

# Um olhar reflexivo sobre a prática docente: da educação de infância ao ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Prática de Ensino Supervisionado

Maria Lisboa Costa

Trabalho realizado sob a orientação de

Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues, ESECS

Leiria, setembro 2024

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

Aos que mais amo, não sei de deveria agradecer ou pedir desculpa. Pelo amor que não me deixou desistir, mesmo quando parecia ser o caminho certo.

Ao meu João, por todos os dias me ensinar o que é amizade, amor, empenho e dedicação.

Ao meu primo Lourenço, que deixei tantas vezes de ver sorrir, em prol do meu desempenho acadêmico.

À minha avó Júlia, que certamente dará nome à minha filha, caso tenha essa sorte, por me ensinar o que é o amor incondicional.

Ao meu par pedagógico, que foi uma aliada essencial para o meu percurso acadêmico e essencialmente, para a minha construção pessoal e profissional.

À minha professora supervisora, por ser o exemplo prático daquilo que quero ser enquanto professora, uma pessoa atenta e preocupada, capaz de acreditar no desempenho dos seus alunos, mesmo quando os próprios não acreditam.

A todos os que se cruzaram neste caminho, em especial, a todas as crianças, um obrigada.

## RESUMO

O presente relatório de prática de ensino supervisionado foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. O relatório divide-se em duas partes, sendo o objetivo da primeira relatar a minha experiência e evolução ao longo destes anos de formação docente e a segunda, narrar o estudo investigativo, relativo ao desenvolvimento de competências de Pensamento Crítico.

Relativamente à dimensão reflexiva, esta subdivide-se em três partes, relativas às experiências nas três valências de educação e ensino. O primeiro contexto, em creche, revela as minhas primeiras mudanças tanto ao nível pessoal como profissional, entre elas, o meu amadurecimento de perspetivas em relação à docência e sobretudo à criança. A segunda, relativa ao contexto de Jardim de Infância, salienta a importância dos espaços e evidencia em particular, o verdadeiro significado de voz ativa. Por fim, a última componente, desta primeira parte, revela as minhas experiências durante as duas práticas em contexto de 1.º CEB e salienta as diferenças, entre os dois contextos, que influenciaram ativamente a (des)motivação dos alunos e a consequente aprendizagem.

A segunda parte, relativa ao estudo investigativo, pretende analisar e refletir sobre o impacto da implementação de uma dinâmica semanal, no desenvolvimento de competências de Pensamento Crítico, através da discussão de problemáticas atuais. A recolha de dados decorreu através da observação direta, do registo de áudio das sessões de discussão e da análise das respostas dos alunos aos questionários. Relativamente aos resultados obtidos, demonstram que todas as competências de Pensamento Crítico foram evidenciadas em diferentes momentos,

embora não seja possível comprovar um desenvolvimento em todas as competências analisadas.

**Palavras chave:**

Argumentação, cidadania e desenvolvimento, pensamento crítico, reflexão.

## ABSTRACT

This supervised teaching practice report was developed as part of the master's degree in Pre-School Education and Primary School Teaching at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria. The report is divided into two parts, the first of which aims to report on my experience over these years of teacher training, and the second narrate the research study into the development of Critical Thinking skills.

Regarding the reflective dimension, this is subdivided into three parts, relating to the experiences in education and teaching settings. The first, in nursery school, reveals my first changes, both personally and professionally, involving my maturing perspectives in relation to teaching and, above all, the child. The second, relating to the kindergarten setting, highlights the importance of spaces, in particular the importance of the outdoors and the true meaning of an active voice. Finally, the last component reveals my experiences during the two practices in the 1st CEB context and highlights the differences between the two contexts that actively influenced the students' motivation and consequent learning.

The second part, relating to the research study, aims to analyze and reflect on the impact of implementing a weekly dynamic on the development of Critical Thinking skills, through the discussion of current issues. Data was collected through direct observation, audio recording of the discussion sessions and analysis of the students' answers to the questionnaires. The results show that all the Critical Thinking skills were displayed at different times, although it is not possible to prove that all the skills analyzed were developed.

### **Keywords**

Argumentation, citizenship and development, critical thinking, reflection.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract.....	v
Índice Geral .....	vi
Índice de Figuras .....	x
Índice de Tabelas.....	xi
Abreviaturas .....	xiii
Introdução.....	1
Parte I - Dimensão reflexiva.....	2
Capítulo I – O contexto de creche .....	2
Contexto de Creche .....	2
Um segredo bem guardado .....	3
O Amadurecimento de perspectivas.....	5
Capítulo II – O contexto de jardim de infância .....	12
Um pequeno salto para um novo mundo... a Educação Pré-Escolar .....	12
Um ambiente que influencia o espaço ou um espaço que influencia o ambiente?. 13	
O verdadeiro significado de voz ativa .....	19
Capítulo III – O contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	24
Anseios e expetativas .....	24
Caracterização dos contextos .....	25
O Movimento de Escola Moderna.....	26
Relações que se constroem - Professor/aluno & aluno/professor.....	28
Relações que se constroem – comunidade educativa .....	31
O contexto económico como preditor de (in)sucesso.....	34
O meu lugar enquanto professora.....	40
Parte II- Dimensão investigativa .....	42

Capítulo I - Introdução .....	42
1.1 Problemática e objetivos da investigação .....	42
Capítulo II – Revisão da Literatura .....	44
2.1 Pensamento Crítico.....	44
2.2 Um desafio deste século: educar para o pensamento crítico .....	47
2.2. Porquê educar para o Pensamento Crítico? .....	48
2.4 Como se educa para o Pensamento Crítico?.....	51
2.5 Estratégias promotoras de competências de Pensamento Crítico: a argumentação como prática epistémica .....	53
Capítulo III – Metodologia.....	56
3.1 Opções Metodológicas .....	56
3.2 Contexto e participantes .....	57
3.3 Procedimentos .....	58
3.4 Métodos e técnicas de recolha de dados.....	59
3.5 Métodos e técnicas de análise de dados .....	61
CAPÍTULO IV – Apresentação e discussão dos resultados .....	64
4.1 Argumentação.....	64
4.2 Competências de Pensamento Crítico .....	71
4.3 Feedback dos alunos.....	77
CAPÍTULO V .....	79
5.1 Conclusões, limitações e recomendações.....	79
5.2 O processo de investigação.....	81
Conclusões.....	83
Referências Bibliográficas.....	85
Apêndices .....	1
Apêndice I - Reflexão individual prática pedagógica em jardim de infância, 1.º semana .....	1

Apêndice II - Reflexão individual prática pedagógica do 1.º ciclo do ensino básico II, semana de 19 a 21 de janeiro de 2024.....	3
Apêndice III – Questionários.....	6
A. Sessão 1 dia 8 de maio de 2024.....	6
B. Sessão 2 dia 13 de maio de 2024 .....	6
C. Sessão 3 dia 20 de maio de 2024 .....	10
D. Sessão 1 dia 5 de junho de 2024.....	11
Apêndice IV – Artigo utilizado como indutor na sessão 3 dia 20 de maio de 2024 .	14
Apêndice V – Planificação do indutor da sessão 4 realizada dia 5 de maio de 2024.	15
Apêndice VI – Transcrição da discussão crítica 1, realizada a 8 de maio de 2024....	17
Apêndice VII – Transcrição da discussão crítica 2, realizada a 13 de maio de 2024.	22
Apêndice VIII – Transcrição da discussão crítica 3, realizada a 20 de maio de 2024	28
Apêndice IX– Transcrição da discussão crítica 4, realizada a 5 de junho de 2024....	35
Apêndice X – Registo da qualidade de participação dos alunos por sessão.....	39
Apêndice XI – Registo da qualidade dos argumentos dos alunos por sessão .....	40
Apêndice XII – Registo da qualidade das objeções dos alunos por sessão.....	41
Apêndice XIII – Registo do nível de I) Interpretação dos alunos aos Questionários.	42
Apêndice XIV – Registo do nível de II) Análise dos alunos aos Questionários .....	43
Apêndice XV – Registo do nível de III) Explicação dos alunos aos Questionários ..	44
Apêndice XVI - Registo das contribuições, competência I) Interpretação, por discussão crítica .....	45
Apêndice XVII - Registo das contribuições, competência II) Análise, por discussão crítica .....	46
Apêndice XVIII - Registo das contribuições, competência iii) explicação, por discussão crítica .....	47
Apêndice XIX - Registo das contribuições, competência iv) avaliação, por discussão crítica .....	51

Apêndice XX - Registo das contribuições, competência v) síntese, por discussão crítica .....	52
Apêndice XXI - Registo da análise do feedback evidenciado pelos alunos nas reflexões diárias .....	53

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Participação do adulto na brincadeira da criança.....	7
Figura 2 - A descoberta .....	10
Figura 3 - A curiosidade e o envolvimento .....	10
Figura 4 - Atividade Orientada – “A minha sombra”.....	18
Figura 5 - Atividade Orientada - "Como eu vejo a minha Escola?" - realizada no exterior. .....	18
Figura 6 - Registo de um momento de brincadeira livre num espaço não utilizado pelo grupo.....	18
Figura 7 - Registo de um dos mapas elaborados durante a dinâmica de avaliação, onde é possível ver de igual forma a participação do adulto e da criança. ....	20
Figura 8 - Dinâmica realizada na varanda da instituição.....	38
Figura 9 - Dinâmica realizada no jardim da instituição.....	38
Figura 10 - Dinâmica realizada numa mata perto da instituição. ....	38
Figura 11 - A sala de aula.....	38

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 .....	8
Tabela 2 .....	18
Tabela 3 .....	46
Tabela 4 .....	59
Tabela 5 .....	60
Tabela 6 .....	61
Tabela 7 .....	62
Tabela 8 .....	63
Tabela 9 .....	64
Tabela 10 .....	65
Tabela 11 .....	66
Tabela 12 .....	67
Tabela 13 .....	67
Tabela 14 .....	68
Tabela 15 .....	69
Tabela 16 .....	70
Tabela 17 .....	71
Tabela 18 .....	71
Tabela 19 .....	72
Tabela 20 .....	73
Tabela 21 .....	73

Tabela 22 .....	74
Tabela 23 .....	75

## ABREVIATURAS

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

PC – Pensamento Crítico

Q1 – Questionário 1

Q2 – Questionário 2

Q3 – Questionário 3

Q4 – Questionário 4

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de prática de ensino supervisionada foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais no Instituto Politécnico de Leiria. O documento tem como principal objetivo ilustrar todo o percurso vivenciado ao longo dos quatro contextos de prática pedagógica, desde a entrada no mestrado, com especial ênfase na investigação desenvolvida.

O relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira a componente reflexiva, que se organiza tendo em conta a linha cronológica de acontecimentos vivenciados nos diferentes contextos: Creche, Jardim de Infância, 1.º Ciclo do Ensino Básico, primeiramente numa instituição de cariz pública e por último, numa instituição privada. Neste capítulo, pretende-se evidenciar todas as aprendizagens resultantes das práticas decorrentes, em particular, sob um olhar reflexivo sobre temas como: profissionalização docente, práxis docente, fatores que influenciam ativamente a motivação, tais como, as relações, o espaço, o contexto socioeconómico e ainda, a criança enquanto ser competente e capaz.

A segunda parte diz respeito à dimensão investigativa e está organizada em cinco capítulos. Apresenta, primeiramente, os objetivos propostos, bem como a questão de partida que orientam toda a investigação. De seguida, encontra-se o enquadramento teórico que aborda todas os conceitos relevantes no domínio do pensamento crítico, entre os quais, a importância e os desafios de educar para o pensamento crítico na atualidade, e a adequação de estratégias promotoras de pensamento crítico, das quais se destaca a argumentação. De seguida é apresentada a metodologia e posteriormente a análise e discussão dos resultados, bem como, as considerações finais.

O último ponto, apresenta a conclusão que realça o olhar global sobre o trabalho desenvolvido e em particular sobre o processo, onde se destacam as dificuldades, as aprendizagens, e principalmente o meu olhar sobre a profissão docente.

# PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA

## CAPÍTULO I – O CONTEXTO DE CRECHE

O primeiro contexto foi, sem sombra de dúvida, aquele que mais me modificou, não apenas ao nível profissional, mas enquanto pessoa. Pretendo, ao longo deste documento, documentar as principais mudanças, evidenciando, aquilo que teve um impacto verdadeiramente significativo e me transformou naquilo que sou aos dias de hoje.

No entanto, posso dizer que no início deste percurso, me encontrava em busca de algo, no entanto, não sabia de quê, nem se o iria alguma vez encontrar...

### *CONTEXTO DE CRECHE*

A primeira instituição onde decorreu o meu primeiro contexto de Prática Pedagógica, localizava-se no município e freguesia da Batalha, pertencente ao distrito de Leiria, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Relativamente ao contexto socioeconómico da região é possível destacar as atividades relacionadas com o turismo, nomeadamente, no âmbito da restauração e hotelaria.

Relativamente à instituição, esta é uma oferta há muito estabelecida no município, que oferece serviços no âmbito da educação de infância – nas valências de Creche e Educação Pré-Escolar – e ainda outras ofertas, tais como o Centro de Estudos e o Centro de Atividades de Tempos Livres.

### **Caraterização do grupo de crianças**

O grupo com o qual realizei a minha primeira prática pedagógica era constituído por dezanove crianças, dez do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade. Todas as crianças, à exceção de uma, nascida na Ucrânia, possuíam nacionalidade portuguesa.

O grupo, na sua generalidade, apresentava um padrão de desenvolvimento dentro do espetável, tanto ao nível físico como cognitivo. Relativamente à autonomia, o grupo revelava-se bastante autónomo na hora das refeições (almoço e lanche) e um pouco menos a realizar a sua higiene pessoal e na hora da sesta, onde procuravam regularmente o adulto.

Ao nível dos seus interesses pessoais, a maioria do grupo adorava histórias e elementos sonoros, jogos de encaixe e em particular, objetos do quotidiano e naturais.

### *UM SEGREDO BEM GUARDADO*

Quando iniciei este caminho, e como referi anteriormente, estava longe de imaginar o quanto este me mudaria enquanto pessoa. Claro que considerava que este processo iria contribuir para o meu eu profissional, o que eu não esperava é que tivesse implicações tão profundas na minha vida pessoal. No entanto, hoje compreendo que não existem duas identidades distintas e que o teu eu profissional, nesta profissão, é em grande parte um construto do teu eu pessoal e que ambos se influenciam mutuamente. Não existe um sem o outro e quando assim o é, somos em grande parte apenas uns bons fingidores.

É engraçado e até mesmo antagónico a forma como nós, futuros agentes educativos, nos apaixonamos pelo processo de aprendizagem de cada ser que nos rodeia, como fonte privilegiada de acesso à informação, capaz de desmistificar o processo de mudança e a forma como valorizamos essas mesmas aprendizagens de forma progressiva e até o erro como parte inerente ao processo e depois, como que subitamente, esquecemos tudo isso, quando nos colocamos no cerne da questão. Isto porque, consideramos o erro como parte integrante do processo de aprendizagem, quando se refere ao outro, mas atribuímos culpas desnecessárias aos erros cometidos, no nosso caminho individual, chegando mesmo a deturpar o nosso próprio processo.

Com tudo isto, pretendo dizer que não cheguei aqui sem errar, que pensei várias vezes em desistir, por me considerar incapaz, que tive tantos percalços como rasgos de ideias incríveis e que, sem tudo isto, talvez não fosse o que sou hoje. Portanto importa, analisar este mesmo percurso de aprendizagem para compreender, na íntegra, as suas mudanças.

Quando me inscrevi na licenciatura em Educação Básica, fi-lo apenas e somente por me considerar capaz de levar acabo esta função, não o fiz por amor, nem por necessidade, muito menos, com plena consciência do papel que um educador ou professor representava no seio de uma comunidade educativa, fi-lo somente por mim própria e por mais nada.

### **O início**

Ainda durante a licenciatura, no primeiro contexto, relembro agora que fui o meu próprio foco durante toda a prática que ocorreu. A minha intenção começou primeiramente por garantir que as crianças me respeitassem, sobrepondo-me, muitas vezes às suas

necessidades, como via os restantes fazer, garantindo que era um elemento importante para a gestão do grupo e respeitado por todos. Após esta conquista, que se assemelhava mais a uma obrigação do que uma vitória, o meu foco passou a ser a proposta orientada. Claro que ainda hoje este é um dos meus focos, o que quero dizer é que, na altura a minha preocupação estava, em grande parte direccionada para a execução perfeita da proposta, assumindo eu um papel de destaque, quase como se de um teatro se tratasse. Com os recursos, aconteceu exactamente a mesma coisa, antes de aprender a refletir, antes de ter conhecimento dos documentos orientadores, antes sequer de ter consciência do foco das propostas em si ou dos objetivos a alcançar, já os recursos estavam pensados e construídos. Muito bonitos por um lado, muito pouco intencionais por outro.

Mas para que importa referir isto? Primeiramente importa, porque de nada me serve falar em mudanças sem mostrar de facto o seu impacto na minha atual forma de ver o mundo e porque é claramente mais significativo quando a perspetiva se altera fruto da tua experiência pessoal. Por outras palavras, Pacheco (2008) refere que o,

“crescimento” dos professores, isomorficamente concebidos relativamente aos dos alunos, são favorecidos pela distância óptima, seja cognitiva, afectiva ou ideológica. Esta distância passível de ser franqueada, entre o interior do actor social e a situação de formação dificilmente se opera numa situação "apresentada", oferecida. O que pressupõe de partilha e participação dos actores sociais em formação evoca situações por estes construídas, ainda que acompanhadas e apoiadas por contributos externos, nomeadamente de investigadores e da tradicional formação de "oferta". Acontece a mudança na formação sempre que um professor “se decifra através de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, reduz o desfasamento entre a imagem que faz de si próprio e a que os outros têm dele” (2008, s.p)

Nesta perspetiva é sim pertinente assumir o erro, aqui caracterizado pelas práticas iniciais elaboradas sem qualquer fundamento teórico e pelo egocentrismo a elas inerentes, como fruto do meu processo de ensino e aprendizagem.

### **A creche enquanto instituição**

Durante o contexto de creche, na primeira prática de mestrado, comecei a olhar para a criança com diferentes olhos. Isto é, sempre ameí crianças, mas amar só não é suficiente, muito menos gostar apenas da profissão em si ou do “papel que se desempenha”. Um educador precisa de ser entendedor, em parte, do processo de desenvolvimento infantil tendo em conta as diferentes faixas-etárias, ser conhecedor dos documentos orientadores que norteiam a prática educativa, mas precisa sobretudo, de ter um olhar sensível e acima de tudo, crítico.

Foi com a entrada no mestrado que desenvolvi este sentido amplamente crítico, através da procura insistente de respostas para as dúvidas e inquietações que se começavam a formar.

