da diversidade cultural	1.1. Revela motivação pelo trabalho realizado 1.2. Cumpre a função a que ficou encarregue 1.3. Ajuda os colegas se necessitarem 2.1. Revela refletir sobre o tema refugiados 2.2. Apresenta outras ideias ao grande grupo que visam a melhoria da qualidade do mural 3.1. Revela facilidade em manusear os materiais 3.2. Realiza produções plásticas com um aspeto apelativo, cuidado e que respeita o tema do trabalho

			<p>Capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> -Empatia -Análise e pensamento crítico -Cooperação <p>Atitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abertura à diversidade cultural - Respeito -Espírito cívico 	
Português	<p>Leitura em voz alta realizada pela professora estagiária do livro <i>Cabeça de Andorinha</i>, de autoria de Joana M. Lopes</p> <p>Preenchimento de um Guião de Leitura</p>	<p>A-Ler e interpretar o texto</p> <p>B- Desenvolver CCD</p>	<p>1. Ouvir o texto lido em voz alta</p> <p>2. Responder às questões do guião de leitura organizado nos momentos: antes, durante e depois da leitura</p> <p>3. Desenvolver as seguintes CCD:</p> <p>Capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> -Empatia -Análise e pensamento crítico <p>Atitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeito -Espírito cívico 	<p>1.1. Escuta a leitura da história com atenção.</p> <p>1.2. Interpreta corretamente a história</p> <p>1.3. Demonstra conhecimento acerca da história nas respostas que elabora em função de resposta às questões do guião de leitura.</p> <p>1.4. Revela empatia nas respostas de carácter subjetivo e de opinião pessoal</p>
Matemática	<p>Construção do metro quadrado com retalhos de um decímetro quadrado</p>	<p>A- Construir um metro quadrado.</p> <p>B-Mobilizar os conhecimentos sobre o problema e a solução encontrada pela narradora da história <i>Cabeça de Andorinha</i>.</p> <p>C-Desenvolver CCD</p>	<p>Desenvolver as seguintes CCD:</p> <p>Capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> -Empatia -Análise e pensamento crítico -Cooperação <p>Atitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeito -Espírito cívico 	<p>1.1. Demonstra prontidão na resolução do problema contextualizado pela história</p> <p>1.2. Revela uma atitude solidária</p> <p>1.3. Revela uma atitude de cooperação</p> <p>1.4. Revela compreender a medida de área de 1 metro quadrado.</p>

Anexo W- Capa do livro e exemplos de algumas páginas do livro A Guerra





Anexo X – Guião de leitura do texto A Guerra.


GUIÃO DE LEITURA DA OBRA LITERÁRIA "A GUERRA", DE JOSÉ ÁVULOS LESTRAIA E ANDRÉ LESTRAIA

ANTES DA LEITURA

1. Observa a capa do livro.

1.1 Qual será o tema do livro?

1.2. Quem será a figura ilustrada?



2. O que é que a capa do livro te sugere acerca do seu conteúdo?

3. Será uma história de aventura? Justifica a tua opinião tendo em conta os elementos da ilustração da capa.

1

DURANTE A LEITURA

1. A guerra surge de que forma? Consulta a página 7 e rodeia a alínea que contém a resposta correta. **Atenção**, encontrarás sinónimos das palavras presentes no texto.

a) A guerra inicia-se de forma estrondosa, avisando todos da sua chegada.

b) A guerra inicia-se de forma estrondosa e veloz.

c) A guerra inicia-se de forma silenciosa e veloz.

d) A guerra inicia-se de forma silenciosa e lenta.

2. Que ilustração ou ilustrações demonstram essa informação? Identifica os números das páginas.

3. Completa os espaços em falta.

«A Guerra não _____, não _____ e não _____»
(p. 8)

4. Quem será a figura presente na ilustração da página 12?

2

5. Do que é que a Guerra se alimenta? (p. 16)

6. Quem são as pessoas que não têm culpa da Guerra? (p.17)

7. O que é que a Guerra provoca nas pessoas? (p.22)

8. «A Guerra tem sonhos de glória que tudo incendeiam». Que sentimento associas a esta descrição?

9. Quais são as consequências da guerra? (pp.30 a 38)



3

5. Como se sentem os inocentes durante a guerra?

6. Consulta as páginas 25 e 26.

6.1. Os militares que combatem nas guerras serão inocentes? Porquê?

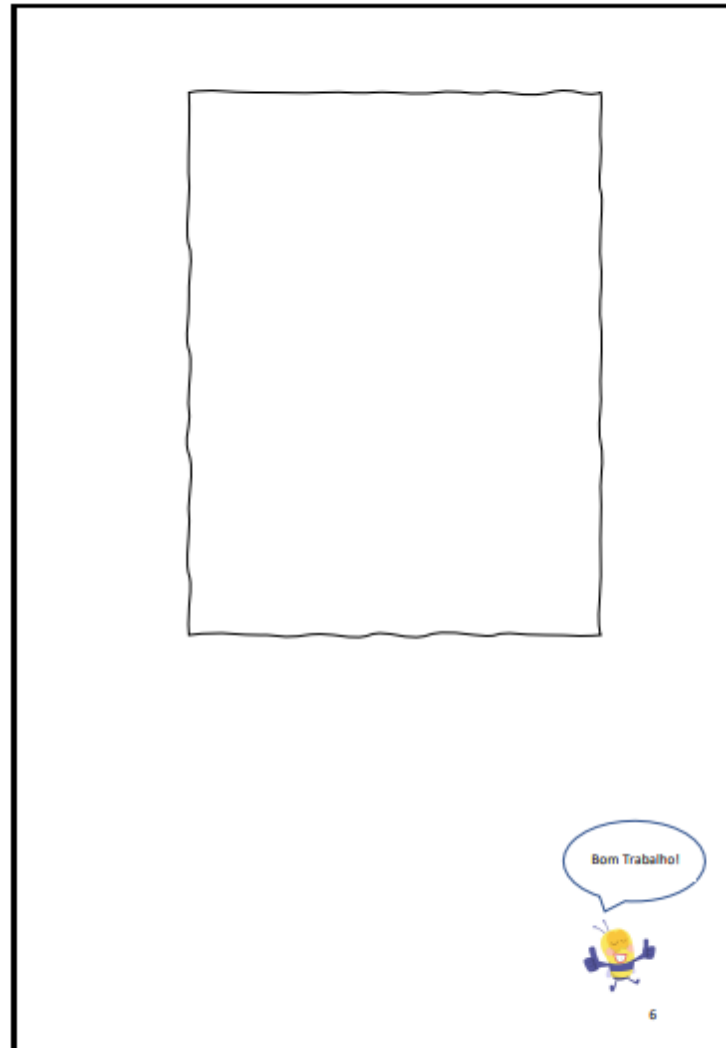
7. Comenta a afirmação «A Guerra é o silêncio» (pp. 37 e 38)

8. Pensa no que dirias aos governantes de países em guerra de forma a convencê-los a terminá-la e elabora um cartaz de manifesto contra a situação de guerra.

Para elaborares esse cartaz deves:

- Demonstrar as consequências da guerra **ou** apresentar benefícios de se chegar a um acordo entre os dois países.
- Escrever **um texto curto e apelativo**, por exemplo, uma frase que todos possam ler
- Utilizar verbos no imperativo
- Utilizar linguagem verbal e não-verbal
- Preocupação estética (harmonia entre tamanhos de letras e das imagens, espaçamento, utilização de cores)

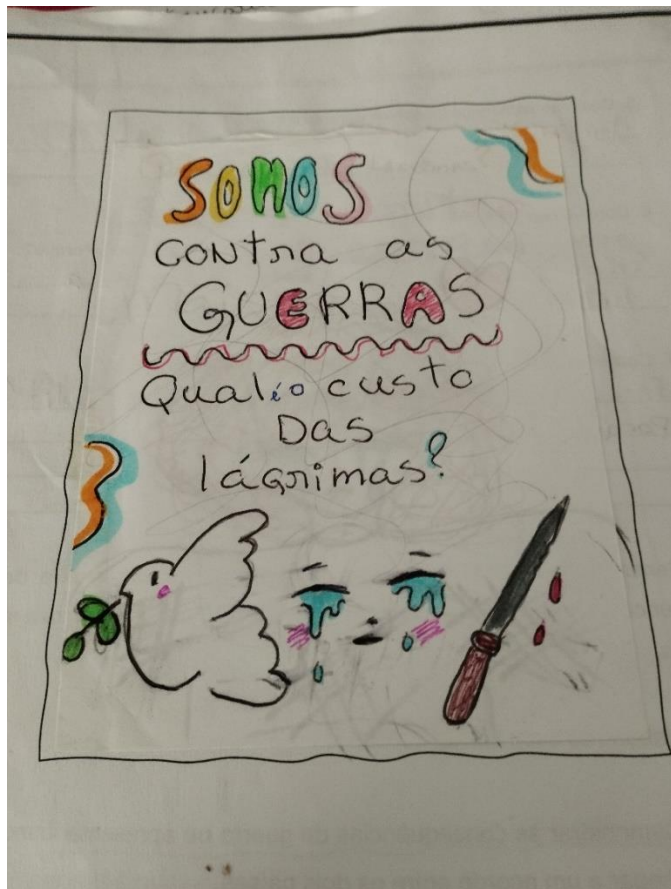
5



Anexo Y- Níveis de desempenho do cartaz de manifesto contra uma situação de guerra.

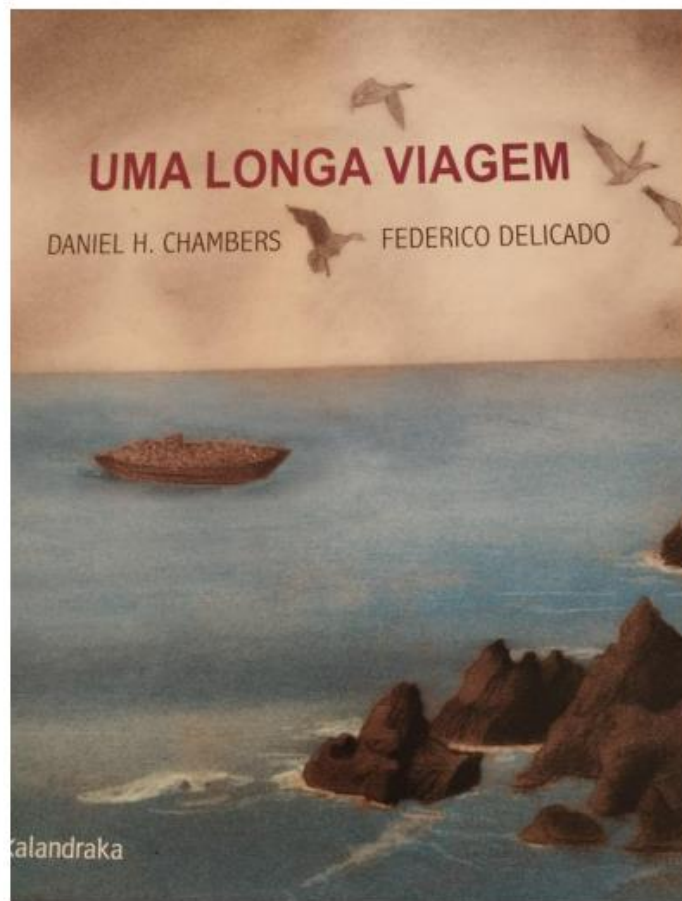
		Níveis de desempenho				
		5	4	3	2	1
Conteúdo	Informação	Informação correta.	Informação correta com ligeiras imprecisões que não comprometem a sua compreensão.	Informação correta, com algumas incorreções que não comprometem a sua compreensão.	Informação com incorreções ou incompleta que comprometem a sua compreensão.	Informação incorreta e/ou sem interesse.
	Organização do texto	A informação apresentada é clara e organiza-se numa frase curta e apelativa	A informação apresentada é satisfatória a nível da clareza e organiza-se numa frase apelativa, embora longa.	A informação apresentada é satisfatória a nível da clareza, mas o texto não é curto e/ou não é apelativo	A informação está mal organizada, o que dificulta a sua compreensão.	Informação totalmente desorganizada, incompreensível.
	Vocabulário	Sem erros ortográficos ou gramaticais. Utiliza verbos no imperativo	Poucos erros ortográficos e/ou gramaticais. Utiliza verbos no imperativo	Alguns erros ortográficos e gramaticais. Utiliza verbos no imperativo	Erros ortográficos e gramaticais frequentes. Ou /e Não utiliza verbos no imperativo	Muitos erros ortográficos e gramaticais. Ou/ e Não utiliza verbos no imperativo
Grafismo	Aspeto geral	Apresentação cuidada e criativa; ótimo contraste de cores que facilita a leitura; ótima utilização do espaço.	Apresentação maioritariamente cuidada e criativa; bom contraste de cores, adequado à leitura; boa utilização do espaço.	Apresentação cuidada mas com pouca criatividade; contraste de cores razoável, que permite a leitura; utilização razoável do espaço.	Apresentação pouco cuidada e sem criatividade; cores pouco contrastantes que dificultam a leitura; utilização pouco adequada do espaço.	Apresentação descuidada e sem criatividade; cores com pouco ou nenhum contraste, o que impede a leitura; utilização desadequada do espaço.

Anexo Z- Exemplo de cartaz de manifesto contra a guerra realizado por um aluno.