Sendo sincera, a primeira dúvida que surgiu formou-se ainda antes da chegada à instituição, sobre a Creche, enquanto resposta social tutelada pela Segurança Social. À priori, não percebi a distinção entre a Creche e as outras ofertas nomeadamente sob tutela do Ministério da Educação. Ignorância à parte, considerava na altura que, tendo em conta que ambas as valências trabalhavam em prol do desenvolvimento da criança, contribuindo de forma diversificada, ou melhor gradual, para o desenvolvimento de cada indivíduo, faria sentido que o órgão que as regesse fosse o mesmo. No entanto e perante tamanha inquietação, procurei compreender o porquê desta distinção e foi então que descobri, aquilo que foi a primeira etapa no processo que nomeei de *amadurecimento*.

Através de uma rápida análise dos documentos orientadores das diferentes entidades, encontrei uma notória diferença, face aos objetivos e propósitos propostos, por cada um deles. Assim, a creche surge da necessidade de corresponder à necessidade atual das famílias, que ao contrário do que acontecia antigamente, hoje, face às exigências das funções e cargos que ocupam no exercício dos seus deveres enquanto trabalhadores e empregadores, não conseguem ocupar-se da totalidade da educação dos seus filhos (Instituto da Segurança Social, 2010, p.1). Em contrapartida, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, visam, em primeiro lugar, corresponder às necessidades de desenvolvimento das crianças, garantindo que contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo (Silva, 2016).

Neste primeiro ponto, compreendemos que para além das suas naturezas distintas, também a intencionalidade de cada uma destas ofertas é diferente, a primeira pretende cumprir com os requisitos das famílias, a segunda, principalmente com os das crianças. Vasconcelos (2004), na sua obra chega a questionar a não inclusão dos 0-3 anos e o consequente retrocesso na Lei de Bases do Sistema Educativo,

Constatámos que se ignoravam os adquiridos na Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97) que consagrava a educação pré-escolar como “primeira etapa da educação básica” e lhe conferia objectivos de promoção da cidadania e de equidade. Substituindo os objectivos amplos e inovadores da Lei-Quadro, assistimos ao retomar de formulações da Lei de Bases de 1986, já claramente ultrapassada e, mais uma vez, à perda de oportunidade de reconhecer os 0-3 anos como uma etapa igualmente educativa e determinante para a construção da personalidade e do carácter do ser humano. (2004, p.9)

Ora, isto traz implicações estruturais, tanto ao nível organizacional, no seio das instituições, uma vez que, até há bastante pouco tempo, os educadores não viam o seu trabalho reconhecido como serviço docente, provocando não só uma desvalorização da carreira docente, nestas faixas etárias, como uma migração de pessoal docente e qualificado para valências, onde por contrário, o tempo de serviço era contabilizado (Vasconcelos, 2004). Esta desvalorização, contribui, em parte para a degradação do atendimento a crianças dos zero aos três anos e para aumentar a ideia que a Creche e o Jardim de Infância são entidades e ofertas completamente distintas, quando deveriam, segundo a ideologia de Alonso (2008), complementar-se de forma articulada, garantindo um percurso educativo coerente, integrado e estimulante, onde, a educação e os cuidados fossem simultaneamente garantidos, permitindo que o percurso educativo de cada indivíduo ocorra de forma holística e não fragmentada e compartimentada. Garantindo, desta forma que, “cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando se educa. Educando se cuida. Impossível um sem o outro” (Corsino, Didonet & Nunes, 2008, p. 17).

### **A criança enquanto ser competente**

A distinção entre estas duas valências, fez-me refletir, em grande parte, sobre o papel da criança em si, nomeadamente nesta faixa-etária, e compreender que apesar das diferenças, fruto das distintas necessidades de cada faixa-etária, existem pilares comuns a todos os

ciclos de ensino e todos eles passam sobretudo pela relação social, que se cria e promove entre todos os envolvidos (potenciando o bem-estar da criança) e por garantir experiências ricas que garantem o desenvolvimento integral do indivíduo.

Portanto, o primeiro passo, para uma educação de qualidade em creche passa por reconhecer a criança como competente, sendo para isso, necessário e essencial considerar o seu potencial participativo, desde o seu nascimento, garantindo não só a sua participação em experiências que a desafiam a interagir e a explorar o mundo que a rodeia, assegurando que desenvolve atividades de exploração, observação, comunicação e experimentação, de forma articulada e significativa, tendo em conta a sua experiência pessoal e as suas necessidades, mas também a sua participação ativa, nas decisões relativas ao seu processo de aprendizagem e à sua construção individual (Orientações Pedagógicas para a creche, 2024).

Esta perspetiva mudou não só a minha forma de olhar a criança, mas também a necessidade de mudar a minha prática educativa, que como referi, estava até então concentrada na minha pessoa e na minha concretização pessoal.

A primeira mudança, foi então, descentralizar a minha ação. Permitir-me deixar de ser o foco da minha prática, deu-me oportunidade de olhar a criança, não apenas da minha perspetiva, mas da própria perspetiva da criança, sendo para isso necessário, assumir os propósitos dessa ação (Figura 1), construindo uma relação verdadeira e positiva com o grupo.



*Figura 1 - Participação do adulto na brincadeira da criança*

A observação tornou-se a minha maior aliada, através dela, fui conseguindo não apenas adequar as minhas propostas às necessidades do grupo em questão, como melhor conhecer individualmente cada uma delas. A observação permite transparecer a individualidade e singularidade de cada criança, evidenciando os seus pontos fortes e contribuindo desta forma para o estabelecimento de uma relação de confiança entre os envolvidos (Parente, 2012).

Assim, com o foco na criança, foi possível através da observação atenta e cuidada, compreender que existiam alguns fatores, nomeadamente, relativos às rotinas, que deixavam a maioria das crianças agitadas e nervosas. O exemplo que se segue, é apenas

um dos muitos registos de observação que nortearam a minha prática durante toda a minha presença, no contexto.

## **Tabela 1**

*Registo de observação do Aluno A. dia 14 de novembro de 2023*

Registo de observação	14 de novembro de 2023
<b>Descrição</b>	
Chegada à creche	
O A. chega à sala ao colo da sua mãe. Assim que vê a educadora e esta lhe estende os braços para o chamar para o seu colo, o A. desata a chorar e agarra-se ao pescoço da sua mãe. A mãe entra na sala com o A. e inicia um puzzle com o filho. O A. brinca com a mãe e interage pouco com os colegas à sua volta. Ele brinca, sem largar o braço da mãe e sempre que esta se movimenta, ele pára a ação e procura-a. Quando o A. se distrai com o M. a mãe sai da sala sem que ele a veja. Quando o A. se apercebe da ausência da mãe, chora e aponta para a porta, com o seu braço.	
O A. não participa em nenhuma atividade proposta pela educadora ao longo do dia.	
<b>Interpretação</b>	
O A. sente-se muito nervoso sempre que chega à instituição, pois das experiências anteriores, a sua chegada à sala é sinónimo de um grande período de ausência da sua mãe.	
Para além disso, durante este período, a criança fica num estado de alerta, pois sabe que a mãe irá “desaparecer” a qualquer altura.	
<b>Implicações pedagógicas:</b>	
“Para a criança, a relação com as figuras adultas significativas representa um mundo social primário. Se estas lhe fornecem calor, regularidade, afeição, ela desenvolve um sentimento de confiança no mundo, o sentimento de alguém estará sempre por perto para tomar conta dela se necessário e a vontade de explorar e interagir com o mundo. Pelo contrário, o sentimento de desconfiança desenvolve-se e o mundo é visto como hostil se as figuras significativas falham na satisfação das necessidades do bebé, se o mundo sentido como inconsistente, doloroso, ameaçador e angustiante” (Erickson, 1971, citado em Portugal, p.101).	
Através da interpretação do observado e tendo em conta o acima referido, torna-se necessário valorizar esta angústia da criança e da mãe que partilham diariamente um momento difícil. Assim, cabe ao educador comunicar com ambos, no sentido de valorizar as suas frustrações e de fazer entender à mãe que é necessário modificar algumas questões neste momento, pois a longo prazo tornar-se-á mais prazeroso para ambos, se ao invés de enganar a criança, explicar-lhe que está de partida, mas que em a criança ficará ao cuidado de uma pessoa, ou várias, em que a mãe confia.	
É necessário que a criança perceba que existe uma relação positiva entre o familiar e o cuidador, desta forma, a criança confiará mais facilmente no cuidador e construirá uma relação positiva com o próprio baseada na que observa.	
Em sala, e de modo a colmatar esta necessidade será útil promover dinâmicas no sentido de ajudar a criança a lidar com a ausência do progenitor ao longo do seu dia, sendo para isso importante que adquira, ao longo do tempo, consciência dos diferentes períodos do dia e rotinas, para se sentir menos perdida e atribuindo um maior controlo à gestão do seu dia.	

O registo apresentado, demonstra a importância do ato de observar, na prática diária de um educador. Primeiramente, através deste tipo de informações, conseguimos não apenas melhor conhecer a criança, como, repensar comportamentos e adequar práticas tendo em

conta o que a observação nos transmite. Na situação transcrita (Tabela 1), seria claramente mais fácil, assumir apenas que a criança estava simplesmente a fazer uma birra, e culpabilizá-la pelo resultado daquela situação, no entanto, para além de ser uma negacionista do conceito de birra, uma vez que, assumo sempre esta atitude como o expressar de uma necessidade, seja ela qual for, que deve ser atendida e valorizada. É através da análise deste tipo de situações e da procura de fontes de informação fidedigna que devem também fazer parte dos recursos de um professor, para o ajudar a agir de forma crítica e fundamentada, que refletimos sobre a índole da questão e agimos tendo em conta, não apenas as necessidades da criança, mas também, face à subjetiva interpretação do acontecimento.

É através da observação e da escuta ativa que a criança depreende que o educador reconhece de facto as suas necessidades, à medida que altera a sua prática para corresponder às suas exigências, como no exemplo anteriormente representado (Tabela 1). Este processo, em parte, demonstra à criança que pode contar com o adulto para atender às suas demandas e simultaneamente construir uma relação de confiança com o próprio, estabelecendo-se um vínculo de segurança necessário para o apoio ao desenvolvimento, em particular nesta faixa-etária. No entanto, a observação, que inclui no seu processo, a escuta, o registo, a avaliação, assim como a documentação, permite não apenas, como representado anteriormente, atender às necessidades individuais de cada criança, como da sua família, que através dos registos do educador, dão sentido ao processo de desenvolvimento da criança e envolvem os pais no processo e na discussão sobre a aprendizagem dos seus filhos (Parente, 2010).

No entanto, saliento que de nada serve observar e avaliar, se não resultar numa prática subsequente. O ato de observar, no meu entender, só se conclui quando se faz uso do aprendido, para adequações futuras. Aprender a observar, é um processo complexo, porque envolve muito mais do que apenas registar determinados momentos. Observar, exige, do educador, estar presente no momento, não apenas de corpo, é necessário que esteja disposto e disponível para absorver a informação que a criança e os restantes elementos lhe transmitem, mas que faça uso dessa informação num futuro, numa troca recíproca e constante, entre o que escuta e vê e as suas implicações diárias.

Ser educador é estar num estado constante de alerta e de procura de respostas para modificar as suas práticas, isto é, em grande parte um processo muito exigente, mas torna todo o ato de educar e ensinar realmente verdadeiro e um caminho sem volta.

## **As práticas educativas enquanto ações verdadeiramente coerentes**

Considero que está redondamente enganado quem considera que atender às demandas do grupo em questão é a exclusiva competência do educador durante esta valência educativa. Aliás, atender às necessidades exige que o educador, a criança e as famílias, numa estreita relação, garantam experiências que potenciem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Para isso é necessário reconhecer que a “atividade natural da criança, o brincar”, (Correia, 2019, p.18) potencia, em grande parte o seu desenvolvimento, e pode servir de mote ao professor, que deve, partir dela e exponenciar as suas potencialidades.

Foi neste contexto, que compreendi que a criança possui intrinsecamente um ímpeto exploratório, caracterizado por Portugal (2017), pela necessidade involuntária, de explorar o meio e compreender que a descoberta é algo que lhe traz satisfação e prazer.



*Figura 2 - A descoberta*



*Figura 3 - A curiosidade e o envolvimento*

Foi a partir de uma dessas descobertas (Figura 3 e 4) e face ao interesse generalizado, que implementamos pela primeira vez, em sala, a metodologia de trabalho por projeto, uma vez que, o meu principal objetivo, neste contexto, sempre foi criar uma relação significativa com o grupo de crianças, onde a prioridade sempre foi ouvi-las e valorizá-las, enquanto agentes ativos na construção do seu próprio desenvolvimento e processo de aprendizagem. Senti que dar este passo faria sentido para mim enquanto futura educadora, reflexiva e atenta, e para o grupo. Segundo Leite (2022), deve ser o ponto fulcral de qualquer prática, um modelo que promova uma aprendizagem centrada nas necessidades e interesses das crianças, que promova a aprendizagem pela ação e principalmente, uma aprendizagem holística, centrada na própria criança. Uma aprendizagem onde o poder de decisão é partilhado tanto pelos adultos, como pelas próprias crianças. A metodologia de trabalho por projeto permite a realização de todas estas intencionalidades.

Enquanto futura educadora, considero que, mais do que transmitir e passar conhecimento ao meu grupo de crianças, quereirei munir o grupo, com estratégias e aprendizagens que os formem, no futuro, enquanto cidadãos ativos, participativos, conscientes e criativos, onde face a uma dificuldade, usem o conhecimento e as suas experiências anteriores de forma integrada.

Por fim, gostaria apenas de terminar este capítulo com a frase de Didonet (2001),

Creche, ou melhor, criança. Falar sobre a creche é, antes de tudo, falar sobre a criança. Ela é a razão, o conteúdo e a metodologia da creche. Trata-se de ir ao encontro desse ser humano pleno de realidade e esperança, herdeiro de sonhos e concretização de projetos. Definições de espaços físicos, equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e brinquedos, conteúdos de formação dos educadores, planejamento de atividades.... tudo se faz a partir do conhecimento e da paixão que se tem pela criança. A ciência é necessária, mas ela precisa estar de mãos dadas com a sensibilidade humana para que, juntos, possam captar a criança. (2001, p.24)

## CAPÍTULO II – O CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

### *UM PEQUENO SALTO PARA UM NOVO MUNDO... A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR*

Uma vez mais, a chegada a este contexto fez-me, novamente parar para pensar se estaria eu no caminho certo, se estaria eu a tomar uma boa opção, se de facto tinha competências para assumir um papel tão importante como o de escolher ser educadora. Dir-vos-ei de seguida o porquê de ter feito a escolha certa...

#### **Anseios e expetativas**

Antes de mais, confesso que estava bastante reticente, como fico sempre que me deparo com uma grande mudança, ao mudar para este novo contexto. Deixar a creche e entrar pela primeira vez numa sala de jardim de infância, podia ser um bicho de sete cabeças - *Como seriam as novas exigências deste novo grupo? Como seria fazer parte de uma instituição de cariz público? Como seria corresponder às exigências de uma faixa etária tão mais alargada? Como seria a comunidade envolvente e a sua relação com a escola? Como seriam as famílias e quais as suas expetativas? Como seria o educador, como pensa educação e qual a sua relação com os restantes agentes educativos?* – Todas estas questões, ecoaram na minha cabeça ao longo da transição, no entanto, desapareceram assim que entrei por aquela sala. Fugiram as perguntas, fugiram os medos, surgiram as convicções e as certezas. Este era o melhor lugar do mundo e estava, mais do que nunca, entusiasmada pelo que aí vinha.

#### **Caraterização do contexto educativo**

A instituição na qual realizei a minha prática pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar, localizava-se na área urbana da Marinha Grande, cidade pertencente ao distrito de Leiria.

A instituição em questão, pertencia à rede de escolas públicas e a um dos vários agrupamentos de escolas desta região. A área envolvente era demarcada maioritariamente pela indústria ali presente e pela multiculturalidade crescente, fruto da oferta de emprego presente na região.

Relativamente à instituição em particular, esta era composta por duas valências de ensino, estando organizada por pisos, o primeiro piso destinado ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde se localizavam seis salas, e o rés do chão, destinado à educação Pré-Escolar. Neste

piso, localizavam-se cinco salas, nomeadamente: a sala amarela, a sala azul, a sala vermelha, a sala laranja e a sala verde.

### **Caraterização do grupo de crianças**

O grupo de crianças que potenciou esta minha experiência, foi a Turma 5 da sala amarela, constituído por vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que doze pertenciam ao sexo feminino e os restantes ao sexo masculino.

O grupo encontrava-se adaptado à sala e aos profissionais ali presentes e eram na sua maioria autónomos na realização das suas necessidades básicas. Ao nível da sua participação e envolvimento nas rotinas e dinâmicas da sala, as crianças eram na sua maioria interessadas e ativas na construção do seu próprio processo de aprendizagem e revelavam ainda, ter consciência das suas emoções e sentimentos, assim como dos sentimentos dos demais.

Relativamente aos seus interesses, as crianças revelavam um grande apreço por questões mundanas e traziam frequentemente situações que ocorriam fruto do seu dia a dia, fora da escola, para o interior da sala, de modo a partilharem com o grupo as suas aprendizagens, resultantes dessas mesmas experiências. Importa salientar que o grupo se mostrava bastante interessado na leitura de histórias, em experiências sensoriais e em atividades que os desafiavam e que os envolviam ativamente na procura de respostas ou no processo de novas descobertas.

### *UM AMBIENTE QUE INFLUÊNCIA O ESPAÇO OU UM ESPAÇO QUE INFLUÊNCIA O AMBIENTE?*

Relembro como se fosse hoje a primeira vez que entrei pela porta da sala, sei que o primeiro impacto foi em relação ao espaço, achei a sala pequena e bastante atolada, no entanto, percebi nos primeiros minutos que o espaço era um sítio vivido, e que os materiais dispostos à minha volta eram o exemplo disso. Como referi, a sala, apesar de pequena, estava dividida em diferentes espaços, no meio, dispunha de quatro mesas redondas e à sua voltam estavam organizadas as diferentes áreas: a casinha, a zona de acolhimento, a oficina da escrita e da matemática e a área de construções. As paredes eram compostas por uma composição diversificada e (des)organizada das produções das crianças e de alguns outros projetos que estavam em desenvolvimento. Sob um olhar atento, todos aqueles recursos gritavam duas coisas: entusiasmo e aprendizagem. Podia

passar horas a procurar que não iria encontrar nenhum trabalho semelhante ao outro, muito menos algo feito sem interesse, por parte do principal interveniente, a criança, ou pior, algo produzido pelo adulto. O espaço foi pensado para o bem-estar do grupo, no entanto, a sua manutenção, como por exemplo a arrumação dos materiais e disposição, não ficava apenas ao encargo dos mesmos. As crianças eram envolvidas na disposição dos espaços, mas participavam ativamente também na sua organização.

Pensar o ambiente educativo, permitindo que todos os seus utilizadores se sintam representados e confortáveis é uma das muitas funções de um educador, no entanto, o processo de reflexão sobre o espaço, pode ser feito e reconstruído com as crianças. Importa que o professor confronte diferentes ideias e investigue as suas diferentes potencialidades.

Quando penso na pergunta deste pequeno capítulo, considero claro que a resposta seria “o ambiente que influencia o espaço” na medida em que perspetivo os ambientes pedagógicos sob o mesmo olhar de Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) como aqueles que “transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e os seus objetivos. Apoiam (ou não) os educadores e a ideologia educacional do centro. Respeitam (ou não) os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem”. O espaço e a maneira como ele está organizado diz muito sobre o olhar do educador, sobre a sua visão acerca da educação, bem como o modo como perspetiva a criança e o seu desenvolvimento. Neste sentido, Azevedo, Marques & Batista (s.d), sistematizam:

“a forma como o/a educador/a organiza o ambiente educativo está intrinsecamente relacionada com o modo como concebe a criança, a aprendizagem e o seu papel nessa aprendizagem. Assim, quando o/a educador/a oferece às crianças um ambiente seguro, de partilha e de diálogo, que acolhe e integra a voz de cada criança e de todas as crianças, quando cria espaços e tempos de intervenção para todos e para cada um, interligando o singular e o plural, o individual e o social, está efetivamente a colaborar na criação de um ambiente inclusivo, democrático e participativo. Dito de outro modo, está a ter em consideração a indissociabilidade do desenvolvimento e da aprendizagem”. (p.2)

Neste contexto, em específico, o espaço organizado em diferentes áreas com diferentes potencialidades, permitia que as crianças fizessem escolhas ponderadas e aprendessem a tomar decisões tendo em conta os seus interesses. Para além disso, o facto de poderem

escolher quando e como queriam realizar determinada tarefa ou jogo lúdico, contribuía de igual forma para um maior envolvimento na dinâmica (Hohmann & Weikart, 1997, p.164).

Assim, a sala que anteriormente parecia pequena, mostrou-se com o passar do tempo cada vez maior, não porque as suas dimensões aumentaram, mas porque mudei a minha perspectiva em relação ao que antes pensava ser algo estático e imutável. Comecei a refletir cada vez mais sobre a sua organização e em como poderia modificar o espaço e os seus atributos, para potenciar aprendizagens específicas. O espaço e os materiais começaram a ser considerados no processo de planificação, uma vez que em vários momentos se mostraram importantes para as dinâmicas propostas.

Assim, num processo bastante consciente de descoberta, comecei propositadamente a alargar o espaço de aprendizagem, quer orientada, quer o espaço disponível ao brincar. A sala perdeu importância e comecei a olhar para a instituição como um todo. Juntos, começámos a descobrir os cantos e recantos da instituição e aquilo que parecia à priori pequeno transformou-se num mundo de possibilidades. Quando reflito sobre este processo, considero que foi uma das aprendizagens mais significativas que realizei ao longo do meu processo de formação docente. Começar a olhar para o espaço como um todo e descobrir as diferentes potencialidades que cada canto oferece, será sempre um dos focos do meu processo enquanto educadora ou professora. Hoje, quando chego a uma nova instituição começo logo a idealizar as potencialidades das diferentes áreas e usos distintos para os materiais disponíveis. A sala é importante claro, especialmente se for suficientemente confortável para transmitir uma sensação de bem-estar ao grupo, no entanto, não existe nada melhor do que transpor a aprendizagem para fora do contexto de sala, até porque, é aí que surgem diferentes intervenientes e estímulos, tão importantes neste processo.

Relativamente aos estímulos, importa aqui dizer que independentemente das várias teorias sobre o modo como se processa a construção de conhecimento, todas elas apresentam um ponto em comum, o contexto. Assim, Vygotsky citado em Tabile & Jacometo (2017), considerava que a aprendizagem surgia de forma constante e inata, uma vez que o indivíduo visado está constantemente em interação com o meio. Na mesma linha de pensamento, Wadsworth (1989) afirma que todos os piagetianos acreditam que a aprendizagem surge da reorganização de estruturas cognitivas, que ocorrem quando o indivíduo age espontaneamente sobre o meio ou ambiente. Para Brandura, citado em

Sprinthall & Sprinthall (1993), o meio e as estruturas cognitivas interagem entre si de forma, indissociável. Neste olhar teórico, o meio influencia a aquisição de conhecimentos e vice-versa.

Não importa para o tópico em questão, discutir e referir qual a perspectiva que mais me diz respeito, enquanto pessoa interessada no desenvolvimento e na aprendizagem, importa referir, que apesar das diferenças existentes entre teorias, o que é facto é que o meio e as interações que promove são um fator relevante, para todas elas.

Desta forma, e tendo em conta a importância do espaço e do ambiente para o desenvolvimento e para a aprendizagem não é difícil compreender, que quanto melhor for a qualidade do estímulo a que a criança está sujeita e quanto maior for a sua diversidade, mais propicia estará ao processo de aquisição de conhecimento e aprendizagem. Não estou com isto a referir que a sala não apresenta estímulos significativos estou apenas a referir que, olhar a instituição e os seus recursos como um todo, eleva a quantidade e diversidade de estímulos a que a criança é sujeita. Ao pensar desta forma, o difícil é permanecer dentro da sala...

### **À descoberta do exterior**

Considerando a ideologia anteriormente apresentada, tornou-se insuficiente o espaço de sala. Neste sentido, fui em conjunto com o grupo, à descoberta do espaço exterior da instituição, mas não só.

Ao contrário do espaço destinado à sala de atividades, o exterior era por oposição, bastante grande, no entanto, não era apenas grande, era também ele bastante diversificado, tendo em conta os diferentes espaços e diferentes recursos que disponibilizava. Neste espaço amplo, era possível encontrar duas áreas de parque, totalmente distintas, uma com brinquedos “mais comuns” como escorregas, balouços, entre outros, todos eles constituídos por plástico e uma outra área, toda ela construída com materiais naturais, nomeadamente madeira, espaços verdes, como jardins, áreas de piquenique, um campo de jogos, um anfiteatro e ainda zonas de terra e areia.

Inicialmente, compreendi que as crianças não tinham por hábito realizar dinâmicas direcionadas fora da sala, no entanto, alvo de crescente preocupação foi o facto observável das crianças com um espaço, como referi, tão diversificado e enorme, estarem

condicionadas apenas às áreas de parque, sendo que o acesso aos parques estava também ele condicionado pela utilização das crianças do 1.º CEB.

Estas observações, realizadas em contexto, foram alvo de reflexão em vários momentos, dei por mim diversas vezes a pensar que as crianças, apesar de permanecerem bastante tempo no exterior, estavam condicionadas a um espaço muito reduzido, onde estava impossibilitado a permanência em simultâneo com os alunos que frequentavam a outra valência de ensino. Várias vezes me questioneei sobre a pertinência de uma escola multinível, sendo que as crianças não poderiam contactar umas com as outras e se era isto que traduzia “brincar no exterior”, frase que ficou amplamente vulgarizada por Carlos Neto, no seu livro “*Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*”. No entanto, não podia ignorar a pergunta que se formava no interior da minha cabeça: *brincar no exterior, nestas condições é o suficiente?*

Para responder a esta minha dúvida inquietante, comecei por observar a criança no espaço exterior:

Ao analisar esses momentos, compreendi que existia uma diferença notória de comportamento, da maioria das crianças, quando passavam do interior da instituição para o exterior. Desses comportamentos, observei que as crianças ficavam bastante mais agitadas e inquietas, sinais estes, que interpreto, como manifestações de alegria e satisfação. (Apêndice 1 - Reflexão individual prática pedagógica em jardim de infância, 1.º semana)

No entanto, nada melhor do que ouvir o grupo sobre a maneira como se sentiam em relação à sua presença no espaço exterior, para melhor entender as suas necessidades. Neste sentido, foi durante um momento de avaliação e consequente planificação<sup>1</sup> que surgiram as seguintes sugestões:

---

<sup>1</sup>A dinâmica de avaliação e planificação foi implementada por mim e pelo meu par pedagógico, face à necessidade de promover momentos de autoavaliação das aprendizagens por parte das crianças e da sua participação ativa na construção de planificações futuras.

## Tabela 2

*Sugestões de planificação das crianças para a 7.ª semana de intervenção*

Sugestões das crianças para a planificação da 7.ª semana
-Gostava de Jogar às escondidas (G.)
-Gostava de jogar à apanhada (S.)
-Gostava de brincar com os meus amigos na rua (C.)

Importa primeiramente dizer que cabe ao educador, não só observar o grupo, para compreender se a sua ação está em concordância com as necessidades dos demais, acima de tudo, mas que esse processo de reflexão, deve também ele ser partilhado com as crianças. Permitir que os próprios avaliem e ponderem o seu processo de aprendizagem, oferecendo ao grupo espaço para que se expressem de acordo com as suas necessidades é tão ou mais importante como a prática de observação. É através deste processo de aferição de competências que a criança adquire conhecimento sobre si próprio, permitindo que desenvolva o seu autoconceito, através de um processo de reflexão e consciencialização interno, que influencia positivamente a construção da sua autorrepresentação (Nedel, Mattos & Marin, 2020). Quando permitimos este diálogo, estamos não só a centrá-los no processo, como a dizer-lhes que acreditamos nas suas capacidades de interpretação. Depois, cabe ao educador valorizar esse feedback, refletindo sobre o próprio e adequando-o a práticas futuras.

As imagens seguintes (Figura 4, 5 e 6) refletem a permanência intencionada do grupo no espaço exterior, quer em momentos orientados, quer em momentos de brincadeira livre.



*Figura 6 - Registo de um momento de brincadeira livre num espaço não utilizado pelo grupo.*



*Figura 4 - Atividade Orientada – “A minha sombra”.*



*Figura 5 - Atividade Orientada - "Como eu vejo a minha Escola?" - realizada no exterior.*

Em conformidade com o referido, compreendi que de facto a qualidade do tempo era deficitária e, neste seguimento, procurei promover, não só atividades orientadas que potenciasses os diferentes espaços e materiais encontrados no exterior, como permitir mais tempo, para atividades não orientadas, com o foco identificado à priori de potenciar a brincadeira livre, assumindo o brincar como atividade principal promotora de aprendizagem. Deixo aqui a frase de Carlos Neto, uma vez que, por muitos anos que ainda viva, nunca iriei definir melhor esta ação primordial,

O brincar é compreendido como um direito natural e, conseqüentemente, humano. Brincar é criar um vínculo para se conhecer e dar a conhecer, através de um comportamento exploratório, num cenário de jogo incerto e inesperado. É igualmente uma «atitude mental» capaz de salvar a loucura em que as crianças e os adultos estão mergulhados nos tempos que correm. Brincar é uma boa solução para muitos males. É a loucura do corpo que (des)conhecemos, aprendendo a descobrir e combater o aparente equilíbrio do seu funcionamento interno (dentro da pele) e os fenómenos imprevisíveis externos, que o vão influenciando ao longo do seu desenvolvimento (fora da pele). (Neto, 2020, p. 221)

Gostaria, neste ponto, não apenas salientar a importância do espaço exterior, como contexto de aprendizagem, tendo em conta que oferece oportunidades e experiências tão distintas, muito em parte pelos recursos naturais que o caracterizam, que dificilmente são experimentadas no interior, devendo o educador pensá-lo, como pensa o interior (Bento & Portugal, 2016). Mas também, salientar a importância de ouvir e valorizar cada criança, como irei aprofundar no seguinte capítulo.

#### *O VERDADEIRO SIGNIFICADO DE VOZ ATIVA*

Durante o exercício de ser um educador consciente e sensível, capaz de incentivar as crianças a tomar decisões ponderadas e a gerir o seu percurso educativo, vários são os esforços diários de centrar a criança no seu processo educativo, no entanto, é necessário adequar estratégias e recursos para que esta ideologia, amplamente vulgarizada, passe de um lema a uma prática corrente e institucionalizada.

Ouvimos frequentemente, eu própria já devo ter referido algumas vezes neste documento, que a criança deve estar centrada no seu próprio processo de aprendizagem, no entanto, *o que significa isso? e de que forma é possível corresponder a essa exigência?*

A primeira questão, de resposta muito mais fácil que a segunda, prende-se com a urgência de implementar práticas coerentes com as necessidades e os interesses das crianças (Leite, 2022), mas não só. É necessário implementar modelos pedagógicos que valorizem a experiência e que estimulem o indivíduo, não só a desenvolver competências específicas, mas sobretudo plurais, onde qualquer interveniente pode contribuir positivamente para este processo, mediando as próprias decisões inerentes ao processo de aprendizagem. Em suma, valorizar a criança e a sua voz é reconhecê-la como *sujeito capaz* de construir o seu desenvolvimento e aprendizagem e *sujeito ativo*, no próprio processo (OCEPE, 2016). Sendo para isso necessário, garantir o direito à liberdade de expressão e opinião, garantir-lhe o acesso à informação e atribuir-lhe o direito de tomar decisões, olhando a criança como capaz de contribuir não só para a sua aprendizagem, como para a dos demais (Convenção dos Direitos da Criança, 1989).

A segunda pergunta, carece de uma subjetividade maior, nomeadamente face à necessidade constante de repensar práticas e estratégias para que, de facto, a criança seja valorizada no processo. No entanto e atendendo as demandas deste contexto em específico considero que foi possível esta crescente valorização.

Primeiramente, importa aqui referir que o grupo era à priori interessado e estimulado no sentido de partilhar as suas opiniões. Desta feita, inicialmente optámos por uma prática flexível, onde planificávamos de acordo com as necessidades e os interesses observados do grupo, em específico, e posteriormente adequávamos as práticas, face ao envolvimento e ao feedback do grupo, durante a realização das propostas. No entanto, com o passar do tempo, esta prática tornou-se insuficiente e começou para nós, mestrandas, a fazer sentido refletir com o grupo sobre o próprio processo.

Neste sentido, surgiu a dinâmica semanal de avaliação, que passou a realizar-se todas as quartas-feiras, durante o período da tarde. Neste processo, as crianças eram convidadas a refletir sobre a semana, nomeadamente sobre os momentos mais significativos, sendo eles de carácter positivo ou negativo e a refletir sobre o seu impacto (Figura 7).

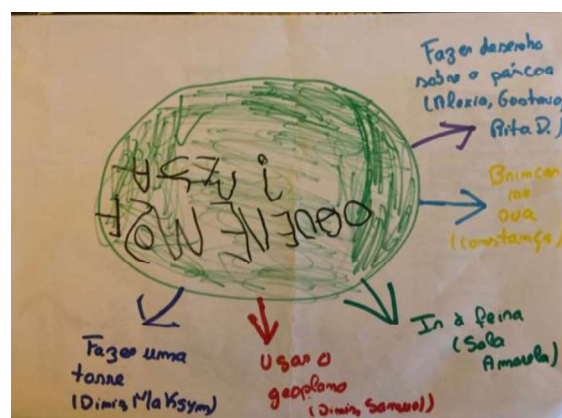


Figura 7 - Registo de um dos mapas elaborados durante a dinâmica de avaliação, onde é possível ver de igual forma a participação do adulto e da criança.

Esta dinâmica era inicialmente gerida por mim e pela minha colega de prática, que juntas organizávamos o grupo e as suas intervenções no sentido de compreender quais os momentos relevantes da semana que mereciam ser discutidos com maior detalhe. Ao longo do tempo revelou-se não só importante para as crianças, mas também para os restantes agentes educativos, que se foram apropriando deste momento para refletir com o grupo determinados acontecimentos.

Desta forma, hoje considero que este processo que se criou e modificou ao longo do tempo, potenciou o debate de questões importantes, tais como, problemas que surgiam no decorrer da semana e que eram ali debatidos sobre diferentes olhares e com um maior amadurecimento, uma vez que não eram discutidos no calor do momento e permitiam que a criança refletisse sobre o seu processo de aprendizagem, adquirindo consciência das suas aprendizagens, mas também de aspetos menos positivos que deveria ter em conta. Assim e de forma consciente contribuímos para que as crianças exprimissem as suas ideias e opiniões e desenvolvessem a competência de ouvir e ser ouvido, ao mesmo tempo que, adquiriam noção não só das suas aprendizagens, bem como, do processo de construção das mesmas (Cardona, Silva, Marques & Rodrigues, 2021).

Através desta dinâmica, surgiu em contexto a necessidade de planificar com o grupo, uma vez que, durante o processo de avaliação surgiram sugestões dos próprios ou dos restantes intervenientes de propostas, quer para dar continuidade a uma aprendizagem específica, quer para fazer face a um acontecimento menos positivo, que juntos considerássemos relevante ou de igual forma, pouco relevante. Deste modo, cada escolha era devidamente fundamentada, pelos adultos ou pelas crianças, que justificavam as suas ações, aos demais, de igual para igual, bem como a decisão de onde, como e quando realizar as propostas. Desta forma, foi possível não só valorizar a criança enquanto construtora do seu processo de aprendizagem como tornar visível, esse mesmo processo.

Hoje, quando reflito sobre esta dinâmica, concluo que a minha intenção estava de facto, direcionada para o grupo de crianças e que apesar de me considerar, na altura e ainda hoje, sensível e atenta ao feedback do grupo, o que é facto é que existem sempre algumas crianças mais discretas e menos participativas, que de forma não intencional, acabam por se envolver menos. No entanto, sinto que planificar estes momentos de avaliação, reflexão e planificação, para além de valorizar os contributos de cada criança, em particular, e considerá-los capazes de tomar decisões e agir no seu percurso educativo, oferece também

uma igualdade de oportunidades, uma vez que, é oferecida a oportunidade a todas as crianças para se expressarem e para contribuírem para o seu progresso individual.

Um dos fundamentos promulgados nas OCEPE (2016), prende-se com a igualdade e exigência de resposta a todas as crianças, sendo para isso necessário uma prática educativa diferenciada, de modo a proporcionar a todas as crianças as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, garantindo as suas necessidades e correspondendo às suas características individuais e interesses. Para isso é necessário que o educador construa um ambiente educativo favorável à prática de comportamentos inclusivos e sobretudo valorizadores da diferença e da diversidade (2016).

Se por um lado, a ação de um educador passa por adequar as suas práticas ao grupo de crianças, por outro, é necessário que reflita, se todas estão a ser consideradas na construção e planificação diária. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2007), no âmbito da Pedagogia-em-Participação, defendem que a ação de um educador deve passar, pela observação da criança, de uma forma individual, mas também de uma forma coletiva, no seio de uma comunidade, mas sobretudo, pela escuta, onde a criança e o adulto são cooperantes no percurso educativo, onde para isso é necessário oferecer espaço e oportunidades para a criança se ouvir a si própria, mas também escutar as intensões dos outros (2007). Observar e escutar devem ser as palavras de ordem para promover uma aprendizagem assente nos pressupostos defendidos ao longo deste tópico.

Em suma, é essencial refletir sobre a necessidade de o educador estar numa busca constante de algo. Acho essencialmente, que um educador não deve ser “um conformado” mas sim, um criador ou investigador, numa busca contínua e incessante por algo novo, que o satisfaça a ele e sobretudo ao seu grupo de crianças. Para isso é importante aliar as suas ideologias às de cada criança, em particular, e compreender, através de um processo contante de observação, reflexão e partilha, qual o caminho a seguir...

Por fim, dizer que, considero de extrema importância termos plena consciência que diariamente partilhamos a vida com crianças a construir a sua identidade e autoestima e, mais importante ainda, saber que o modo como valorizamos, interagimos, respeitamos e consideramos cada criança, tem impacto na sua maneira de ver o mundo (OCEPE, 2016). Posto isto considero que, por muito que se fale em dar voz e agência à criança continuam a existir momentos que, quase de forma involuntária, calamos esta voz, desvalorizamos

o que dizem e o que sentem e isso, evidentemente tem um impacto. Urge adequar as intenções às práticas e espelhar esta idealização à realidade dos contextos.