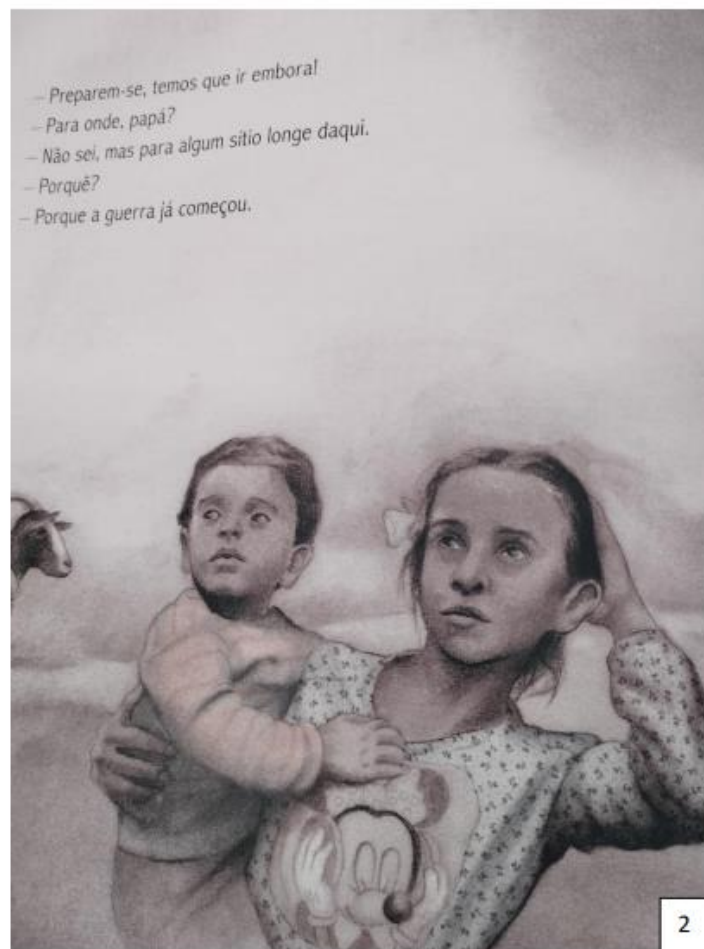


Fonte: fotografia da autora.