### CAPÍTULO III – O CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

#### *ANSEIOS E EXPETATIVAS*

Escrevo isto hoje com um quentinho no peito... No entanto, consigo ainda relembrar o amargar de boca, que senti durante este período de transição entre valências. Costumava metaforicamente dizer, aos que me rodeiam, que o ar presente numa sala de jardim de infância, é mais leve, mais puro, e que a sensação de entrar neste espaço se assemelha à sensação de entrar numa bolha de sabão, isolada por um lado, mas transparente para o mundo, por outro. É um sentimento que perdura até aos dias de hoje, é o sítio onde me sinto melhor, onde respiro melhor, onde as coisas chatas parecem perder importância, o sítio onde me sinto envergonhada a expor problemas mundanos, face à multiplicidade de soluções rápidas que me apresentam. Por tudo isto e muito mais atrevo-me a dizer que é um dos meus locais favoritos no mundo. Pensava eu.

O contexto de 1.ºCiclo do Ensino Básico (1.º CEB), por oposição, talvez pela minha experiência enquanto aluna, soava-me cinzento, sendo que não encontro melhor palavra para o descrever. A simples ideia de trocar o chão pela cadeira, o toque pelo espaço, o bibe pela caneta vermelha, causava-me desconforto, um desconforto tão grande que preferia não pensar nisso, não fosse eu optar por desistir. Durante muito tempo, considerei que um professor e um educador eram entidades distintas, quase divergentes. A sociedade, tenta impingir-nos diariamente esta dicotomia, considerando necessário para as diferentes funções diferentes competências. Hoje percebo o porquê deste afastamento entre as duas realidades, pois assim como eu, consideram os dois contextos disjuntos e claro que, com esta visão, os agentes educativos têm de cumprir propósitos diferentes para alcançar objetivos distintos.

Cheguei mesmo a considerar que não tinha perfil para ser professora. Isto, muito antes de perceber que, a competência mais necessária a ambas as profissões é a verdade. É impossível dissociar o teu eu profissional do teu eu pessoal, caso contrário as relações que se estabelecem não são baseadas em verdade.

Quem educa são pessoas verdadeiras, e não personagens ideais. Não se educa com teorias, mas com princípios, conceitos e preconceitos adquiridos na experiência e no convívio familiar e comunitário. (Santos, 1991, p.22)

É impossível dissociar a ação de um profissional de educação daquilo que o próprio acredita. Um professor, é um conjunto de crenças, valores e experiências que persuadem diariamente as suas ações e tomadas de decisões. O professor ou educador precisa de se encontrar enquanto docente, sendo necessário procurar o seu espaço. Foi com esta expectativa, de encontrar o meu eu, enquanto professora que iniciei a minha experiência no 1.º CEB.

### *CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS*

#### **O Núcleo do 1.º e 2.º ano**

A primeira instituição, onde decorreu a minha prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico I, localizava-se na área suburbana da cidade de Leiria, sendo esta uma escola da rede pública pertencente a um agrupamento de escolas, também desta região. A escola em questão, estava inserida numa área nomeadamente rural, demarcada pelo crescente fluxo migratório na região, característica que tem influência demográfica na comunidade educativa.

A instituição era composta por duas valências de ensino, nomeadamente, duas salas de 1.ºCEB, ambas mistas, e uma sala destinada a crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar.

O Núcleo que acompanhei ao longo do primeiro semestre, do respetivo ano, era composto por vinte crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os oito anos. Deste grupo, doze crianças estavam inscritas no primeiro ano do 1.ºCEB e as restantes, no segundo ano do 1.ºCEB. Ambos os grupos se encontravam numa fase de transição, quer o núcleo da iniciação, que havia acabado de transitar do contexto de Jardim de Infância para o 1.º CEB, quer o núcleo de continuação que, visto ser o início do ano letivo, tinha mudado de professor titular.

Estas mudanças caracterizavam, em parte, a falta de autonomia do grupo e alguma imaturidade emocional. Para além disso, o grupo de continuação, apresentava uma grande desmotivação e desinteresse pela escola e por tudo o que ela envolvia.

#### **O Núcleo do 3.º e 4.º ano**

Assim como a primeira, também a segunda instituição se localizava numa freguesia pertencente à cidade de Leira, numa área mais próxima da região urbana. A instituição

em questão, oferece à comunidade envolvente, três valências de ensino dito particular ou privado que variam desde a Creche ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. A instituição alberga, no seu todo, perto de 250 crianças nos diferentes níveis de Ensino.

A minha última turma, era composta por dois núcleos, sendo eles o núcleo de consolidação 3, constituído por cinco crianças a frequentar o terceiro ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e por outras 21 crianças, inscritas no quarto ano do 1.ºCEB, que compunham o núcleo de aprofundamento 4.

Relativamente ao grupo, é pertinente salientar que a maioria das crianças frequentavam a instituição desde a Educação Pré-Escolar, e por este motivo, sentiam-se confortáveis e tinham especial apreço pela escola e pelas relações que foram estabelecendo ao longo do tempo.

#### *O MOVIMENTO DE ESCOLA MODERNA*

Em ambos os contextos, tive o privilégio de embarcar numa experiência brutalmente enriquecedora, pela qual ficarei eternamente grata. Como referi anteriormente, tinha um olhar bastante redutor e cinzento sobre a valência de ensino, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, o Modelo Pedagógico – *O movimento da Escola Moderna* mostrou-se para mim, aquilo que posso chamar uma lufada de ar fresco, por todos os motivos que tentarei explicitar de seguida.

Primeiramente, importa dizer que é comum surgirem algumas dúvidas relativamente à distinção entre modelo pedagógico e modelo curricular, no entanto, e tomando minhas as palavras de Oliveira-Formosinho (2003), o Movimento de Escola Moderna assume-se como modelo pedagógico, uma vez que combina a componente teórica com a prática, oferecendo por um lado, os objetivos orientadores e as finalidades a eles adjacentes, bem como, orientações específicas, sempre alvo de escrutínio por parte do professor, para a adequação à prática educacional.

Assim sendo, é evidente que para além da consciência conceptual, ou por outras palavras, da visão sobre o ensino que o modelo promove, é bastante claro, que em termos organizacionais, ou seja, na praxis diária em contexto de sala, os agentes educativos façam escolhas e optem por estratégias semelhantes.

Desta forma, gostaria nos próximos tópicos, discutir estas semelhanças e diferenças, demarcadas por dois contextos inseridos numa mesma metodologia, embora, socioeconomicamente tão distintos.

### **A visão**

No Movimento de Escola Moderna, a visão é bastante clara:

Encaramos a educação escolar como iniciação e exercício de intervenção democrática para que a vida social nos convoca. Propomo-nos, por isso, formar as crianças e os jovens para a intervenção democrática através de uma actividade democrática exemplificante. Os pressupostos de tal actuação são demasiado óbvios para qualquer educador, nos dias que correm. Sempre lembraremos, porém alguns deles para refrescar memórias. Caminhamos com todos aqueles que, desde há muito, estão convencidos da utilidade da escola como promotora de saber e fonte de intervenção social para maior bem-estar, progresso, equidade e justiça nas relações humanas. (Niza, 1992, p.7)

Este movimento, como referi anteriormente, tem uma força motor própria, no entanto, esta visão da escola como agente promotor de competências sociais e democráticas capazes de integrar o individuo de forma equilibrada e justa, apresentando argumentos fundamentados e coerentes, é bastante concordante com a visão promulgada nos documentos orientadores da prática docente. No Perfil do aluno à saída da Escolaridade Obrigatória espera-se que os alunos alcancem ao fim deste percurso “valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos nas sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Diretor-Geral da Educação & Pedroso, 2017).

Em ambos os contextos, estas orientações eram o mote da prática dos profissionais docentes, com quem cooperativamente trabalhámos com o intuito de contribuir para a formação de cidadãos íntegros, com uma visão concreta do mundo, que apela sim a uma participação cívica, mas essencialmente justa e empática.

Uma vez mais digo que se torna redutor a visão de quem pensa que ser professor é única e exclusivamente promover a aquisição de conhecimentos e conteúdos disciplinares

estruturados. De nada serve o conhecimento, se o mesmo não for articulado de forma relevante e significativa. De nada serve o conhecimento, se o mesmo não for mobilizado para ações ou processos futuros. Roldão (2007), afirma que assim como outros profissionais nas suas áreas específicas, também os profissionais docentes ensinam, não só porque sabem, mas porque sabem ensinar, e ensinar é saber transformar e mediar o saber, de modo que este seja adquirido nas suas múltiplas formas, sendo para isso necessário, aceder e incorporar diferentes processos, mobilizar e usar o conhecimento tendo em conta a sua realidade e contexto.

### *RELAÇÕES QUE SE CONSTROEM - PROFESSOR/ALUNO & ALUNO/PROFESSOR*

Importa dizer como já referi, que apesar das muitas diferenças existentes entre os dois contextos, existiram pontos comuns, nomeadamente, na forma como os professores cooperantes olhavam a criança e percecionavam o processo de ensino. O respeito pela individualidade e diferença de cada um e a valorização de cada elemento foi ao longo de todo este processo aquilo que me deixou mais apaixonada. Percebi que, por muito difícil que possa parecer é sim possível fazer diferente. É sim possível proporcionar um processo de aprendizagem justo e de acordo com as necessidades individuais de cada criança, ao mesmo tempo que, é possível corresponder também às exigências de um mundo cada vez mais austero.

Se uma das minhas preocupações no início deste percurso se prendia com a dificuldade de estabelecer relações tão próximas e verdadeiras com o grupo, à semelhança do que já conhecia ser possível no contexto de Educação Pré-Escolar, rapidamente compreendi, que apesar das necessidades se alterarem de acordo com a nova faixa etária, esta valência de ensino, continua a requerer muito mais do professor, do que a mera função de ensinar e vice-versa.

Nas duas experiências, tive a oportunidade de compreender que as necessidades dos dois grupos em questão eram totalmente distintas. Por um lado, o primeiro grupo apresentava uma grande carência emocional, em parte, por se tratar de um grupo, onde a maioria das crianças e das suas famílias estava em processo de adaptação a um novo país e a uma nova realidade, que para muitos era precária. Neste sentido, o grupo procurou, em mim, uma relação confiável e estável, capaz de lhes transmitir alguma segurança e estabilidade emocional, sentimentos estes que não encontravam junto das suas famílias.

Estes fatores disruptivos foram o foco de todo o meu percurso neste contexto, pois engana-se quem considera que só o grupo necessita do professor, e não o seu contrário. Quando cheguei, este grupo, não me entregava nada, no sentido em que, odiavam tanto a escola, e tudo o que ela envolvia, que durante algum tempo, foi difícil envolvê-los ativamente em alguma tarefa, ou até encontrar algum interesse em específico.

Compreendi, muito rapidamente que esta relação tinha de ser construída com base na reciprocidade e foi esse o meu foco ao longo de todo este processo, ouvir e valorizar os problemas de cada um, garantindo que era uma peça estável no seu percurso, à medida que procurava neles a abertura necessária para se reencontrarem com o processo de ensino.

É certo que as relações que se estabelecem entre os alunos e os professores são um fator de motivação crescente/decrescente. No entanto, é necessário pensar certas questões de modo a refletir sobre as nossas escolhas e ações na prática. Lemos (2009), analisa, sobre um olhar crítico, o padrão de relacionamento em contexto escolar, dizendo que é mais fácil um grupo dito motivado, entusiasmar um professor, e vice-versa. Por oposição, um grupo padronizado como desmotivado, leva o professor a assumir sentimentos negativos face à sua eficácia no contexto, o que por sua vez agrava e dificulta a relação entre os intervenientes (2009). Em muitos contextos, esta é a realidade apresentada, professores desmotivados/alunos desmotivados ou o contrário. Considero que, para um professor, seja menos duro assumir que o grupo é desmotivado, considerando que isso nada tem a ver com a sua ação, pois o contrário é o resultado deste primeiro contexto, onde reunimos esforços e continuamente modificámos estratégias e recursos, sendo que na maioria das vezes o resultado continuava a ser insatisfatório, levando-nos inúmeras vezes a discutir sobre a nossa ação e a colocar-nos numa posição bastante desconfortável. Por sua vez, este processo exaustivo e duro contribuiu ao longo do tempo, para a crescente motivação dos alunos, que reconheceram o esforço da equipa educativa em manter relações afetivas com o grupo e em tornar este processo prazeroso para todos. Uma vez mais digo, é sim mais fácil assumir que a falta de motivação do grupo é um fator disruptivo, no entanto, nada mais compensa que o olhar da criança que volta a acreditar em si e nas suas competências.

Após este período notoriamente intenso, cheguei ao fim, com a sensação de missão cumprida, pois todos os esforços estavam agora a dar os seus frutos. Neste processo é também necessário valorizar todas as pequenas conquistas, pois como referi, as pistas do

crescente envolvimento dos alunos, são na maioria das vezes muito ligeiras. No entanto, festejei entusiasticamente todas as participações voluntárias, todos os olhares que acompanhavam pela primeira vez o que estava a acontecer à sua volta, todas as respirações profundas que não levaram ao confronto e muitas outras coisas. Tudo isto, permitiu-me chegar ao contexto seguinte, confiante que conseguiria estabelecer uma relação verdadeira e positiva com o grupo. Todavia, deparei-me com um grupo com necessidades e características totalmente diferentes. Senti, uma vez mais, que tinha de investir nesta relação e até modificar em mim algumas questões de modo a corresponder a novas necessidades. O primeiro grupo, pela carência afetiva que possuía, tornou o processo de construção de relação muito natural, uma vez que as suas carências eram notórias tornando-se assim mais fácil corresponder às suas exigências. Por oposição, este agora novo grupo, não apresentava nenhuma carência, era um grupo motivado, interessado e autónomo, o que tornou esta relação inicialmente muito distante. Eu sentia que eles não precisavam de mim, exceto claro, para lhes propor determinadas dinâmicas. No entanto, nem mesmo através das propostas era fácil surpreendê-los, pois era um grupo bastante exigente nesse sentido. Apesar da mudança abrupta de realidade consegui, ao fim de algum tempo construir uma relação positiva com as crianças, que ao longo do tempo, foram compreendendo que eu estava disponível e que o meu foco era o seu bem-estar e aprendizagem.

Quero com isto dizer que, apesar das duas experiências opostas, sei que no futuro, sempre que me encontrar com um novo grupo, terei de me esforçar no sentido de cumprir com as suas exigências. Gostava de salientar, que as relações demoram o seu tempo e que é redutor, esperarmos de um grupo aquilo que esperámos do anterior, diria até que é redutor esperarmos o mesmo de nós próprios. Ser professor, é isso mesmo, adaptarmo-nos a diferentes contextos e realidades, fazendo os ajustes necessários, estando conscientes e respeitando o tempo da mudança, sem nunca, claro, perder a essência, mas tendo consciência que é um processo moroso, mas necessário e que existem ideais comuns a ter em conta, tal como o cânone defendido por Skinner & Belmonte (1993), que consideram imprescindível atender às necessidades psicológicas básicas da criança, como fator primordial inerente à motivação.

## *RELAÇÕES QUE SE CONSTROEM – COMUNIDADE EDUCATIVA*

A perspetiva que pretendo analisar neste presente tópico prende-se com a necessidade de construir *redes múltiplas de cooperação* como nomeado por Serralha (2009) ao movimento social e pedagógico de comunicar e reconstruir as práticas docentes vivenciadas pelos próprios, num grupo cooperativo, descortinando-as claro, mas elevando-as ao seu potencial máximo, através de um exercício de análise crítico e fundamentado. Por outras palavras, a esta prática cooperativa podemos também dar o nome de autoformação cooperada, na qual os professores reúnem esforços para analisar coletivamente as suas ações diárias, mas não só, a tudo o que já foi mencionado, Roldão (2007) acrescenta:

A ideia de aprendizagem como processo formativo permanente na atividade de um professor requer a sua ancoragem na reflexão colectiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de ações de ensino em formatos partilhados. (p.27)

Inicialmente o projeto o Movimento de Escola Moderna, surgiu face a esta mesma necessidade de construir redes múltiplas de apoio. Desta feita, importa dizer, que a cooperação entendida como processo que leva diferentes intervenientes a atingirem um mesmo objetivo comum (Niza, 1998) é em grande parte, promovida por este movimento. No entanto, apesar de ambos os contextos, como referido anteriormente, serem amplamente influenciados por este modelo, esta prática não era comum a ambos.

Importa aqui analisar criticamente as consequências e as causas, uma vez mais, que distinguem ambos os contextos. Em primeira análise, existem a meu ver diversos fatores que contribuem para a não implementação de estratégias cooperativas, como irei explicitar seguidamente, no primeiro contexto no qual realizei a minha Prática Pedagógica no 1.ºCEB.

Primeiramente, devo dizer que, apesar de ter tido a sorte de vivenciar este movimento na primeira instituição, o que é facto é que o projeto de inovação que promulgava uma metodologia assente nos pressupostos teóricos e na visão vulgarizada por Sérgio Niza, era recente e tinha acabado de ser implementado apenas naquela instituição em particular, face ao resto do agrupamento. Isto, em primeira instância dificultou a partilha de objetivos, que acabavam por ser diferentes, uma vez que os próprios documentos

orientadores que regiam, eram, em grande parte de naturezas distintas. Para além disso, foi notório ao longo do tempo que, apesar do projeto dizer respeito a toda a instituição na valência de 1.ºCEB, não existiu uma abertura por parte de alguns docentes para embarcar neste processo.

Neste ponto, importa dizer, que este tipo de modelo carece de uma comunidade educativa aberta, onde os limites que definem os espaços e por consequente as experiências potenciadoras de aprendizagem sejam muito ténues e que, quando toda a comunidade não esta envolta na mesma experiência, isso restringe em grande parte o processo de ensino, uma vez que, por muito que se queira construir uma escola aberta, onde tudo e todos são fonte de conhecimento, quando o tudo passa novamente à sala e o todos, passa novamente ao professor e ao seu núcleo, por falta de interesse da outra parte, é, por muito que se queira, difícil. Tendo em conta o relatado e uma vez que neste ambiente nem todos estavam dispostos a se entreajudarem para um bem comum, competência essencial ao trabalho cooperativo (Santos, 2007) o mesmo foi, de certo modo, negligenciado. Assumindo como minhas as palavras de Roldão (2007),

Difícilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária. Argumentar-se-á que se trata de uma ruptura. Certamenre que o é, e seguramente complicada; mas uma ruptura geradora e, e sobretudo necessária. (p.29)

Por oposição, o contexto mais recente contemplava na sua prática diária momentos de reflexão e planificação conjunta, para além disso, importa também dizer que nesta instituição, em particular, os núcleos eram geridos por duas ou mais professoras titulares, que partilhavam a gestão curricular da turma, e as muitas outras responsabilidades.

Durante toda a nossa formação e em particular na componente de prática pedagógica, fomos convidadas a experienciar todas as questões relacionadas com as tarefas docentes de forma partilhada, quer com o nosso par pedagógico, quer com os nossos professores cooperantes, professores supervisores, e outros docentes, nomeadamente nas componentes pertencentes à unidade curricular de didática do 1.ºCEB. De todo este processo, aquilo que mais me transformou, foi a minha forma de ver e percecionar o ensino, muito em parte, pelo exercício constante da reflexão, que me permitiu construir

uma visão realista e fundamentada das minhas escolhas e opções, o que me tornou muito mais consciente de todos os processos inerentes à prática docente.

No entanto, foi através dos momentos de partilha que amadureci as minhas visões. Os documentos orientadores da prática docente são como o próprio nome indica “orientadores”, permitindo aos diferentes intervenientes, várias análises e diferentes usos. Torna-se, por conseguinte óbvio, que cada professor adequa as suas práticas às necessidades do seu grupo, tendo em conta também as suas crenças e experiências prévias. A questão que aqui se impõe e que carece de atenção é que habitualmente procuramos implementar em sala, estratégias e recursos que sabemos à priori que, por um lado, correspondem às exigências curriculares apresentadas e por outro às exigências do grupo em questão, baseando-nos no sucesso de vivências anteriores. Quero com isto dizer que, com o passar dos anos, se torna cada vez mais difícil *deixar cair por terra* um método ou recurso com um selo de aprovação prévio, em troca de um novo, com medo do desconhecido. Com o avançar dos anos de experiência, torna-se cada vez mais difícil, para o docente, não cair neste engodo ao passo que, Santana (2007) refere que a complexidade inerente à profissão docente obriga a um eterno e permanente jogo de problematização e questionamento. A profissão docente envolve o professor num constante de angústias e anseios e através da partilha torna-se possível distanciarmo-nos da ação, exigência necessária para a reflexão crítica e para o consequente processo de resignificação.

O último contexto mostrou-se bastante promissor neste sentido, aqui foi possível ver na prática uma ferramenta oleada que trabalha em prol de objetivos comuns. As cooperantes, habituadas à prática comum de colaboração, não tiveram quaisquer dificuldades em integrar-nos e em partilhar connosco para além da gestão curricular que se pretendia, os problemas e consequentes anseios resultantes da prática diária, assumindo que, assim como todos os restantes envolvidos, erámos mais duas peças fulcrais e capacitadas para participar na rede de apoio. Esta valorização contribuiu para a discussão de estratégias e recursos, sob diferentes pontos de vista, que permitiram na prática adequar estratégias, uma vez que foram detalhadamente discutidas sobre diversas perspetivas levando a uma maior assertividade no decorrer da ação.

No entanto, é injusto assumir que os professores apenas necessitam do apoio de outros colegas de profissão. Quanto maior e mais diversificada for a presença da comunidade

educativa na dita rede de cooperação, maior será a diversidade de estratégias e especialidades às quais será possível encontrar respostas para eventuais problemas.

No contexto referido anteriormente, era possível discutir diariamente com diferentes agentes educativos, entre os quais, psicólogos, terapeutas, nutricionistas, monitores, que juntos, reuniam esforços no sentido de cooperar em prol do mesmo propósito, para o bem-estar e sucesso de todos os intervenientes. Isto, em grande parte aumenta o sentimento de satisfação e eficácia em relação ao meio onde realizamos funções, em contrapartida ao desgaste emocional, sentido por muitos, que se encontram cada vez mais isolados na sala de aula. Não é assim tão complicado compreender, uma vez que exemplo disso foi o primeiro contexto, onde, em diversos momentos, o professor cooperante solicitou a ajuda do psicólogo do agrupamento e de professores de apoio, para apresentarem o seu olhar sobre uma situação preocupante com duas das suas crianças, dos quais nunca chegou a ter o merecido apoio. Para além disso, esta situação, originou várias idas dos encarregados de educação à escola, para pedir esclarecimentos, aos quais o professor teve de corresponder, sem qualquer apoio e suporte da comunidade educativa, assumindo a responsabilidade total por todos os acontecimentos decorridos naquele contexto.

É conhecido por todos nós a eficácia e a necessidade do apoio por parte de outros professores e agentes educativos, na prática corrente de ensino, no entanto, considero que a maioria das instituições não promove este tipo de interação e quando promove a mesma é deficitária. Sendo que, não é esperado apenas que se discutam as estratégias e os recursos previamente implementados, analisando a sua eficácia, espera-se que esta rede se construa de fora para dentro da sala e não o seu contrário. Espera-se que, sejam tomadas decisões prévias à ação, espera-se que se construam objetivos e competências comuns, espera-se que, no fundo, se estabeleçam linhas orientadoras comuns aos diferentes agentes e que as decisões se discutam antes das suas aplicações e não apenas os seus resultados.

#### *O CONTEXTO ECONÓMICO COMO PREDITOR DE (IN)SUCESSO*

Já muita tinta correu sobre esta questão, no entanto, tendo em conta as diferentes experiências não posso deixar de refletir sobre a maior e mais marcante diferença entre os dois contextos, especialmente quando se apela a um ensino equitativo, onde fatores económicos não devem contribuir para uma desigualdade de oportunidades. No entanto,

se não olhasse de forma crítica para estas diferenças, *não estaria eu a contribuir para isso mesmo?*

Os dois contextos, neste aspeto em particular, não podiam ser mais distintos. O primeiro de natureza pública o segundo de cariz privado. O primeiro que oferecia a diversas famílias apoio alimentar, o segundo, que oferecia diferentes ementas diárias tendo em conta as especificidades ou requisitos de cada criança. O primeiro que oferecia um metro quadrado de área por cada criança, o segundo que não impunha limite face a isso. As famílias, em concordância com o referido, eram na sua maioria distintas, o nível económico era por consequente, também ele diferente. No primeiro grupo, a maioria das famílias encontravam-se numa situação precária, face à recém-chegada a Portugal, eram famílias incompletas, no sentido em que, parte da família se encontrava no país de origem e que os rendimentos não cobriam as despesas familiares. No outro espólio, as famílias apresentavam rendimentos muito acima da média portuguesa e viviam, por isso, numa situação muito mais confortável.

À primeira instância, estes fatores não contribuem por si só para o alargar de diferenças assim tão estruturantes ao nível educacional. No entanto, quando visto com maior atenção, existem determinados fatores preditores de (in)sucesso.

Primeiramente, e como já referi diversas vezes nesta presente reflexão, as famílias inseridas no primeiro contexto, viviam em situações económicas muito desfavorecidas, algumas não tinham habitação própria ou empregos estáveis e, por consequente não possuíam alguns requisitos básicos para o seu bem-estar. Neste contexto, observei crianças com fome, outras que não tinham os cuidados de higiene devidos por falta de condições, pais em situações de desemprego com problemas graves de integração a um novo país e muitas outras questões que, durante todo este tempo e ainda hoje, me preocupam.

Rapidamente compreendi que as necessidades do grupo se assemelhavam às realidades vividas no contexto familiar, por muito que as famílias não quisessem colocar esse peso sobre os filhos, o que é facto é que eles, no contexto de sala se manifestavam neste sentido. Devo dizer que, primeiramente, foi para mim um choque de realidade compreender que existem crianças e famílias a passar por situações deste tipo, uma realidade da qual eu infantilmente não quis acreditar, até ao dia. De seguida, foi também para mim um abrir de olhos, no sentido em que todas as minhas expetativas e até objetivos para este grupo,

estavam completamente desajustados com as suas necessidades. Sinto-me envergonhada com a minha ingenuidade, ao pensar no início que determinadas dinâmicas teriam o resultado esperado. Hoje, tenho consciência que nenhuma dinâmica resultaria, por mais espetacular que fosse, quando necessidades básicas como o bem-estar e a segurança não estão atendidos à primeira instância. Formosinho (1991), explica sucintamente o referido,

Se é lógico pensar que as capacidades intelectuais estão, à nascença, igualmente distribuídas pelos diversos estratos sociais e económicos, a verdade é que elas não são igualmente desenvolvidas na infância ... uns comem e vestem melhor que outros, uns possuem livros e um clima favorável ao estudo e outros não, uns têm pais desinteressados, uns falam diariamente com pessoas cuja linguagem e argumentação os ajuda e outros diariamente têm um clima pouco propício a conversas que saiam do quotidiano observável; assim, uns ganham desenvoltura de expressão, capacidade de apreensão e de atenção que os levam a aproveitar muito mais que os outros as aprendizagens na escola. (p.180)

Compreender isto, em parte, foi um exercício completo de análise e de interpretação da realidade envolvente, mas não só. É costume dizer que a criança está no centro do processo de aprendizagem, e a meu ver não existe nenhum outro sítio onde possa estar. No entanto, é difícil quando procuramos atribuir essa voz e autonomia ao grupo e verificar que a criança não está disposta a assumir esse papel. Ou seja, quando o trabalho de centrar a criança no próprio processo de ensino resulta em aprendizagem o professor sente-se realizado, uma vez que os seus objetivos estão de facto a dar frutos. Em contrapartida, é difícil, falo por experiência própria, quando o mesmo não acontece. Não estou com isto a dizer que os esforços não resultaram em aprendizagem, pois estaria a mentir, estou a referir que as estratégias neste percurso resultaram na aquisição de competências diferentes das promulgadas nas aprendizagens essenciais e que isto, é de facto difícil de digerir para um professor, mas tremendamente necessário.

Tornando tudo isto muito mais concreto, logo durante as primeiras semanas, no primeiro contexto, compreendemos que a maior parte do grupo não tinha qualquer relação afetiva, ou alguma outra, com as histórias. O simples ato de ler um excerto, para aquelas crianças, era uma tortura e várias vezes se manifestavam verbalmente nesse sentido. De forma a incentivar o grupo para a leitura e para a construção crescente de uma relação positiva com os livros, implementámos uma dinâmica semanal de tertúlia dialógica. Ora, os nossos objetivos, para com a dinâmica proposta eram claros: a) Despertar interesse pelas

obras literárias; b) Fomentar o hábito de leitura. Ao longo do tempo compreendi que a tertúlia se mostrou muito mais furtiva em outros objetivos, para eles muito mais necessários: a) Ouvir e valorizar a opinião do outro; b) Expressar o meu ponto de vista em relação ao referido pelo autor.

Este acontecimento relata de uma forma muito concreta, o que aconteceu ao longo de todo este semestre, não quero com isto dizer que os objetivos propostos eram de alguma forma mais importantes do que os objetivos alcançados. Por contrário, os alcançados, resultam efetivamente das necessidades do grupo em particular e cabe ao professor olhar para estas situações não como uma derrota, mas como uma conquista, porque efetivamente o são, apesar de por vezes nos sentirmos frustrados com o resultado.

O semestre passado, apesar de muito construtivo, senti-me, em alguns momentos, bastante frustrada, pois por vezes foi difícil gerir a expectativa em função da necessidade. Enquanto agentes educativos, considero, que esperamos o melhor para o nosso grupo de crianças, assumindo que o melhor passa pela aquisição do maior número de competências ou aprendizagens, ditas curriculares, no entanto, fui compreendendo ao longo do tempo, apesar da dificuldade, que ser professor é muito mais do que restringir a ação à obtenção de conteúdos, e isso é, em grande parte, bastante óbvio, mas também bastante amargo. (Apêndice II – Reflexão individual prática pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II, semana de 19 a 21 de janeiro de 2024).

O segundo contexto não podia ser mais distinto do primeiro, a começar pelo espaço e pelas infraestruturas. O espaço foi todo ele pensado em prol dos seus usuários, não só dos alunos, não só dos professores, mas de toda a comunidade. Não é tarefa fácil o que vou explicar de seguida, no entanto, todos os espaços apresentam múltiplas potencialidades, para além disso eram acessíveis a qualquer interveniente, pelo que foi possível realizar propostas em todos os cantos e recantos da instituição, como é possível observar nas imagens (Figura 8, 9 e 10).



*Figura 10 - Dinâmica realizada numa mata perto da instituição.*



*Figura 8 - Dinâmica realizada na varanda da instituição.*



*Figura 9 - Dinâmica realizada no jardim da instituição.*

Para além do espaço, a organização das áreas e o tipo de arquitetura e recursos utilizados foram pensados de modo a proporcionar uma escola confortável. As crianças e os adultos utilizavam os recursos e geriam o espaço de acordo com as suas necessidades. Por exemplo, não é comum os alunos terem acesso direto à impressora ou ao quadro interativo, em contrapartida, nesta escola estes acessos eram cedidos, o que proporcionou a apresentação de vários projetos voluntários, ou a criação de diversas dinâmicas propostas pelos grupos.

Também nesta imagem é possível observar a disposição da sala e o modo como os alunos se reorganizavam atendendo às suas necessidades de conforto (Figura 11). Quando refiro que é difícil explicar, por imagens e palavras o quão confortável era o espaço envolvente, digo-o, porque não era algo que fosse palpável, era algo que se sentia. Todavia, o facto dos alunos se reorganizarem no espaço e de procurarem estar confortáveis, descalçando-se e trazendo objetos de conforto como almofadas, mantas e outros, mostrava o quanto o grupo estava cómodo.



*Figura 11 - A sala de aula.*

Uma vez mais digo que, aparentemente, estes fatores podem parecer supérfluos quando falamos de aprendizagem, no entanto e uma vez que estes recursos e espaços contribuíam ativamente para aumentar a sensação de bem-estar em cada aluno, são de facto promotores de aprendizagem. As crianças reconheciam que o espaço atendia as suas necessidades de conforto e frequentemente valorizavam, isso mesmo. Aqui, todos os sonhos eram possíveis de alcançar, não existiam limitações e isso contribui, em grande parte, para a sensação de valorização e bem-estar que, por sua vez, influencia diretamente a motivação.

Quando reflito sobre as duas experiências, é obvio que existiram fatores discrepantes entre as realidades, o bem-estar como fator que influencia inevitavelmente a motivação, era alvo de grande divergência entre os dois contextos. Quando penso sobre isso, compreendo o impacto do fator económico, não de forma isolada, mas como um todo. No primeiro, a situação precária envolvia os pais e conseqüentemente os alunos, num crescente de preocupação, pois o foco daquelas famílias era a subsistência, sobrando pouca energia para o resto. A escola passava assim para segundo plano, bem como o processo de aprendizagem dos filhos, não porque assim o quisessem, mas por falta de oportunidade.

Em diversos momentos, o professor cooperante procurou reunir com os pais, para discutir o processo de aprendizagens dos filhos e algumas outras questões que foram surgindo no contexto, mas, na maioria dos casos, chegou o mês de dezembro e o professor ainda não conhecia o rosto da maior parte dos encarregados de educação.

Quando se discute a construção de relações positivas entre a escola e a família, faz-se não apenas porque é uma moda crescente deste século, mas porque é um fator importante para o processo de aprendizagem. O aluno necessita de compreender que a sua aprendizagem é algo importante para a família, caso contrário assumirá que não é algo digno de valorização e conseqüentemente perderá o interesse e a motivação. Por outras palavras, quando a escola e a família possuem uma relação estreita e amigável, estão reunidas as condições para exponenciar a aprendizagem e o desenvolvimento (Polonia & Dessen, 2005). Em contrapartida, quanto menor o envolvimento dos pais, entendido como a sua participação nas dinâmicas escolares, maiores as dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem e conseqüente desempenho escolar, bem como a adaptação da criança ao espaço e à escola (Silva, Nunes, Betti & Rios, 2008).

Neste sentido, os pais no segundo contexto, procuravam um feedback diário, perto dos agentes educativos, que, por conseguinte, faziam o esforço de os envolver em dinâmicas existentes, como por exemplo, a Assembleia Geral, que se realizava todas as semanas. Neste evento aberto a toda a comunidade, as crianças juntamente com os seus orientadores, procuravam mostrar as aprendizagens significativas que ocorreram durante a semana, bem como os eventos e outras atividades de maior importância que de alguma forma se mostraram significativas para o grupo. O intuito deste momento, era tornar visível não só as aprendizagens, mas todo o processo, desde a formulação da ideia inicial, que podia ser dada por qualquer interveniente, até às competências adquiridas resultantes

do processo. No entanto, nem só sobre aprendizagens se baseava esta partilha, as crianças podiam partilhar qualquer questão relacionada com as suas vivências na instituição, como por exemplo, novas brincadeiras, problemas, apresentações artísticas e outros projetos voluntários.

Este momento, mostrava-se de grande importância para o grupo que durante a semana, se organizava de modo a garantir que a assembleia ocorria da melhor forma possível, uma vez que os seus familiares iriam estar presentes. Este pequeno exemplo mostrava o quão importante era para os alunos partilhar o seu processo de aprendizagem com os seus familiares. Eles orgulhavam-se da presença dos seus entes queridos e queriam oferecer-lhes a melhor versão de si mesmos e das suas conquistas e descobertas, por outro lado, os pais beneficiavam deste momento para acompanhar as vivências dos seus filhos, mostrando-se próximos, atentos e preocupados às suas vivências em contexto escolar.

### *O MEU LUGAR ENQUANTO PROFESSORA*

Como referi no primeiro capítulo desta reflexão, embarquei nesta experiência com muito medo de encontrar uma realidade muito semelhante à minha enquanto aluna, durante o meu processo de escolarização no Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Hoje, escrevo de uma perspetiva mais lucida, mas não menos emotiva, daquilo que eram os meus pensamentos na altura.

Apesar das dores de crescimento inerentes a este processo, consigo agora encontrar alguma paz interior, pois sei que não poderia encontrar nenhuma outra profissão onde fosse tão feliz e realizada. Com isto, não quero dizer que aprendi tudo o que tinha a aprender e que a partir daqui serão apenas vitórias. Não, com isto quero dizer que o meu olhar sobre o ensino mudou, compreendi que aquilo que temia não era o ensino, mas sim a visão de muitos sobre o ensino. Compreendi que aquilo que me apaixonava na infância continua de igual forma a apaixonar-me neste contexto.

Descobrir as potencialidades desta etapa, para a construção futura de um indivíduo e do impacto que as nossas escolhas podem acarretar na vida futura dos nossos alunos, leva-me diariamente ao exercício de refletir e repensar a prática. Considero que a competência essencial a esta profissão é a capacidade de pensar sobre o que foi feito, analisando criticamente sob domínio da avaliação, partindo dela para potenciar experiências futuras. Mais essencial do que acertar sempre, tendo plena consciência de que isso mesmo é

impossível, é reconhecer o erro. Permitir-mo-nos errar, assumindo que nada mais importa para o exercício desta profissão do que um professor vivo, disposto a cometer erros, mas, principalmente a correr atrás deles é, permitir-mo-nos estar em constante processo de formação.

Estou humildemente, pronta para errar, pronta para não acertar sempre, pronta para me adaptar a todas e quaisquer que sejam as exigências de cada grupo de crianças. Uma coisa é certa, posso demorar mais ou menos tempo, mas irei procurar sempre construir uma relação verdadeira e positiva com o grupo atendo a todas as suas demandas. A base da minha essência enquanto docente será sempre, construir uma relação positiva com o grupo, porque nada mais importa se essa relação não for o foco do processo de ensino. Acredito numa aprendizagem significativa de componente maioritariamente social, onde o mote para a aprendizagem se constrói das relações positivas com os diferentes agentes sociais, não a restringindo a mera relação professor-aluno, enquanto fonte de aprendizagem primária, mas resultante de diferentes relações sociais que se constroem num meio onde o Bem-Estar é o principal objetivo a alcançar.