Anexo AA- Capa e algumas páginas do livro Uma Longa Viagem



1



2



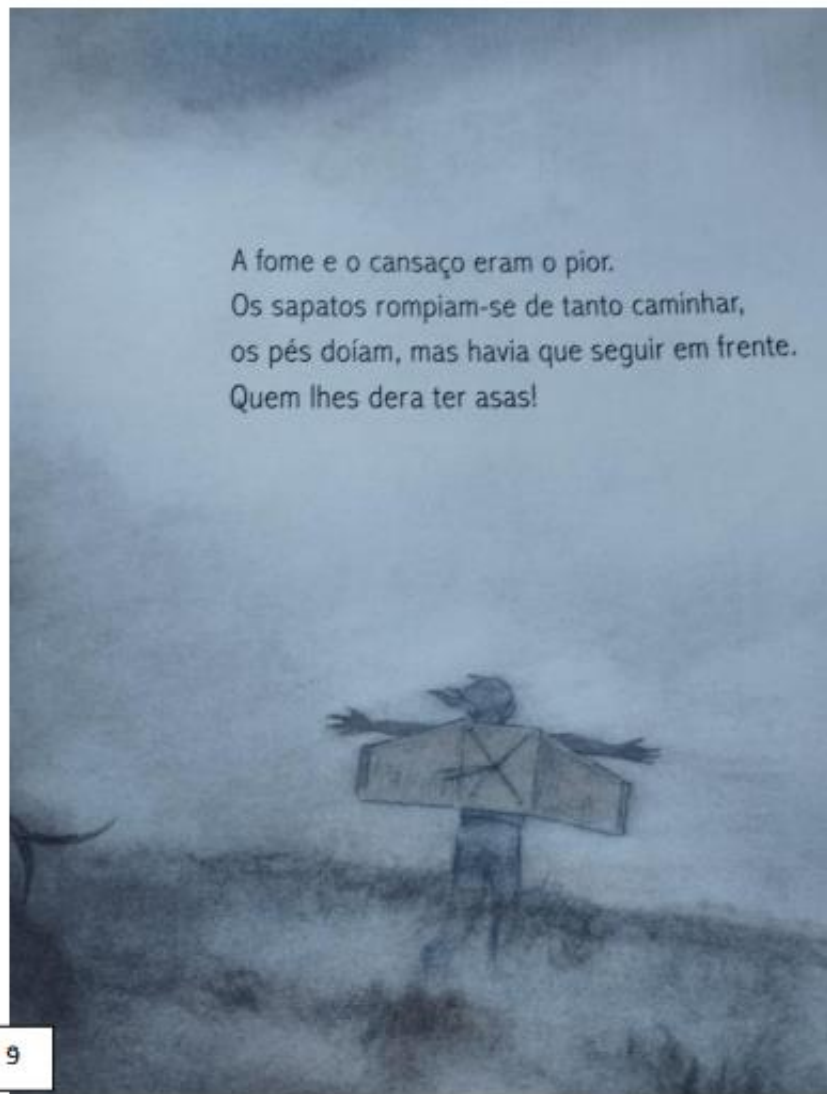
4



5



8



9



16

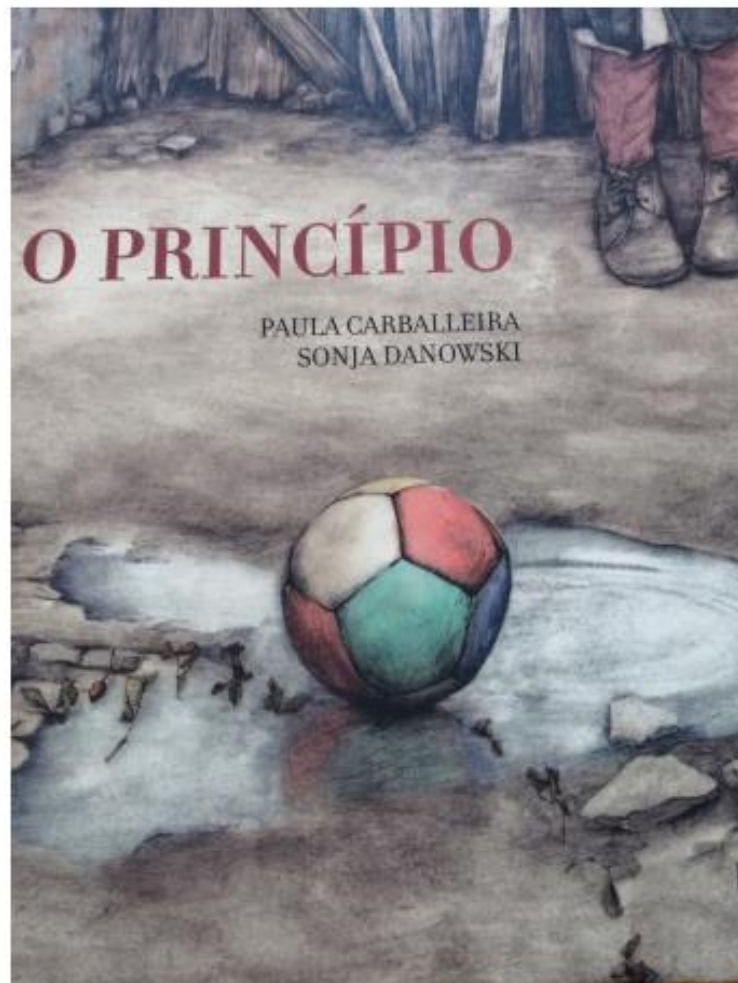


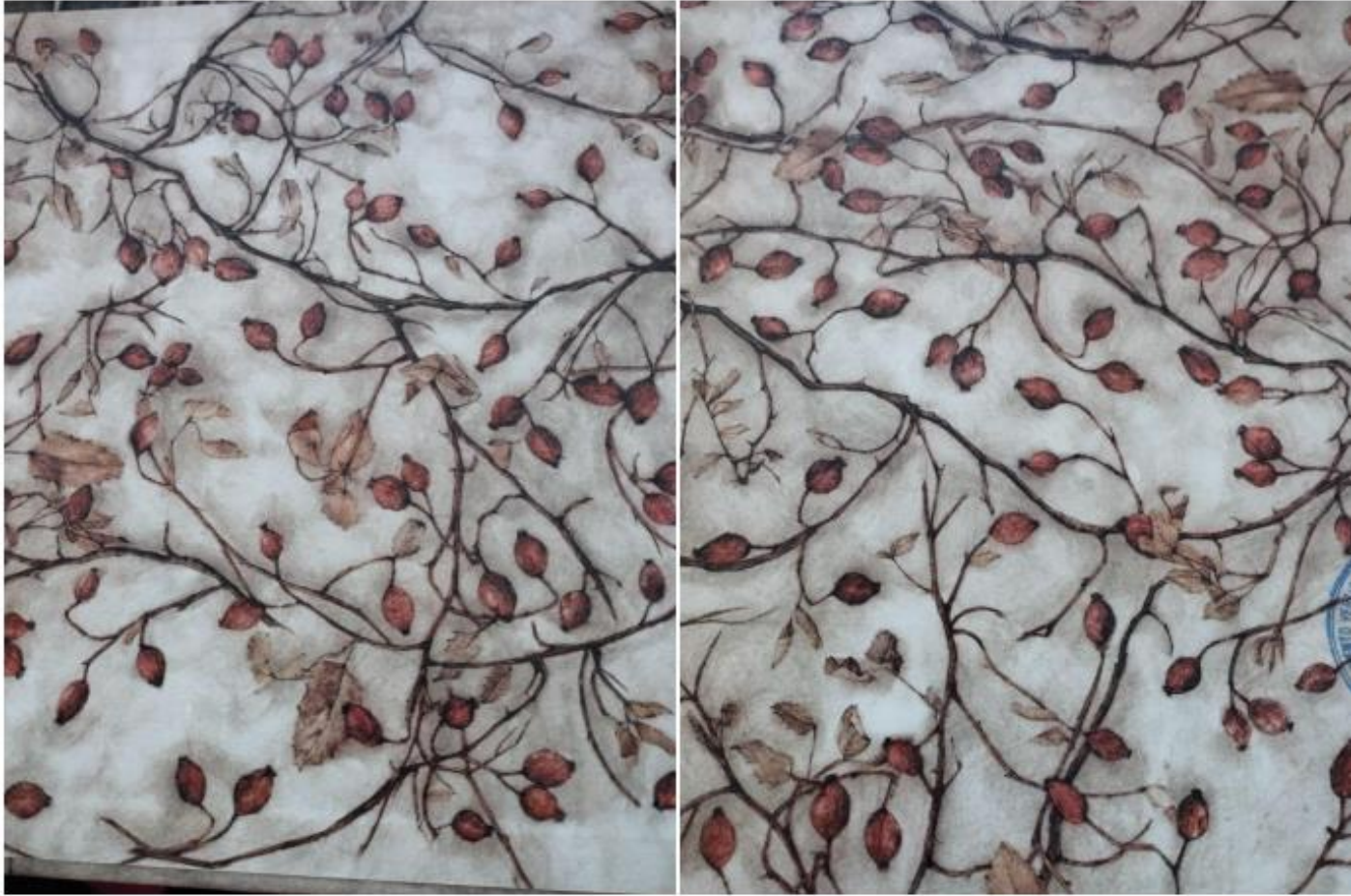
17

... os humanos chegavam ao inverno do norte e
aos horizontes fechados por fronteiras cercadas.



Anexo BB- Exemplos de páginas do Livro O Princípio







1



2



3



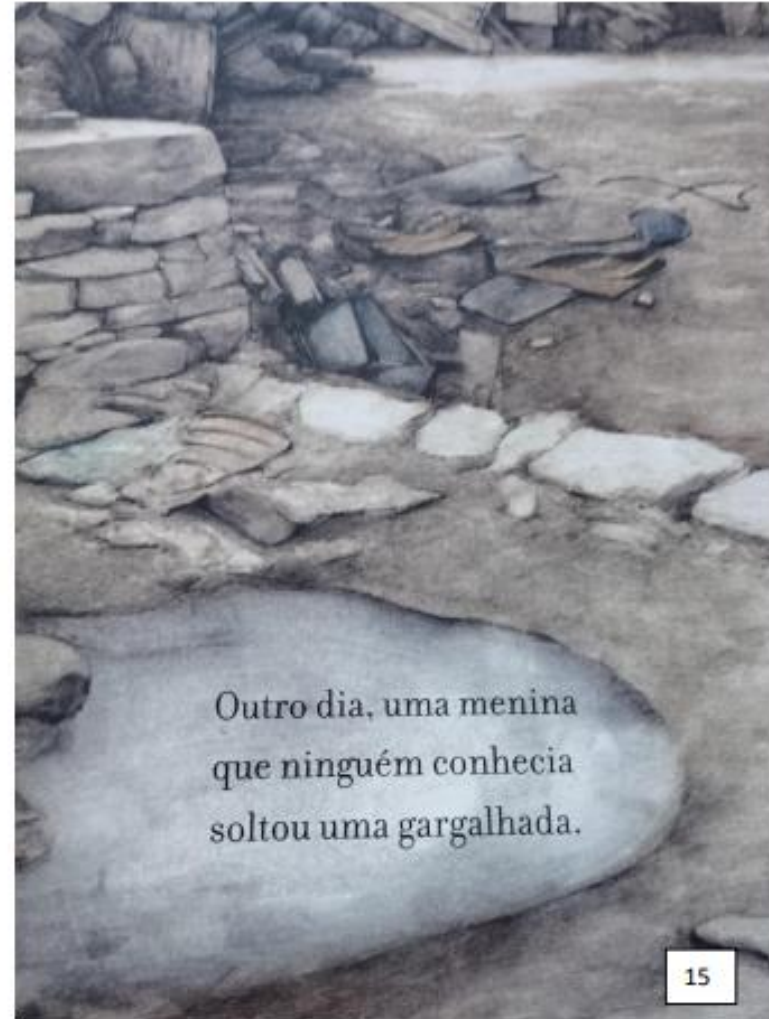
4



11



12





20




A festa do principio
de algo.

21

Anexo CC- Guião de leitura dos livros Uma Longa Viagem e O Princípio

Guião de Leitura dos textos "Uma longa viagem" e "O Princípio"



Parte I

Antes da Leitura

1. Considera o título e o que observas na ilustração da capa do livro "Uma Longa Viagem". Qual será o assunto da história?




Figura 1-Capa do livro "Uma Longa Viagem".

2. Como se chama o fenómeno de movimentação da população para outro país a fim de se estabelecer nele e encontrar melhores condições de vida?

3. Como se chamam as pessoas que se sentem obrigadas a fugir do seu próprio país? Rodeia a resposta correta.

Retornados Imigrantes Refugiados Viajantes

Durante a Leitura

1. Por que razão a família tem de partir?


2. Que sentimentos terão as pessoas ilustradas nas páginas 1-7? Enumera pelo menos três.


_____ e _____


1


3. As viagens dos refugiados são muito duras. Porquê? Enumera os motivos referidos no texto. (pp. 8-9)

4. Qual foi o meio de transporte escolhido pela família para viajar até ao país? Coloca um X na resposta correta.









2

5. Após uma longa viagem, os refugiados alcançam o país desejado. Mas o que acontece? Selecciona com um X a resposta correta.

- Os refugiados procuram casa e trabalho no novo país.
- Os refugiados são bem acolhidos no país, tendo logo casas de acolhimento à sua disposição, onde podem ficar até arranjam emprego e conseguirem ter as suas próprias casas.
- Os refugiados são impedidos de passar as fronteiras para os outros países.
- Os refugiados podem entrar no país, mas não podem permanecer nele durante muito tempo.

Depois da Leitura

1. Refere se as frases são verdadeiras ou falsas.

- Os refugiados não se importam com as coisas e com as pessoas que tiveram de abandonar.
- Os refugiados sofrem com o cansaço, a sede e a fome.
- Aparecem pessoas generosas que lhes oferecem bens essenciais e ajuda, sem pedir nada em troca.
- Aparecem pessoas que oferecem ajuda e bens essenciais, mas também aparecem outras que querem algo em troca de favores, como por exemplo, dinheiro. Isto é, se o refugiado quiser atravessar a fronteira para o outro país.
- Os refugiados podem recomeçar a sua vida onde quiserem.

3

2. Várias notícias relatam a insegurança das viagens dos refugiados nas travessias de mar. Por que razão essas viagens não são seguras? O que pode acontecer?

Parte 2

1. Procura relacionar o texto "Uma longa viagem" com o título e ilustração da capa do livro "O Princípio". Qual será tema ou assunto da história?



Figura 2- Capa do livro O Princípio.

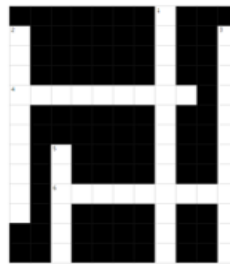
2. Observa a guarda e a folha de guarda do livro. Que ideias tens sobre essa ilustração? Consegues relacioná-las com os refugiados?

3. "Toda a gente estava triste." (p. 12) Qual era a razão dessa tristeza? Rodeia a alínea com a resposta correta.

- a) Tinham fome e não tinham dinheiro.
- b) Os livros da biblioteca tinham sido destruídos.
- c) Não havia luz elétrica, os fios elétricos tinham sido destruídos.
- d) Não tinham roupas em bom estado para vestirem.

4. Qual é a mensagem que o livro transmite?

5. Completa as palavras cruzadas.



HORIZONTAL	VERTICAL
4 Limite territorial de um país.	1 Alto de colocar alguma parte.
6 Confiança ou fé na hipótese de que algo bom poderá vir a acontecer.	2 Acidente de barco no mar.
	3 Sinónimo de obstáculos.
	5 Conflito que pode ocorrer entre países.

5. Imagina que és um(a) menino(a) refugiado(a) que chega a um novo país e a uma nova escola. Como gostarias que te tratassem? De que forma é que a tua professora e colegas te poderiam ajudar? Escreve uma carta dirigida à tua professora e colegas onde expliques isso. Tem em conta as dificuldades que poderias ter com a Língua falada no país.

Bom Trabalho!



Anexo DD – Printscreen do escape game “Refugiados” para o 2.º CEB



Introdução

Algo de terrível está a acontecer e não podes ficar aqui, corres perigo de vida! Segue as indicações e tudo irá correr bem. Boa sorte para a tua longa viagem...

Continua








Rápido! Arruma o essencial para a viagem na tua mochila. Lembra-te, apenas o essencial!

Clica na imagem com o símbolo "começar". Podes expandir a tela.

Combinação
Prepara a tua mala
para a viagem


COMEÇAR

Arraste e solte cada
palavra-chave ao
lado de sua definição.

Formado por Wordwall



0:10

mapa ou GPS

frutos secos

bússola ou GPS

comida enlatada

telemóvel e carregador

Embalagem com primeiros socorros

roupa (apenas a necessária)

garrafas de água



Enviar Respostas







Está na hora de deixares tudo para trás: as tuas coisas, a tua casa , os teus amigos e a tua escola. Talvez um dia possas regressar. Por enquanto, és um refugiado que procura um sítio seguro para ficar e iniciar uma nova vida.



Clica aqui para saberes mais sobre os refugiados

Streak 3/4 13th

Um refugiado é alguém que...


Se refugia no seu próprio país.

Vai viver para outro país para ganhar mais dinheiro e ter uma qualidade de vida melhor.

Tem de abandonar o seu país porque se permanecer nele corre risco de vida.

Double Jeop... Immunity

Streak 2/4 18th



Quais serão os motivos que levam as pessoas a tomarem a decisão de abandonarem o seu país de forma repentina? Atenção, poderá haver mais do que uma resposta correta.

1 Perseguição política/ religiosa, / étnica...

2 Desemprego

3 Guerra

4 Desastre natural (terramotos, tsunamis)

Double Jeop... Supersonic Immunity

Select all las opciones correctas ENVIAR →

Streak 1/4

Os refugiados são pessoas com dificuldades financeiras?

1 Alguns refugiados têm dificuldades financeiras.

2 Não.

3 Sim.

Streak 4/4 12th

Em relação ao nível de escolaridade dos refugiados...

São pessoas analfabetas

Algumas pessoas são analfabetas, outras sabem apenas ler, escrever e contar, mas também existem outras que têm formação acadêmica superior

Sabem apenas ler, escrever e contar

Double Jeop... Immunity

Iniciar



Vamos! É agora ou será tarde demais! Está na hora de iniciarmos a viagem.