Gosto de olhar para o ensino, não sob a forma de criança ao centro, muito menos sob a forma de professor ao centro, mas sem centro de todo. Olho para o ensino e para toda a comunidade, reunida em círculo, onde todas as interações são resultantes de aprendizagem, quer de aluno para aluno, de professor para professor, de pai para filho de aluno para professor. Em suma, de igual para igual.

## PARTE II- DIMENSÃO INVESTIGATIVA

### CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como intuito apresentar o estudo realizado na componente de prática pedagógica, com o objetivo de repensar uma prática de ensino que permita a formação integral do indivíduo e, em particular, o seu pensamento crítico, através da problematização de temas atuais e comumente discutidos por todos, exceto pelas crianças, apesar de muitas vezes, serem elas a estar no cerne da questão.

Neste sentido e através da problematização de temas que dizem respeito aos próprios, pretendemos desenvolver o sentido crítico dos alunos, contribuindo para a tomada de consciência para questões atuais, com o objetivo de gerar um debate argumentativo, capaz de exponenciar competências como o pensamento crítico, reflexivo e criativo.

Num olhar atento para os documentos orientadores que norteiam a prática de um professor em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico é possível compreender que todos eles proliferam a necessidade de contribuir ativamente para a construção e aprendizagem de cada indivíduo de forma pertinente, contextualizada e integrada. É preconizado que ao fim da escolaridade obrigatória o aluno argumente de forma fundamentada e lógica e se posicione no seio de uma comunidade (Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017). No entanto, isto é, em grande parte contraditório, porque o que é facto é que a nossa sociedade atual, não fomenta este espírito crítico, nem em contexto escolar, muito menos em contexto familiar, onde muitas vezes, as crianças não chegam nunca a ser ouvidas, mesmo quando o assunto é sobre elas. *Como queremos que um indivíduo fomente competências do pensar crítico, se até à vida adulta, não permitimos que dê a sua opinião, ou se quando o faz, a mesma não é tida em conta?*

#### 1.1 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação, pretende desenvolver capacidades de pensamento crítico através da implementação de uma rotina de discussão semanal sobre temas atuais e alvos de reflexão profunda. Assim, e tendo em conta a finalidade deste presente tópico, apresenta-se a seguinte questão problema: *De que modo a discussão crítica de problemas éticos e morais contribui para o desenvolvimento de competências de Pensamento Crítico, entre os elementos de uma turma mista do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Mediante a problemática enunciada, formularam-se os seguintes objetivos de investigação:

- A. Orientar um conjunto de discussões críticas sobre temas atuais de âmbito ético e moral;
- B. Avaliar o envolvimento dos alunos nos momentos de discussão crítica, tendo em conta três critérios: participação na discussão, contribuição com argumentos e contribuição com objeções;
- C. Compreender se a implementação da dinâmica de Discussão Semanal contribuiu para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e quais competências;
- D. Compreender se a implementação da rotina de *Discussão Semanal* teve um impacto significativo para o grupo em questão.

Relativamente ao ponto B) pretende-se avaliar o envolvimento dos alunos durante a discussão, sendo para isso consideradas e analisadas todas as intervenções que ocorreram nesses momentos. No que concerne ao tópico C) pretende-se analisar se existiram e quais as competências de pensamento crítico que foram promovidas durante a implementação desta nova rotina de *Discussão Semanal*, através das respostas dadas pelos alunos aos questionários que antecederam e procederam as discussões críticas e durante os próprios, através da análise das transcrições e consequentes gravações de áudio. Por último, pretende-se compreender se a dinâmica em questão, foi significativa a nível individual, através da análise das autoavaliações espontâneas dos alunos, realizadas no momento de reflexão<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> O Momento de reflexão era uma rotina pré-existente do grupo em questão, onde individualmente e de forma autónoma os alunos refletiam sobre os acontecimentos dignos de importância que aconteceram no presente dia e faziam o seu registo no plano diário.

## CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 PENSAMENTO CRÍTICO

Não é possível ser um bom pensador se não se for um bom questionador (Paul e Elder, 2005, p.3)

O pensamento crítico (PC), tem sido alvo de interesse acrescido e alargado ao longo das últimas décadas, devido à sua valorização crescente no âmbito da psicologia da educação, principalmente no campo da filosofia, onde começou a fazer parte dos currículos o desenvolvimento de competências de argumentação e persuasão (Cruz, Dominguez, & Payan-Carreira, 2019, p.9).

Fruto da crescente generalização, surgiram definições de pensamento crítico, baseadas no senso comum, que necessitam aqui de ser discutidas à luz da razão. Neste seguimento, o vocábulo crítico “deriva da palavra latina *criticus* que significa *jugador das obras do espírito*, de *kritikós* (grego), “*capaz de julgar*, e de *krinein* (grego), *separar, decidi, julgar* - este último relacionado com *krisis* (grego), *juízo, seleção*, e *krei* (indo-europeu), *peneirar, discriminar, distinguir*” (Cruz, Dominguez, & Payan-Carreira, 2019, p.8). Tendo em conta a sua etimologia é compreensível que o senso comum tenha atribuído uma conotação negativa à palavra, por se tratar de uma referência verbal no sentido de criticar alguém ou algo, no entanto, neste contexto a palavra relaciona-se com critério, no amplo sentido de obter uma reflexão fundamentada sob determinado evento.

Refutando a ideia anteriormente apresentada, Grigg & Lewis (2019), referem que “thinking critically does not mean simply finding fault or exposing weaknesses. Rather, it seeks a solid basis on which to judge something. And this should involve commenting on strengths, weaknesses and raising further questions” (p.18). Em suma, pensar criticamente envolve um elevado nível de razoabilidade, devendo para isso ser necessário fazer julgamentos de forma clara, exata, mas sobretudo relevante (Cruz, Dominguez, & Payan-Carreira, 2019, p.8).

Hoje em dia, procura-se obter um maior entendimento sobre o conceito de pensamento crítico, no entanto e face à multiplicidade de perspetivas e abordagens existentes, tornava-se redutor, apresentar uma única conceção do conceito, sendo que as diferentes perspetivas contribuem para um melhor entendimento de pensamento crítico. Para Ennis

(1998), pensamento crítico, assume-se como a atividade que envolve a necessidade de reflexão e racionalização que determina o que pensar ou fazer sobre determinada situação ou acontecimento. Para Cotterell (2011), o pensamento crítico envolve outras ações cognitivas, como selecionar, categorizar e julgar. De uma forma amplamente geral, pode dizer-se que,

O pensamento crítico enquanto pensamento criterioso, monitorizado e contextualizado, sustentado na predisposição e competência para chegar ao objetivo pretendido (resultado, solução, decisão) numa determinada situação. Criterioso, porque é deliberado e minucioso. Ao pensar criticamente fazemo-lo de modo intencional, orientado e responsável ponderando ideias e valores de forma cuidadosa e demorada, segundo diferentes padrões intelectuais, como sejam a precisão, clareza e consistência. (Paul & Elder, citado em Cruz, Dominguez, & Payan-Carreira, 2019, p.10)

Tendo em conta as perspetivas apresentadas sobre o conceito, apesar de complementares, é possível definir um pensador crítico como aquele que pensa antes de agir e que é sincero acerca do seu próprio conhecimento e capacidade, reconhecendo as suas limitações e erros. Um pensador crítico, reconhece que visões extremas, quer do próprio, quer dos demais, contribuem para uma visão unilateral ou parcial da realidade. Assim, pensar criticamente envolve um conjunto determinado de ações que contribuem para a melhor compreensão de determinado acontecimento ou situação. É necessário que o indivíduo esteja envolvido no processo de descoberta e conhecimento, sendo para isso indispensável, refutar ideias que não são sustentadas por fundamentos ou premissas lógicas, reconstruindo conhecimento, sempre que necessário.

Um pensador não lógico é aquele que aceita conclusões, sem refletir sobre elas. É aquele que prefere esconder as lacunas do seu pensamento ou ponto de vista, sob pena de ameaça ao ego. Ao invés, pensar de forma crítica, em parte envolve, o autorreconhecimento das suas limitações e erros, e a capacidade de agir de forma ponderada. Quem pensa de forma crítica, está a escolher controlar os seus pensamentos, quem pensa de forma acrítica, escolhe que os pensamentos controlem a sua maneira de ver e estar no mundo (Cruz, Dominguez, & Payan-Carreira, 2019).

### 2.1.1 Competências e Disposições de Pensamento Crítico

Como referido, a definição base de pensamento crítico parece ser comum à maioria dos teóricos e o mesmo acontece relativamente ao que consideram ser as suas dimensões estruturais principais: competências e disposições (Cruz, Dominguez & Payan-Carreira, 2019).

Relativamente às disposições, segundo Tenreiro-Vieira & Vieira (2019), são o conjunto de capacidades, de carácter cognitivo e emocional, mas também o conjunto de normas e critérios (2019) que influenciam o individuo a agir ou escolher não agir, de forma crítica. As competências são os elementos cognitivos que permitem ao individuo realizar determinado julgamento ou ação de forma fundamentada (Cruz, Dominguez & Payan-Carreira, 2019). No entanto, os autores supramencionados esclarecem que “o pensamento crítico dá-se em sintonia entre as competências e disposições, sendo que as últimas são as principais responsáveis por acionar o processo (Cruz, Dominguez & Payan-Carreira, 2019, p. 12).

De acordo com Vieira, Tenreiro-Vieira & Martins (2011) as disposições frequentemente citadas no domínio do desenvolvimento do pensamento crítico, incluem: a) procurar uma posição clara do tema ou tese; b) procurar razões; c) estar bem informado; d) usar e mencionar fontes fidedignas; considerar a perspetiva global da situação ou acontecimento; Não se desviar do foco do problema; não esquecer a preocupação original ou básica.

Relativamente às competências de pensamento crítico e tendo em conta os objetivos do presente estudo, salientamos que foram consideradas para o presente estudo, as que se seguem:

**Tabela 3**

*Competências de Pensamento Crítico*

I)	<i>Interpretação</i>	Capacidade de definir de forma clara as ideias apresentadas; Definir o problema por palavras suas.
II)	<i>Análise</i>	Capacidade de identificar soluções válidas para o problema mencionado.

III)	<i>Explicação</i>	Capacidade de justificar e defender de forma fundamentada as suas opções ou soluções escolhidas.
IV)	<i>Avaliação</i>	Capacidade de identificar pontos fracos as soluções apresentadas e julgar a credibilidade de argumentos tendo em conta a informação mencionada.
V)	<i>Síntese</i>	Capacidade de melhorar ou criar uma nova solução, para o problema apresentado.

(Lopes, Silva & Morais, 2019)

## 2.2 UM DESAFIO DESTE SÉCULO: EDUCAR PARA O PENSAMENTO CRÍTICO

No quadro atual torna-se necessário refletir criticamente sobre a subcarga de informação que diariamente nos chega, fruto de um mundo em constante mutação. Segundo, Cruz, Dominguez, & Payan-Carreira (2019), nunca fomos tão subcarregados com perspectivas e pontos de vista, muitas vezes até contraditórios, que nos chegam diariamente, dos diferentes polos do mundo. Se por um lado, estamos cada vez mais expostos à informação, por outro, torna-se cada vez mais difícil tecer uma opinião ou julgamento próprio, uma vez que a crescente informação que nos chega supera em grande escala a capacidade de refletir sobre ela, quer por falta de tempo, quer por falta de conhecimento. No entanto, hoje, apesar de ser infazível estar a par de toda a informação que nos chega, a sociedade espera que cada indivíduo se posicione face ao seu ponto de vista, sobre os mais diversos temas, por mais contraditório que este pensamento possa parecer (2019).

Atualmente, não estar copiosamente seguro do seu ponto de vista e não apresentar uma posição, sobre qualquer que seja o acontecimento, é visto, pela maioria dos comuns mortais, como uma falha grave de carácter. No entanto, esta mentalidade é “fútil e errónea”. Segundo Cruz, Dominguez & Payan-Carreira (2019), mais importante do que ter um ponto de vista é “ser capaz de verificar se o fazemos de forma eficaz através de processos de monitorização e controlo, ajudando-nos assim a ser mais autoconfiantes e a evitar erros no futuro” (p.5).

A par do crescente avultado de informação, importa também referir que a informação que nos chega é distribuída e filtrada, tendo em conta o benefício próprio de grandes investidores comerciais e face ao posicionamento económico de grandes empresas ou

parceiros de negócio. A informação é cada vez menos autêntica e nunca foi tão necessário distinguir factos de pareceres, verdades de mentiras, aquilo que é banal do que é essencial e assim tomar decisões sobre no que acreditar ou no que fazer (Levitin, 2014, citado em Cruz, Dominguez & Payan-Carreira, 2019). A escola, por sua vez, pretende fazer face a este desafio, uma vez que, segundo Wright (1992) “education in itself requires, per its definition, critical thinking (p.37).

## 2.2. PORQUÊ EDUCAR PARA O PENSAMENTO CRÍTICO?

Face ao anteriormente referido, é facilmente justificado e compreendido o crescente interesse nomeadamente ao nível educacional, neste âmbito. Espera-se que a criança se prepare para a sua vida social e democrática, sendo necessário para essa prática, pensar criticamente sobre as suas escolhas e opções, para que exerçam a sua cidadania de forma fundamentada e sustentada nas suas verdades. Em grande parte, espera-se que os cidadãos pensem de forma crítica, ou seja, que formulem julgamentos coerentes e válidos e que contribuam ativamente nas instituições democráticas (Vieira, Tenreiro-Vieira, & Martins, 2011).

O fundamento da educação, consiste em contribuir para a formação integral dos indivíduos, capacitando-os de estratégias e competências, que os permitam agir criticamente na sociedade de forma sustentada e ponderada. De acordo com o referido, a Lei de Bases do Sistema Educativo (2005) promulga uma educação igualitária que garanta o desenvolvimento e descoberta de interesses e potencialidades de cada indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, capacidade de memória, pensamento crítico, competências de comunicação e sensibilidade estética, exponenciando aprendizagens ao nível cognitivo e garantindo que as mesmas têm por base valores sociais (Lei n.º49/2005 de 30 de agosto, artigo 7.º, alínea a)). A razão sem a norma é perigosa, a inteligência por si só é deficitária, é necessário garantir que a inteligência se constrói na mesma escala que o carácter, esse é em grande parte o verdadeiro objetivo da educação (Grigg, & Lewis, 2019).

Em suma e respondendo à questão do presente capítulo, *Porquê ensinar para o pensamento crítico?* Hare (1999) apresenta três argumentos. O primeiro ao nível ético, uma vez que, os alunos têm direito que a sua educação contribua para o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente. Segundo porque, ao fazê-lo, garantimos que o pensamento de outrem não é suficientemente satisfatório para os próprios. Em

contrapartida, passarão de meros obedientes a questionadores e avaliadores da ignorância dos que se consideram superiores. Por último, porque pensar de forma crítica, é uma competência essencial ao sucesso individual e profissional face à complexidade deste século (citado em Tenreiro-Vieira, 2004).

Assumindo, que educar para o pensamento crítico é uma necessidade crescente face ao panorama atual e reconhecendo que o mesmo pode ser ensinado e aprendido, urge garantir que as práticas correntes sustentem estratégias e recursos apropriados à aquisição destas importantes competências (Lopes, & Pinto, 2019). No entanto, alguns autores, garantem que apesar, da crescente valorização deste conceito, as práticas, continuam a ser insatisfatórias. Segundo os autores anteriormente referidos, neste parágrafo, “existem evidências que sugerem que muitos professores não sabem ensinar efetivamente o pensamento ou desenvolver competências cognitivas de ordem superior e não são capazes de incorporar exercícios para estimular o pensamento crítico nas disciplinas que lecionam” (p.24).

Em conformidade com o referido, Tenreiro-Vieira (2004) garante que apesar do pensamento crítico ser valorizado na maioria dos documentos orientadores como uma meta de ensino a preconizar e apesar dos crescentes esforços no sentido de promover competências de pensamento crítico, segundo Alzate (2014) nas escolas existem dois grandes fatores que concorrem para o insucesso das práticas correntes. O primeiro fator, prende-se com o facto das práticas de ensino em geral, tenderem a não contemplar capacidades de pensamento crítico, em parte porque os docentes que se encontram no ensino provavelmente advém de uma formação e de uma experiência enquanto alunos, onde reinava a abordagem transmissiva e onde a estratégia privilegiada é centrada na ação do professor (Tenreiro-Vieira, 2004). Isto, em parte, contribuí para a forma como escolhem ensinar e para o que escolhem ensinar, uma vez que, “os professores tendem a ensinar como foram ensinados, constatando-se que as experiências vividas influenciam as concepções dos professores que por sua vez condicionam a forma como ensinam e o que ensinam” (Vieira & Tenreiro-Vieira, 2003).

No entanto, existe um outro fator a contribuir para o insucesso das práticas docentes e Wirght (2002), aplica-lhe a sua devida importância no seu artigo “Critical Thinking in the Schools: Why Doesn't Much Happen?”. Segundo o próprio, um outro fator preditor de insucesso, é a inexperiência do próprio professor, enquanto pensador crítico. Ou seja,

At a fundamental level, it is clear that teachers not only require a defensible definition of critical thinking and the background to teach it, but also must have the appropriate foundational beliefs. A teacher who regards knowledge as fixed and not subject to critique will not be disposed to teach critical thinking. Neither will the teacher who regards any claim about what is true or morally right as being a mere matter of taste have an appropriate worldview to teach critical thinking. ( p.144)

Em jeito de conclusão, se o professor pretende promover nos seus alunos o desenvolvimento do espírito crítico, contribuindo para a sua formação integral, deve garantir que os próprios alunos, quer de forma individual quer, sob componente coletiva, participem ativamente e de forma ponderada e intencional no desenvolvimento das próprias competências de pensamento crítico (Alzate, 2014). Isto requer mudanças a nível educacional, quer de estratégias, quer de ambientes, que devem ser estrategicamente pensadas e modificados para o efeito, ou seja, devem incluir na sua prática, estratégias “que sejam especificamente orientadas para o desenvolvimento dos alunos como pensadores críticos” (Goncalves, & Vieira, 2015, p.9).

Para além do referido, é necessário que ao nível pessoal, os professores estejam, eles próprios, preparados para lidar com questões empíricas e conceptuais, mas sobretudo éticas, e que tenham a ginástica mental necessária, para submeter as suas próprias crenças ao escrutínio crítico. Só assim é possível encorajar os alunos a fazer o mesmo, e a explorar pontos de vista diferentes daqueles em que acreditam (Wright, 2002).