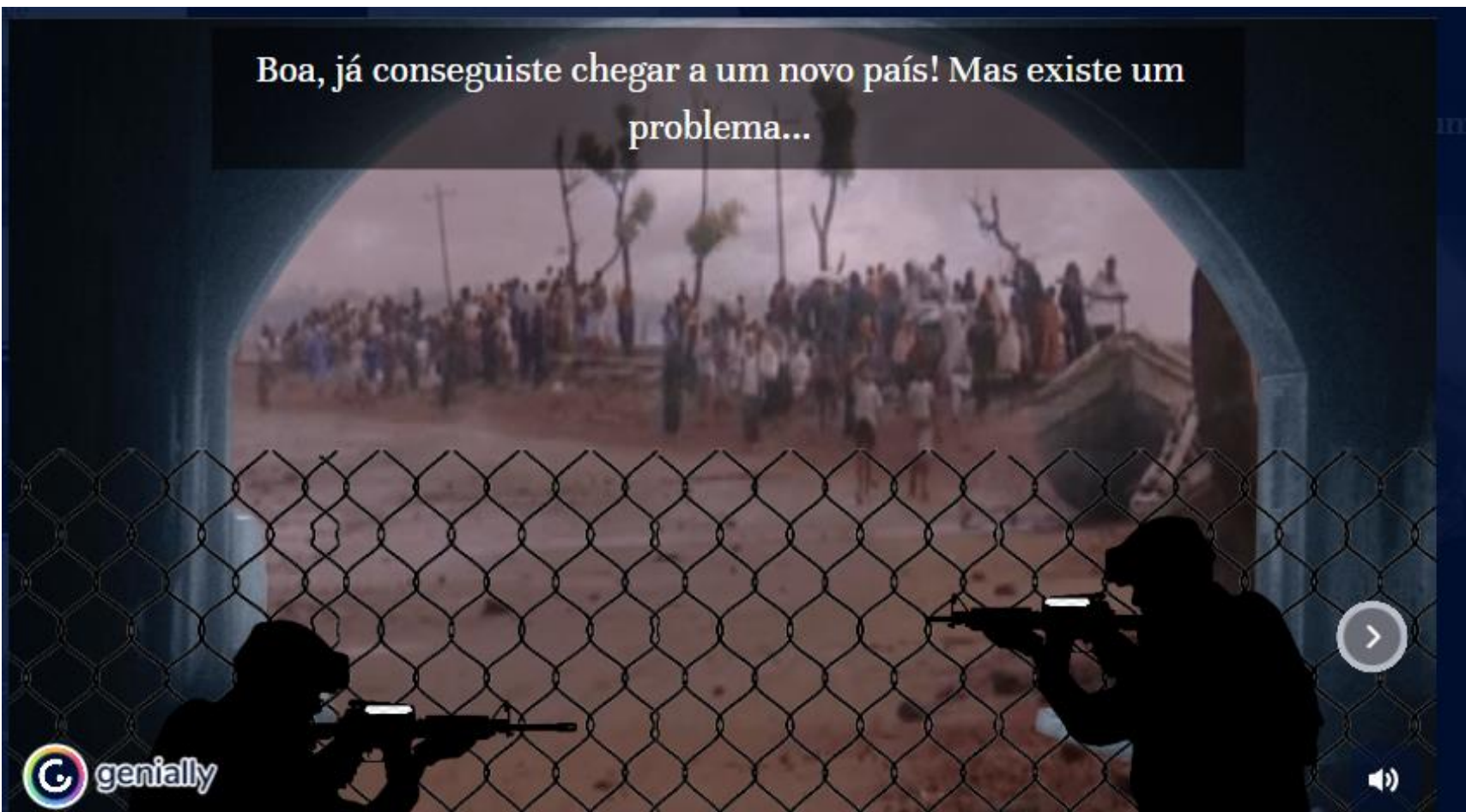
Vais caminhar durante horas... ou dias...



Muitos barcos prometem-te levar-te até à outra margem, ao país seguro...



Boa, já conseguiste chegar a um novo país! Mas existe um problema...



Após uma longa e perigosa viagem, os refugiados chegam ao país desejado. No entanto, são impedidos de atravessar a fronteira. Estão exaustos, com fome, têm sede e alguns não têm dinheiro. O que podem fazer?

Fim do Jogo

Quero voltar a jogar!



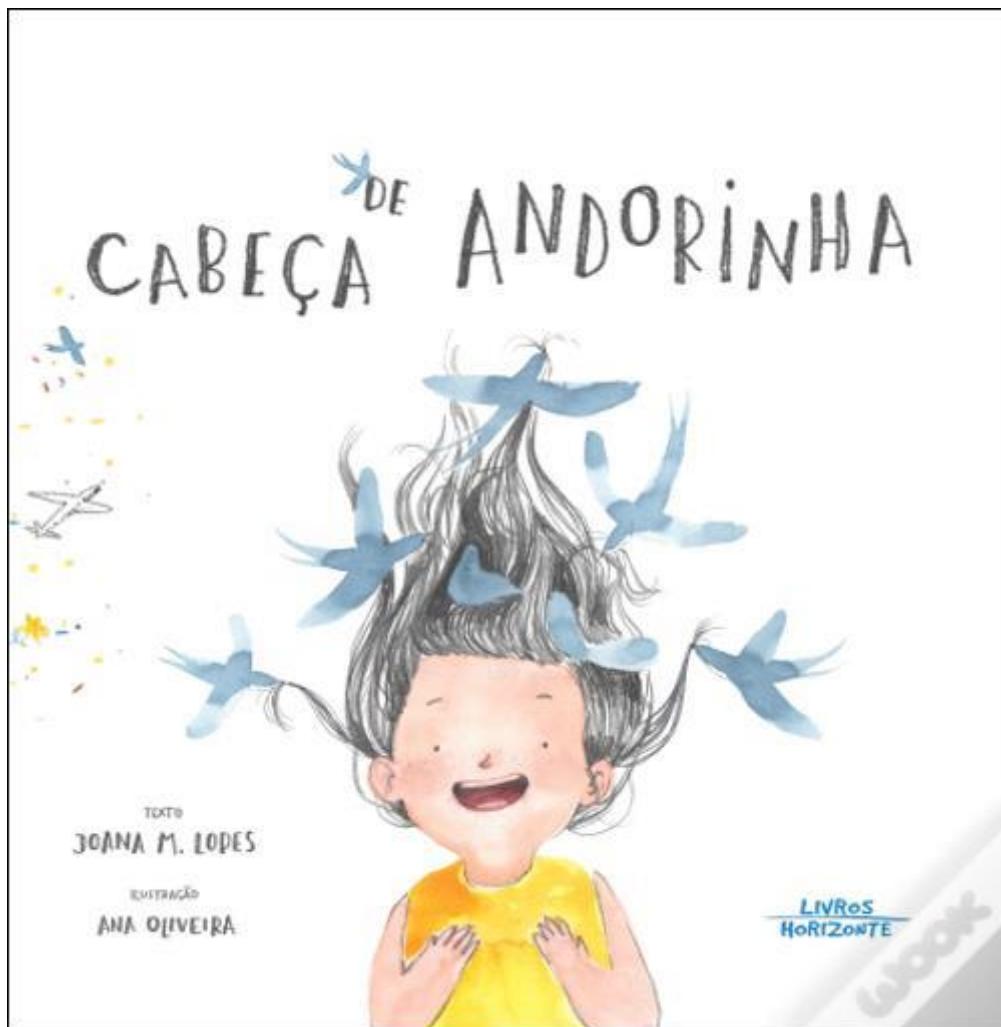
Anexo EE- Capa e páginas do livro *O muro no meio do Livro*




O muro protege este lado do livro...



Anexo FF- Capa e algumas páginas do livro Cabela de Andorinha





Já pensei em tudo: a dona Cidália começava a tricotar, depois segurava na ponta da mantinha e, sem nunca a largar, passava ao vizinho do lado e esse vizinho ao outro vizinho e assim, sem parar. Todos tricotavam um bocadinho e a manta seguia viagem. A mantinha ia ficando cada vez maior, crescendo de mão em mão. Por esta ordem de ideias, algum dia haveria de chegar ao neto. Mesmo que a manta só chegasse às mãos do neto quando este já fosse um rapaz crescido e a dona Cidália já fosse muito velhinha e enrugada, não havia nenhum problema, porque era como uma ponte de lã que ligava as pessoas umas às outras, com a vantagem de que, pelo caminho, ainda aquecia todos, até os animais abandonados e as pessoas sem casa, que estão sempre cheias de frio no coração. Essa ponte macia haveria de servir também para a dona Cidália a atravessar devagarinho e ir ter com o neto, sem nunca precisar de andar de avião.

Anexo GG- Escape game para o 1ª CEB



Introdução

Algo de terrível está a acontecer e não podes ficar aqui, corres perigo de vida. Prepara-te! Arruma o essencial numa mochila e corre!

Continua





Um refugiado é alguém que...

1 Vai viver para outro país para ganhar mais dinheiro e ter uma qualidade de vida melhor.

2 Tem de abandonar o seu país porque se permanecer nele corre risco de vida.

3 Se refugia no seu próprio país.

Streak Boost... Streak Saver Double Jeop...

Streak 3/4 11th



Quais serão os motivos que levam as pessoas a tomarem a decisão de abandonarem o seu país de forma repentina? Atenção, poderá haver mais do que uma resposta correta.

Desemprego

Guerra

Desastre natural (terramotos, tsunamis)

Perseguição política/religiosa, /étnica...

Streak Boost... Streak Saver Double Jeop... Select all que se aplicam ENVIAR →

Streak 1/4

Em relação ao nível de escolaridade dos refugiados...

- 1 Algumas pessoas são analfabetas, outras sabem apenas ler, escrever e contar, mas também existem outras que têm formação acadêmica superior
- 2 São pessoas analfabetas
- 3 Sabem apenas ler, escrever e contar

Os refugiados são pessoas com dificuldades financeiras?

Alguns refugiados têm dificuldades financeiras.

Não.

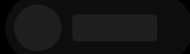
Sim.



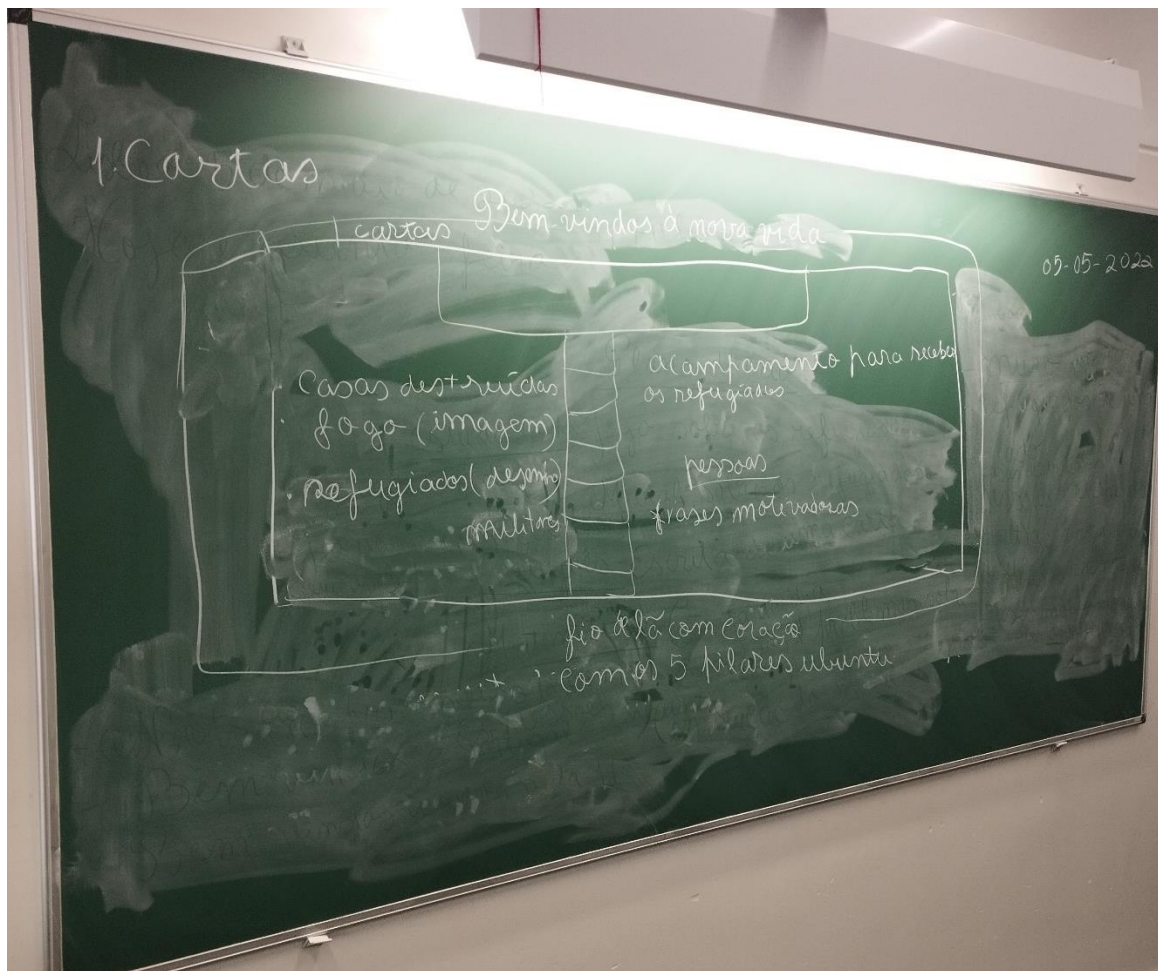
Streak Boost...