### **2.3.1 Educação para a cidadania**

É impossível falar em pensamento crítico sem falar sobre cidadania, porque ambos os conceitos não existem um sem o outro, uma vez que ambos detêm como principal objetivo a construção de cidadãos conscientes e ativos. Segundo Halpern (1996) citado em Tenreiro-Vieira & Vieira (2000) o pensamento crítico refere-se à capacidade de avaliar, questionar e analisar informações de forma racional e lógica, permitindo agir de forma crítica e ponderada. Em concordância,

A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e

daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social. A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social. (Direção-Geral da Educação, 2012, p.1)

Neste sentido a cidadania usa as ferramentas de pensamento crítico que permitem avaliar e refletir sobre os problemas e desafios deste século, sobre problemáticas que desafiam a moral e ética, com o objetivo de tornar a sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

#### *2.4 COMO SE EDUCA PARA O PENSAMENTO CRÍTICO?*

Como referido no tópico anterior, as competências em geral de pensamento crítico promovidas em contextos escolares são em grande parte deficitárias, primeiramente porque a formação docente não revela orientações claras para a promoção deste tipo de capacidades (Cruz, Dominguez, & Payan-Carreira, 2019) depois, porque as instituições educativas, ainda não valorizam, em parte, tais competências. Apesar dos documentos orientadores serem claros neste sentido e uma vez que, segundo o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) decretar que os alunos, ao fim da sua escolaridade devem ter adquirido competências de Pensamento Crítico, tais como,

“pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente; prever e avaliar o impacto das suas decisões; desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem” (p.24).

Para além das dificuldades já referidas, para a promoção de contextos eficazmente promotores deste tipo de competências, existe ainda uma outra preocupação, fruto de diferentes perspetivas teóricas, que foi estudada por Ennis (1989), ao levantar a questão “deve ser o pensamento crítico ensinado de forma separada das disciplinas, embutida ou de ambas as formas” (p.1). Segundo, Cruz, Dominguez, & Payan-Carreira (2019),

existem quatro abordagens distintas. A primeira, definida por abordagem geral, prevê o ensino do pensamento crítico de forma separada das restantes áreas disciplinares ou conteúdos pré-existentes. A segunda abordagem, por infusão, como nomeada pelos autores acima mencionados, prevê o ensino do pensamento crítico de forma contextualizada e integrada, com objetivos gerais distintos dos demais. A abordagem por imersão, terceira abordagem possível, pressupõe que através do envolvimento dos alunos nas dinâmicas e experiências curriculares propostas, estes desenvolvam o seu sentido crítico, sem nunca explicitar tais intenções. Por último, a abordagem mista, caracterizada pela integração das duas primeiras abordagens, onde se espera que o professor, ensine de forma separada, os princípios e objetivos gerais do pensamento crítico e, que por outro lado, integre momentos para o seu desenvolvimento, no seio de outras experiências contidas nas mais diferentes áreas disciplinares

Não existe qualquer dúvida, quanto à necessidade, “por parte dos principais agentes educativos nacionais em promover este tipo de competências de forma contínua e integrada” (Cruz, Dominguez, & Payan-Carreira, 2019, p.7), no entanto, continuam a existir muitas questões, relativas a como o fazer. Segundo, Grigg & Lewis (2019), os desenvolvimentos de competências de pensamento crítico dependem de um contexto em específico, ou seja, quando mais característica for a área de conteúdo, mais difícil será a transferibilidade de conhecimento. Segundo o próprio “Every discipline has its specific skills and techniques that are not transferable to other subject contexts, e.g. playing a musical instrument, working through a mathematical (2019, p.52). Em contrapartida, Cruz, Dominguez e Payan-Carreira (2019), afirmam que está na altura de olhar para o pensamento crítico com a devida importância e deixar de ter uma visão superficial e compartimentada, que considera que o desenvolvimento de competências ocorre, tendo em conta cada área de aprendizagem. A aprendizagem deve ser percebida como um todo, não só ao nível da aquisição de competências, mas em grande parte de qualidades humanas, valores e disposições. Em conformidade com esta linha de pensamento, Wright (2002), acrescenta “critical thinking is meant to be infused into all courses and all teachers are expected to teach” (s.p).

Quanto à controvérsia da temática em questão, Cruz, Dominguez e Payan-Carreira (2019) afirmam que tanto as competências específicas, promovidos em contextos intradisciplinares, como as competências gerais, adquiridas em experiências genéricas, contribuem de igual forma para a o integral desenvolvimento do pensamento crítico dos

alunos. Assim, o que importa não é como o currículo está organizado, mas a qualidade do ensino e da aprendizagem (Grigg & Lewis, 2019) e para isso é necessário que os agentes educativos privilegiem as metodologias e os conteúdos, em prol do desenvolvimento de competências de pensamento crítico que contribuam de forma realmente significativa para a inserção do aluno na vida ativa da sociedade, como um cidadão consciente, crítico, criativo e ágil face às adversidades das mais diferentes situações a que estará sujeito e às limitações inerentes a um mundo em contante mudança e evolução (Gonçalves e Vieira, 2015).

De modo a finalizar este tópico e salientando a importância, não de definir uma melhor estratégia de ensino para o desenvolvimento do pensamento crítico, importa garantir que o sistema educativo, contribua de forma harmoniosa, consistente e coerente, assegurando que, para além dos documentos orientadores, também na formação de professores, as práticas sejam direcionadas para a promoção de competências de pensamento crítico. Em contrapartida e caso os grandes responsáveis por decisões deste tipo, não concorram para o reconhecimento da promoção de competências de pensamento crítico, então, colaborarão para a não proliferação de um ensino eficaz neste domínio (Vieira, Tenreiro-Vieira & Martins, 2011).

### *2.5 ESTRATÉGIAS PROMOTORAS DE COMPETÊNCIAS DE PENSAMENTO CRÍTICO: A ARGUMENTAÇÃO COMO PRÁTICA EPISTÉMICA*

Segundo Vieira, Tenreiro-Vieira, Sá-Chaves & Machado (2014) o pensamento crítico não se resume a tarefas de argumentação e questionamento, no entanto, não é possível desenvolvê-lo plenamente sem estas duas capacidades. A par de tudo isto e apesar da relevância atribuída a estas duas estratégias, investigadores afirmam que o nível de aplicabilidade em contextos de sala continua a ser diminuto. Segundo, Vieira & Tenreiro-Vieira (2003) “embora os professores formulem um número bastante elevado de questões, mostram geralmente uma pequena tolerância e flexibilidade em esperar pelas respostas dos alunos, com efeito, aos dados resultantes da investigação, neste campo, revelam que o professor tende a fornecer pouco tempo, em média um segundo aos alunos para responderem a uma questão, antes de avançarem com a resposta pretendida ou de dirigirem a questão a outro aluno” (p.236).

Como referido por Vieira & Tenreiro-Vieira (2005), para implementar estratégias adequadas é necessário que independentemente das suas valências, elas contribuam para:

a) um envolvimento ativo do aluno; b) um contexto com elevado grau de veracidade e concretização; c) um despertar de interesse pessoal do aluno. Assim, a argumentação como estratégia, apresenta grandes potencialidades, neste domínio, tendo em conta que promove a procura um conjunto de fundamentos, razões e argumentos que envolvem ativamente o indivíduo na busca de provar um ponto de vista ou fundamentar a sua opinião (Morais, Lopes & Silva, 2019).

A argumentação, enquanto ação, é a exposição crítica, por parte do indivíduo de apresentar um conjunto de razões e argumentos, que concorram para a defesa do seu ponto de vista ou tese (Morais, Lopes & Silva, 2019), que pode ou não ser refutada sob certas condições (Toulmin, 1958, citado em Moraes, Lopes & Silva, 2019). Em conformidade com o referido, Toulmin (2003) afirma que “a man who asserts something intends his statement to be taken seriously: and, if his statement is understood as an assertion, it will be so taken. Just how seriously it will be taken depends, of course, on many circumstances—on the sort of man he is, for instance, and his general credit. The words of some men are trusted simply on account of their reputation for caution, judgement and veracity (p.11).

O Debate, como estratégia de diálogo, inserida numa das múltiplas vias da argumentação distingue-se das demais tendo em conta os seus objetivos e características inerentes (Morais, Lopes & Silva, 2019). No entanto, estas características diferem da interpretação de diferentes teóricos. Enquanto, uns acreditam que é uma estratégia que contribui para a construção de novos conhecimentos, assumindo que no confronto de ideias se constroem novas aprendizagens (Billings & Fitzgerald, 2002), outros, defendem que as situações de disputa e discussão, promovidas nos momentos de debate, contribuem apenas para criar desavenças entre os demais, cooperando em grande escala para a propagação de lutas, onde o objetivo é a vitória de uns e a derrota de outros (Morais, Lopes & Silva, 2019).

Em contrapartida, os autores supracitados, apresentam a discussão crítica, como a estratégia ideal, no sentido de promover uma pesquisa crítica, com informações confiáveis, num processo de diálogo onde se avaliam posições e argumentos. O principal objetivo da argumentação em colaboração é contribuir para privilegiarem os melhores argumentos e os melhores pontos de vista ou posições (Morais, Lopes & Silva, 2019, p.68).

Neste modelo argumentativo, a aprendizagem ocorre,

por dois processos: a metacognição (quando os alunos têm de justificar os seus pontos de vista, tomam o seu próprio pensamento como objeto de reflexão) e a revisão de perspetivas (quando são solicitados a responder às objeções e contra-argumentos, num processo de verificação dos limites e sustentabilidade dos seus argumentos (Morais, Lopes & Silva, 2019, p.68).

Sistematizando, a aprendizagem ocorre através do contacto direto com outros pontos de vista, que como resultado modificam e alteram ideias e constroem conhecimento (Márquez & Pedreira, 2005). No entanto, construir conhecimento, não se refere só à aquisição de novas ou outras informações, requer também o respeito e a valorização da perspetiva do outro (Billing & Fifzgerald, 2002).

## CAPÍTULO III – METODOLOGIA

### 3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos, e devido ainda ao que os mesmo precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas de atividade humana. (Amado, 2017, p.21)

“Os paradigmas de investigação constituem (...) o sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa, determinando as várias opções que o investigador terá de tomar no caminho que o conduzirá ao rumo, às respostas ao problema/questão a investigar” (Crotty, 1998, citado em Coutinho, 2014, p. 23). Neste sentido e tendo em conta os objetivos gerais da investigação, depreendemos que a natureza do presente estudo se enquadra no paradigma qualitativo, nomeadamente de carácter social e antropológico e se caracteriza pela sua natureza qualitativa (Carmo & Ferreira, 2008). Segundo Coutinho (2011), um paradigma deste tipo, confere uma grande parte dos resultados, ao modo como o investigador percebe as informações recolhidas no meio, ao contrário do que acontece num paradigma quantitativo, onde é possível fazer generalizações e construir teorias, objetivas e concretas, para explicar ou prever fenómenos. Bogdan & Biklen (1999) acrescentam, “na investigação de natureza qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (p.47).

Face a tudo isto, privilegiámos, a procura de significados e de respostas, através de uma constante reflexão e interpretação, do investigador, que foi um agente ativo no processo, perante as observações e registos efetuados no campo, que permitiram melhor compreender as informações recolhidas no processo.

Face às características da presente investigação e em grande parte, por se centrar numa análise detalhada e particular de uma zona delimitada e concreta, segue a lógica do estudo de caso. Afirmam as recentes teorias, que o estudo de caso, tem ganho um maior destaque face às suas características ideais para investigações de carácter social, no entanto, importa evidenciar essas tais características.

Segundo Coutinho (2014), no estudo de caso, investiga-se em detalhe o *caso*, isto é, em profundidade, as características e os processos a ele inerentes, no respetivo contexto

natural. No entanto, é também essencial compreender e definir o que é um *caso*. Para o autor, anteriormente mencionado, um caso pode ser quase tudo, apesar de este distinguir algumas categoriais, tais como “um indivíduo, uma personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação” (p. 374).

Para Creswell (1998), o estudo de caso, é uma investigação, que permite obter informações ricas, através de uma recolha de informação profunda e complexa de um sistema limitado. De acordo com Carmo & Ferreira (2008), o estudo de caso, define-se por particular, porque se foca num determinado contexto específico, descritivo e heurístico, porque permite chegar a informações fundamentais e consequentemente à compreensão do fenómeno em si. Segundo o próprio, neste tipo de estudo, privilegia-se o processo em prol dos produtos. Yin (1994), considera que esta estratégia de investigação, é bastante adequada, quando o investigador tem pouco controlo sobre os acontecimentos, no entanto procura defini-los e caracterizá-los. Em suma, Coutinho (2014) refere que, o estudo de caso, caracteriza-se por ser uma investigação de natureza empírica, que se apoia fortemente no raciocínio indutivo, do investigador, que é influenciado fortemente pelas suas vivências e observações, resultantes da sua presença no campo. Neste estudo, o caso é assumido como o grupo turma.

### *3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES*

O estudo em questão, foi realizado numa instituição particular, durante a prática pedagógica do 1.ºCEB II, no período de maio a junho de 2024. Os participantes deste estudo foram 25 dos 26 alunos que compunham a turma, sendo que cinco frequentavam o terceiro ano e os restantes o quarto ano de escolaridade do 1.ºCiclo do Ensino Básico.

Para o estudo em questão, foram considerados todos os alunos, à exceção de um, por não ter estado sempre presente nos momentos em que se realizou a recolha de dados. Optámos por incluir todos os restantes alunos, na recolha de dados, uma vez que o próprio momento de discussão crítica beneficia quanto maior e mais diversificado for a amplitude de opiniões e pontos de vista. Para além disso, todos os contributos ocorreram de forma espontânea, tendo sido a participação de todos os envolvidos ocorrido de forma livre, o que tornava inválido a não legitimação de todos os contributos, sendo que contribuíram de alguma forma para o desenrolar da discussão. Ao ocultar esses contributos, estaríamos também a dificultar o processo de análise e a consequente interpretação desses mesmos dados.

No que diz respeito ao espaço considerado para este estudo, foi a sala de aula do grupo em questão, que se adaptou às necessidades inerentes, tendo em conta a modalidade de discussão. Assim e durante todas as sessões a sala organizou-se de modo que, todos os envolvidos estivessem presentes e integrados no momento, organizando as suas cadeiras, em formato de circunferência.

### 3.3 PROCEDIMENTOS

Definido o foco do presente estudo e os objetivos de investigação, iniciou-se o desenho para a implementação de uma rotina de *Discussão Semanal*. Inicialmente, pensou-se que o ideal, para este tipo de proposta, seria promover uma dinâmica de assembleia, constituída por dois grupos distintos, onde cada um deles, apresentava os seus argumentos sobre o assunto em questão. Neste sentido foi realizada, uma sessão teste, onde foram definidos, dois grupos, que debateram os seus pontos de vista, de forma formal, isto é, respeitando os tempos de debate propostos pelo presidente de mesa.

Após esta sessão teste e conseqüente avaliação, compreendemos que este tipo de debate formal, potencia a disputa entre cada uma das partes e o foco deixa de ser a argumentação e a conseqüente construção de conhecimento, derivada pela diversidade de pontos de vista, e passa a ser a obtenção da razão, entre partes, criando argumentos não válidos do ponto de vista teórico.

Tendo em conta o foco da investigação, compreendemos que as características de um debate formal, não permitiam atingir os objetivos da presente investigação e alterámos as características da dinâmica. Assim, passou a existir uma rotina de *Discussão Semanal*<sup>3</sup>, onde se discutiam temas<sup>4</sup> ambíguos, através de um indutor com características variáveis, para diversificar as fontes de informação.

---

<sup>3</sup> Nome escolhido pelo grupo, quando se explicaram as intenções da dinâmica em questão.

<sup>4</sup> Os temas foram selecionados tendo em conta os referidos no 1.º Grupo do referencial Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

As sessões duravam entre 45' a 1h30min, dependendo do tipo de indutor apresentado e das restantes dinâmicas propostas para o dia. Desta forma, os alunos tinham um primeiro contacto com o indutor, com o objetivo de despertar o interesse para o tema e posteriormente, preenchiam um questionário individual, sobre o mesmo, durante 15 a 20 minutos. Após esse tempo, um aluno voluntário iniciava a discussão expondo o seu ponto de vista sobre o assunto e assim sucessivamente, de forma livre.

Após a discussão crítica, os alunos respondiam à última pergunta do questionário e a dinâmica chegava assim ao fim.

#### **Tabela 4**

*Quadro síntese das sessões de Discussão Semanal*

<i>Tema<sup>1</sup></i>	<i>Problemática</i>	<i>Questionário</i>	<i>Indutor</i>	<i>Data</i>
1.º Sessão Interculturalidade de	Racismo. Um problema do século passado?	Anexo 1 a)	Vídeo - <a href="https://www.youtube.com/watch?v=QRZPw-9sJtQ&amp;t=21s">https://www.youtube.com/watch?v=QRZPw-9sJtQ&amp;t=21s</a>	8/05/2024
2.º Sessão Saúde	Publicidade Vs. Alimentação Saudável	Anexo 1 b)	Publicidade <a href="https://www.youtube.com/watch?v=dROLfL2nqYM">https://www.youtube.com/watch?v=dROLfL2nqYM</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=VRm9G0k3Ipc&amp;list=TLPQMTAwNTIwMjTpgmIGo0dphQ&amp;index=4">https://www.youtube.com/watch?v=VRm9G0k3Ipc&amp;list=TLPQMTAwNTIwMjTpgmIGo0dphQ&amp;index=4</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=E6jkHt4DQjQ">https://www.youtube.com/watch?v=E6jkHt4DQjQ</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-Jgl_WLlg_Y">https://www.youtube.com/watch?v=-Jgl_WLlg_Y</a>	13/05/2024
3.º Sessão Direitos Humanos	Brincar? Só entre quatro paredes	Anexo 1 c)	Artigo retirado do site My planet by the navigator – Anexo 1 e)	20/05/2024
4.º Sessão Tema proposto e eleito pelo grupo	Colaborar? Sim ou Sim!	Anexo 1 d)	Finâmica realizada em grupos, com o intuito de promover o espírito de equipa e entreajuda - Anexo 1 f)	5/06/2024

### **3.4 MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS**

O presente estudo recorreu a várias técnicas e instrumentos de recolha de dados. Segundo Quivy, & Campenhoudt (1998), a escolha das técnicas e métodos para obtenção de dados,

bem como para a sua análise, influenciam a larga escala os resultados obtidos e, por conseguinte, o investigador deve fazer uma escolha consciente e informada, tendo em conta os objetivos da investigação e as características e particularidades do contexto. Assim, compreendeu-se que para o sucesso da obtenção dos dados, seriam necessárias as seguintes técnicas de recolha de dados: 1) observação participante; 2) Questionários 3) Registos das reflexões diárias dos alunos.

A observação, segundo Fortin (1999) permite descrever na íntegra os componentes de determinado contexto social, com a finalidade de retrair e identificar o sentido da situação social. Existem diferentes tipos de observação, a observação não-participante, a observação participante despercebida pelos observados e a observação participante. A última, aplica-se a este estudo em questão, uma vez que, enquanto investigadora, expliquei detalhadamente as minhas intenções junto da população observada (Carmo & Ferreira, 2008). Apesar do referido anteriormente, este método de recolha de dados, por si só é pouco consistente, sendo que é parcamente recomendável que o investigador vá para o campo de investigação desarmado de outras formas e sistemas de registo, correndo o risco de não coletar informações pertinentes (Carmo & Ferreira, 2008). Assim, um resultado bem-sucedido neste tipo de modelo participante, requer em grande parte um registo de notas de campo, quer extensivas, quer precisas, com foco nos objetivos propostos (Bogdan & Biklen, 1999). As gravações de áudio, realizadas durante todas as sessões, permitiram obter um registo integral das mesmas, bem como um registo integral dos momentos de discussão e por conseguinte, um registo de todas as intervenções.