Streak Saver



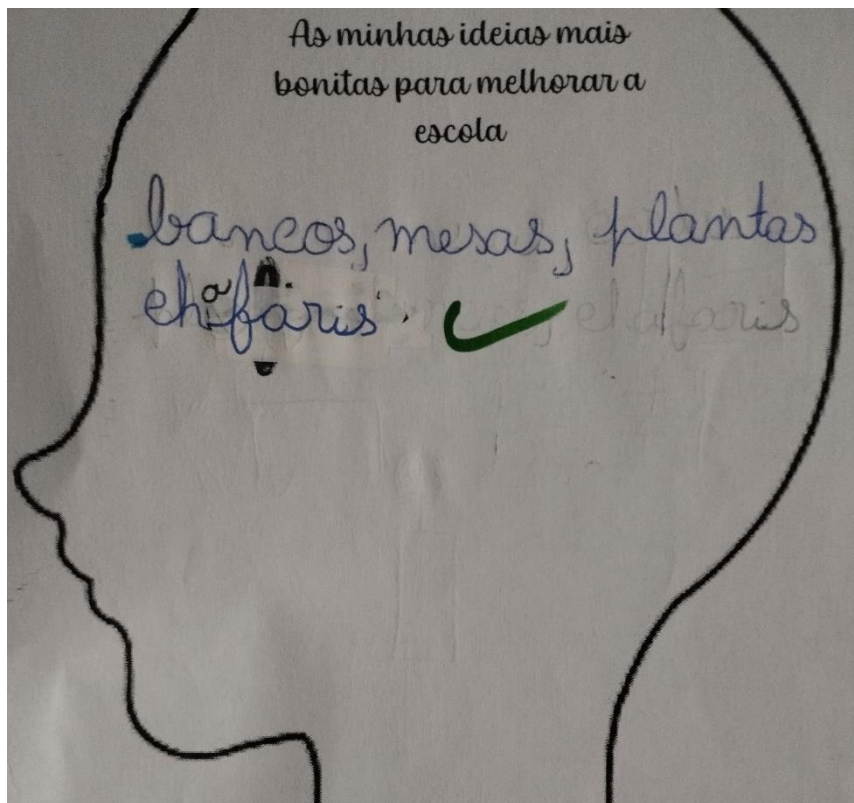
Anexo HH- Planificação do mural



Anexo II- Grelha de verificação para a questão 7 do guião de leitura Cabeça de Andorinha

	Indicadores de Avaliação		
	1. Identifica um problema social	2. Identifica soluções para o resolver	3. Mobiliza a criatividade para a eficácia da solução
Alunos			
A.C.	Sim	Sim	Sim
A.M.	Sim	Sim	Não
A.P.	Sim	Sim	Sim
C.F.	Sim	Sim	Sim
D.R.	Sim	Sim	Não
D.B.	Não	_____	_____
E.T.	Sim	Sim	
E.I.	Não	_____	_____
É.L.	Não	_____	_____
F.G.	Não	_____	_____
F. S	Não	_____	_____
G.R.	Sim	Sim	Sim
G.M.	Sim	Sim	Não
I.J.	Não	_____	_____
J.P.	Sim	Sim	Não
L.C.	Não	_____	_____
M.S.	Não	_____	_____
M.D.	Não	_____	_____
M.S.	Não	_____	_____
M.D.	Não	_____	_____

Anexo JJ- Exemplo de produção de um aluno sobre a identificação de problemas na escola e as soluções para os resolver.



Anexo KK- Planificação da tarefa exploratória de matemática

Dia 6 de junho, segunda-feira							
Área Curricular	Domínio	Conteúdos/Conceitos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/Atividades	Recursos/Materiais	Tempo (min)
Matemática (Das 14h15 às 15h15) (1h)	Números e Operações	Algoritmo da divisão	1. Treinar o algoritmo da divisão	1.1 Treinar o saber das tabuadas; 1.2. Treinar o algoritmo da divisão, o algoritmo da multiplicação e o algoritmo da subtração; 1.3. Treinar a rapidez de cálculo	-Conta do dia; -Início da construção de um painel com $1m^2$ com o desenho e recorte do dm^2 com revistas, em grupo; Em primeiro lugar, a professora estagiária refere que os grupos irão construir uma malha quadriculada com quadrados com 1cm de lado, sendo constituída por 10 quadrados verticalmente e horizontalmente nos contornos da figura.	Quadro; giz; cadernos diário; Revistas; Canetas pretas;	5 55

	Medida	A área	<p>2. Fazer uma malha quadriculada com 100 quadrados com 1 cm de lado;</p> <p>3. Identificar a unidade principal de área (m^2)</p> <p>4. Calcular a área de um quadrado com 1cm de lado</p> <p>5. Identificar o dm^2 (100 quadrados de 1 cm^2)</p>	<p>2.1. Realizar medições rigorosas com a régua;</p> <p>4.1 Identificar a área de um quadrado da malha quadriculada com 1 cm de lado;</p> <p>5.1. Identificar o a área da malha quadriculada construída;</p>	<p>A professora estagiária refere que as medições deverão ser rigorosas com a utilização da régua.</p> <p>Os alunos constroem a malha em grupo, utilizando a régua.</p> <p>Posteriormente, a professora estagiária pergunta ao grande grupo se se lembram qual é a unidade de medição da área (referida na aula anterior da área curricular).</p> <p>É expectável que os alunos refiram que a área representa-se pelo m^2.</p> <p>A seguir, pergunta aos alunos se conseguem identificar a área de 1 quadrado da malha (1 cm^2).</p> <p>Posteriormente, a professora estagiária pergunta ao grande grupo: “Qual é a área da malha que construíram?” Resposta: 100 cm^2. “Porquê?”. A professora estagiária deve orientar a discussão para o uso do vocabulário matemático correto: “A área da malha quadriculada é de 100 cm^2 porque na superfície da malha cabem 100 quadrados com 1 cm^2”. Ou “10×10 é 100, assim sabemos que</p>		
--	--------	--------	--	--	---	--	--

			<p>6. Relacionar o cm^2 com o dm^2</p> <p>7. Realizar tarefas de partilha (divisão)</p> <p>8. Inferir a disposição dos retalhos</p> <p>9. Construir um painel /</p>	<p>6.1. Inferir que 100 cm^2 são equivalentes a 1 dm^2.</p> <p>7.1. Conseguir calcular mentalmente a divisão (por vezes resultados aproximados)</p> <p>8.1. Participar na atividade, explicitando o seu raciocínio matemático e espacial</p> <p>9.1. Deduzir que 100 dm^2 são equivalentes a 1 m^2.</p>	<p>cabem na superfície da malha 100 quadros com 1 cm^2.</p> <p>A professora estagiária refere que 100 cm^2 é equivalente a 1 dm^2.</p> <p>A seguir, a professora estagiária refere que os alunos irão construir uma manta de revistas com retalho de 1 dm^2</p> <p>E que irão precisar de fazer 100 retalhos de 1 dm^2.</p> <p>“100 retalhos a dividir por 5 grupos... Quantos retalhos é que cada grupo terá de produzir?”</p> <p>Resposta: 20.</p> <p>Sabendo que 1 dm são 10 cm, os alunos poderão construir os lados dos retalhos com as revistas mais rapidamente.</p> <p>“E se tivéssemos a malha? Qual seria a área do retalho?” Resposta: 1 dm^2 ou 100 cm^2.</p> <p>Existem grupos com 4 ou 5 elementos, outros com menos. Os grupos terão de dividir a tarefa de forma equitativa. “Vocês são duas, têm de fazer 20 retalhos. Com quantos retalhos fica cada uma para fazer?” Resposta: 10.</p>	
--	--	--	---	---	--	--

			<p>“manta” de 1 m^2</p>	<p>Posteriormente, os retalhos são recolhidos pela professora estagiária e informa os alunos de que irá afixá-los no quadro.</p> <p>"Como posso colocar os retalhos?"</p> <p>Os alunos deverão partilhar oralmente as suas hipóteses.</p> <p>Por fim, a professora estagiária questiona os alunos: “Qual é a área do 1 m^2 de manta que fizemos?” Resposta: 100 dm^2</p>		
--	--	--	---	--	--	--

Anexo LL- E-mail fictício que serviu de contexto à tarefa exploratória