## **Tabela 5**

*Tipos de registo e duração*

<i>Data da Sessão</i>	<i>Tipo de nota de campo</i>	<i>Duração</i>
08/05/2024	Registo de áudio 1	1 hora e 2 minutos
13/05/2024	Registo de áudio 2	39 minutos
20/05/2024	Registo de áudio 3	45 minutos
5/06/2024	Registo de áudio 4	31 minutos

O questionário entendido, como o método de recolha de informação, que permite a obtenção de dados de forma rigorosa (Fortin, 1999) e a expressão livre de opiniões dos inquiridos, permitirá a análise e obtenção de conceções e perceções dos demais (Amado, 2017).

Neste estudo em específico foi aplicado um tipo específico de questionário, o questionário aberto, que se traduz, segundo Amado (2017) pela sua natureza simplista, que permite compreender a percepção dos alunos, sobre os temas a abordar nas diferentes sessões de discussão, através de questões abertas e pouco estruturadas.

### 3.5 MÉTODOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados de uma investigação de natureza qualitativa, segundo Coutinho (2014) é algo complexo, devido à incapacidade de distinguir com clareza a recolha de dados, da sua análise, uma vez que ambos os processos estão intimamente relacionados. Neste sentido, a interpretação e análise assumem um papel crucial neste parâmetro. Segundo Myers (2014), existem diferentes modos de análise, entendidos como diferentes abordagens ao tratamento e interpretação das informações recolhidas. No entanto e apesar das diferenças, todos eles se resumem à análise de conteúdo (1997, citado em Coutinho, 2014).

Deste modo, na presente investigação entendemos a Análise de Conteúdo, como uma técnica de referência no que concerne, à interpretação das informações previamente recolhidas e elaborámos categorias de análise para cada um dos objetivos propostos (tabela 5, 6 e 7).

#### **Tabela 6**

*Categorias de análise objetivo B)*

<i><b>Categorias</b></i>	<i><b>Subcategorias</b></i>	<i><b>Descrição</b></i>
Participa na discussão	Participa ativamente	Faz três ou mais intervenções
	Participa algumas vezes	Faz uma ou duas intervenções
	Não participa na discussão	Não faz intervenções
Contribuição com argumentos	Apresenta argumentos aceitáveis, revelantes e suficientes	Apresenta argumentos importantes que definem ou alteram o rumo discussão  Ex:
	Apresenta argumentos aceitáveis, mas poucos e sem relevância.	Acrescenta informações ao que foi anteriormente dito.

	Não apresenta argumentos novos. Repete com outras palavras argumentos já referidos.	Repetem argumentos, utilizando outras ou as mesmas palavras, dos restantes intervenientes.
Contribuição com objeções	Apresenta objeções alicerçadas em factos e outros dados relevantes.	Apresenta um contra-argumento fundamentado que definem ou alteram o rumo da discussão.
	Apresenta objeções pouco relevantes.	Acrescenta informação a um argumento já defendido por outro;  Apresenta um argumento que não altera nem define o rumo da discussão (argumento fraco).
	Não apresenta objeções.	Não apresenta contra-argumentos.

**Tabela 7**

*Categorias de análise objetivo C) –Grelha de Avaliação do Pensamento Crítico*

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição</i>
I) Interpretação	Nível 3	Identifica a ideia principal ou o problema com inúmeros detalhes e de forma organizada;
	Nível 2	Identifica a ideia principal ou o problema.
	Nível 1	Não identifica a ideia principal nem o problema
II) Análise	Nível 3	Identifica mais do que uma solução para o problema.
	Nível 2	Identifica uma solução para o problema.
	Nível 1	Não identifica soluções para o problema.
III) Explicação	Nível 3	Argumenta de forma coerente apresentando um ou mais argumentos.
	Nível 2	Argumenta de forma pouco coerente e não apresenta argumentos; Argumenta de forma pouco coerente e apresenta um ou mais argumentos.
	Nível 1	Não apresenta argumentos válidos.
IV) Avaliação	Nível 3	Apresenta pontos fracos para as soluções mencionadas argumentando de forma coerente.
	Nível 2	Apresenta pontos fracos para as soluções mencionadas e argumenta de forma pouco coerente.
	Nível 1	Não apresenta pontos fracos para as soluções encontradas.
V) Síntese	Nível 3	Utiliza informação pertinente para melhorar todos os pontos fracos das soluções apresentadas e origina uma nova solução.
	Nível 2	Utiliza informação pertinente de forma pouco coerente com os pontos fracos identificados.
	Nível 1	Não identifica informação pertinente para melhorar pontos fracos identificados.

*(Lopes, Silva e Eva Morais, 2019)*

## Tabela 8

*Categorias de análise objetivo D)*

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição</i>
O aluno demonstra interesse e apreço pela dinâmica	Muito relevante	Revela na sua avaliação apreço pela rotina de discussão implementada, apresentando argumentos que justifiquem o interesse;
	Relevante	Revela na sua avaliação apreço pela rotina de discussão, mas não apresenta argumentos que justifiquem o interesse;
O aluno demonstra pouco interesse pela dinâmica	Pouco relevante	Menciona a rotina de discussão, mas não faz nenhum juízo de valor;
	Nada relevante	Menciona a rotina de discussão e apresenta argumentos que justifiquem o desinteresse.
Não observável	Não observável	Não menciona a rotina de discussão nas suas autoavaliações.

## CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo pretende-se apresentar, analisar e discutir os resultados obtidos. Os dados apresentados foram organizados por sessão e seguem como organização os objetivos do presente estudo.

Relativamente ao objetivo B) foram considerados os registos de áudio resultantes das quatro sessões e a sua análise, segundo as categorias definidas no ponto anterior (Tabela 5). No que concerne ao objetivo C) foram consideradas as respostas dadas pelos alunos aos questionários (Apêndice III) e as contribuições transcritas dos momentos de *discussão crítica* (Apêndice VI, VII, VIII e IX) tendo em conta, as categorias de análise definidas anteriormente (Tabela 6). Por último, foram analisados os registos espontâneos dos alunos, registados no momento de reflexão diária e analisados sob critério explicitado no ponto anterior (Tabela 7).

### 4.1 ARGUMENTAÇÃO

#### 4.1.1 Participação

Relativamente ao segundo objetivo do presente estudo, após a análise dos registos de áudio foi possível verificar que em todas as sessões se obteve uma participação da maioria dos alunos, exceto na primeira sessão, onde estiveram presentes 25 alunos, dos quais participaram apenas 11. No entanto, no decorrer das restantes sessões, todas elas apresentaram um número de participantes superiores ao número de não participantes, o que revela um crescente envolvimento dos alunos na dinâmica ao longo das sessões (tabela 8).

**Tabela 9**

*Registo de participações por sessão de discussão crítica*

	<i>Sessão 1</i>	<i>Sessão 2</i>	<i>Sessão 3</i>	<i>Sessão 4</i>
<i>Ausentes</i>	1	3	4	1
<i>Presentes</i>	25	23	22	25
<i>Participa</i>	11	16	20	15
<i>Não Participa</i>	14	7	2	10

Face aos dados apresentados, na tabela 9, é possível verificar que a sessão mais participada foi a terceira, onde foi discutida a problemática “*Brincar? Só entre quatro*”

*paredes*”. A discussão contou com a participação de 20 alunos face à presença de 22. A sessão menos participada foi a primeira que contou com a participação de apenas 11 alunos, dos 25 presentes.

Estes dados revelam que com a apropriação da rotina por parte dos alunos, a longo prazo, verificou-se um maior envolvimento dos alunos na dinâmica, quer ao nível das participações quer ao nível da qualidade das suas intervenções.

### **Tabela 10**

*Diferença na moderação das discussões críticas entre a 1.º e a 2.º Sessão*

<i>Excerto – Discussão n. º1 Racismo. Um problema do século passado?</i>	<i>Excerto – Discussão n. º4 Colaborar? Sim ou Sim!</i>
<p>Mestranda.: Quais são os motivos que levam uma pessoa a praticar racismo?</p> <p>Aluno 10.: Porque há pessoas que acham que por terem outra cor de pele, ou outras coisas, as pessoas são de países mais pobres e que por isso, são nojentas ou piores, por virem de países assim mais pobres.</p> <p>Aluno 6.: E olha há muita gente que faz racismo que também sofre.</p> <p>Mestranda.: Acham que a nossa sociedade nos dias de hoje é uma sociedade racista?</p> <p>Aluno 3.: Eu acho que ainda há muito racismo e não são só os brancos que fazem racismo aos pretos. Os pretos também podem fazer racismo.</p> <p>Mestranda.: O que estás a dizer é que existem mais raças a sofrer deste tipo de discriminação?</p> <p>Aluno 3.: Sim</p> <p>Reis.: Não melhorou assim tanto, acho que no 25 de abril não havia muito, agora melhorou um bocado.</p> <p>Mestranda.: Acham que não havia racismo na altura do 25 de abril?</p>	<p>Mestranda.: Outra questão, vocês já estiveram em grupo, onde existiam elementos que só se preocupavam com a vitória? E não se preocupavam em ouvir todos os elementos o grupo?</p> <p>Aluno 7.: Já, mas essa pessoa não era sempre. Às vezes só queria ganhar. Às vezes há pessoas que os pais dizem assim. “marcas três golos e eu dou-te 10 euros” depois essas pessoas só querem fingir todos para marcar um golo.</p> <p>Aluno 15.: Eu tenho uma amiga que, mesmo sem ofertas, ela faz isso. Mas agora ele foi para outra equipa.</p> <p>Aluno 9.: Eu acho que a competição pode ser boa até certo ponto, porque ajuda a incentivar a pessoa a fazer a coisa, mas depois se estiver demasiado competitiva também não é bom, porque tipo, não se diverte e não faz o que é suposto fazer</p> <p>Aluno 6.: A competição pode ser positiva se tu souberes ganhar e se souberes perder.</p>

Um outro dado observado (Tabela 10), no âmbito da participação, revela que na primeira sessão de discussão crítica, o investigador foi mais interventivo na moderação da discussão crítica, uma vez que as suas questões definiram o rumo da discussão, primeiramente porque o objetivo do investigador era apresentar-se como uma figura modelo, para que nas discussões seguintes, os alunos optassem por uma postura mais indagadora e menos submissa. A respeito disto, Lopes & Silva (2019), referem que o professor é o modelo devendo, por isso, contribuir para a promoção de competências de pensamento crítico através da utilização, pelo próprio, de conhecimentos críticos e criativos durante o ato de ensinar criticamente.

Recorrendo à análise da tabela 10 verifica-se que o investigador, necessitou de direcionar ao grupo várias questões, pois a maioria das participações, foram respostas diretas ao perguntado e não geraram debate, ou seja, neste exemplo em concreto não observámos nenhum aluno a partir das premissas evidenciadas por outros, a completar informações, com novos argumentos ou com objeções às ideias apresentadas, ou a alterar o rumo da discussão. No entanto na sessão n.º 4, verifica-se que apesar do investigador colocar uma questão, o aluno 15 acrescenta argumentos ao ponto de vista evidenciado pelo aluno 7, partilhando não apenas o ponto de vista enunciado, mas argumentos que contribuem para a sua validação. Para além disso é possível verificar que o aluno 9 altera o rumo da discussão acrescentando a sua perspetiva (sem ser solicitada pelo investigador) e que o Aluno 6 prossegue com a discussão.

Um outro acontecimento passível de ser observado, relativamente à participação, prende-se com a pré-disposição dos alunos para a problemática em questão. Ou seja, foi visível que a sessão mais participada foi a terceira, uma vez que foi aquela que contou com maior número de alunos a participar na discussão (Tabela 9), no entanto, para além deste dado, é possível verificar que a maioria dos participantes contribuiu com mais do que uma intervenção e que a maioria dos contributos, revelavam conhecimento vivenciado pelos próprios.

### **Tabela 11**

*Contributos dos alunos na sessão de discussão crítica n.º 3*

Aluno 20.: Eu não sei, mas acho que devo passar mais tempo na rua, porque nos fins de semana passo todo o meu tempo em casa, não na rua.

Aluno 8.: Eu não sei muito bem, mas é que, muitas vezes nos fins de semana eu tipo, passo muito tempo em casa.

Aluno 7.: Eu não sou dessas pessoas que acham que passam muito pouco tempo, porque os meus pais não me deixam, quase nunca, estar com o tablet.

Aluno 3.: Eu quando... eu por acaso não sou muito de ver telemóveis. Nos restaurantes quando me deixam ver telemóveis, eu vejo muito pouco, porque fica-me a doer os olhos e eu não gosto. Então, eu gosto de brincar no parque.

Aluno 10.: Eu também gosto muito de brincar na rua, só que às vezes está a chover e eu fico em casa.

Analisando a tabela 11, verificamos que a utilização do pronome pessoal “eu” no início de cada contribuição, demonstra a conotação pessoal atribuída a cada uma das participações apresentadas. Verifica-se ainda que todos os argumentos enunciados são

também eles resultantes de experiências vivenciadas anteriormente, pelos próprios. Exemplo disso é contributo mencionado pelo aluno 20, que salienta que deveria passar mais tempo na rua e argumenta dizendo que aos fins de semana passa a maior parte do tempo em casa. Para além do anteriormente referido, outro aspeto a revelar prende-se com o conhecimento prévio dos alunos em relação à temática. Sistematizando, verificou-se que o envolvimento e participação é tanto maior quanto o conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo a abordar.

Em concordância com o anteriormente referido, Alzate (2015), revela que a capacidade de argumentação depende de fatores cognitivos, interativos e dialógicos, tais como, o indivíduo e as suas capacidades cognitivas e comunicativas próprias, os interlocutores com o seu estatuto e as ferramentas utilizadas e o contexto sociocultural. Assim, e segundo o próprio, a dimensão intrapessoal da argumentação depende da dimensão afetiva e da forma como os sujeitos se relacionam com os temas de discussão.

## Tabela 12

*Respostas dos alunos à primeira questão do Questionário 1*

<b>1. Explica o que entendes por Racismo.</b>
Aluno 8 e 3 – Não apresentaram resposta.
Aluno 12 – Não sei.
Aluno 17 – Não sei.
Aluno 21 – Não sei o que é.

Ao cruzar os dados das respostas aos questionários com os dados obtidos na competência *I) interpretação* (Apêndice XIII) verificámos que dos alunos que afirmaram não saber definir o conceito por palavras suas não participam na discussão, em análise. Em contrapartida, a maioria dos alunos que obtiveram uma resposta *Nível 3* à primeira questão participaram ativamente nas discussões críticas e os restantes algumas vezes.

### 4.1.2 Contribuição com argumentos

## Tabela 13

*Registo da qualidade de argumentos por aluno em cada sessão*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Sessão 1</b>	<b>Sessão 2</b>	<b>Sessão 3</b>	<b>Sessão 4</b>
<b>Contribuição com argumentos</b>	Apresenta argumentos aceitáveis, revelantes e suficientes	8	7	9	8

	Apresenta argumentos aceitáveis, mas poucos e sem relevância.	2	6	8	4
	Não apresenta argumentos novos. Repete com outras palavras argumentos já referidos.	1	3	3	3
<i>N.º de alunos que participaram por sessão</i>		11	16	20	15

No que concerne à qualidade da argumentação (Tabela 13) é possível verificar que existem em todas as sessões, sete a nove alunos que apresentam pelo menos um argumento válido e relevante para a discussão, em cada uma das sessões. No entanto, o número de argumentos aceitáveis, mas sem grande relevância é mais variável (entre dois e oito) entre sessões. A sessão de discussão que apresentou maior número de argumentos aceitáveis foi a sessão n.º 3 que, por conseguinte, apresentou também mais argumentos relevantes, cerca de 9 contribuições (Tabela 13). O número de alunos que apresentam argumentos pouco relevantes ou não apresentam, é inferior ao número de alunos das restantes subcategorias e varia pouco, entre um e três, em cada uma das sessões. Observou-se ainda que dos 23 alunos que participaram em pelo menos uma discussão crítica, um aluno apresentou argumentos aceitáveis, relevantes e suficientes em todas as sessões, dez alunos apresentaram em pelo menos duas das sessões implementadas e sete em pelo menos um momento (Apêndice XI).

#### **Tabela 14**

*Registo de dois argumentos aceitáveis, relevantes e suficientes.*

<i>Excerto – Discussão n.º 2 Publicidade Vs. Alimentação Saudável</i>	<i>Excerto – Discussão n.º 4 Colaborar? Sim ou Sim!</i>
Mestranda.: Então para quem é que é feita esta publicidade? Aluno 6.: Crianças. Aluno 10.: <b>Eu tenho uma explicação bem clara. Quando nós somos mais novos há aquela fase onde queremos tudo. Então fazem estas publicidades, para as crianças verem e dizerem “Mãe, quero aquilo!”. Para terem mais vontade de comprar.</b>	Aluno 9.: <b>Eu acho que a competição pode ser boa até certo ponto, porque ajuda a incentivar a pessoa a fazer a coisa certa, mas depois se tiver demasiado competitiva também não é bom, porque tipo, não se diverte e não faz o que é suposto fazer.</b>

No que concerne à qualidade das contribuições, não só é observável que o grupo se mostrava envolvido na dinâmica, como demonstra, face à qualidade dos seus argumentos (Tabela 14), que detêm um potencial de construção de conhecimento e que relevam

conhecimentos e ideias complexas que os permite argumentar de forma lógica e fundamentada na rotina em questão (Apêndice XI). No entanto, não é possível definir, que a qualidade das argumentações se alterou ao longo das sessões, uma vez que, pelos dados obtidos (Tabela 13) o número de alunos que apresenta argumentos aceitáveis, relevantes e suficientes nas diferentes sessões não sofre grande variação, ao longo do tempo.

#### 4.1.3 Contribuição com objeções

No que concerne à contribuição com objeções, foi possível verificar que o número de alunos que contribuiu em cada discussão foi consideravelmente inferior ao número de alunos que participou com argumentos (Tabela 14). No entanto, dos alunos que participaram com objeções, a maioria, foram alicerçadas em factos e dados relevantes e apenas um não apresentou relevância (Tabela 14).

**Tabela 15**

*Registo da qualidade de objeções por aluno em cada sessão*

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Sessão 1</i>	<i>Sessão 2</i>	<i>Sessão 3</i>	<i>Sessão 4</i>
<i>Contribuição com objeções</i>	Apresenta objeções alicerçadas em factos e outros dados relevantes.	4	2	4	2
	Apresenta objeções pouco relevantes.	1	0	0	0
	Não apresenta objeções.	6	14	16	13
<i>N.º de alunos que participaram por sessão</i>		11	16	20	15

Foi ainda possível verificar que dos alunos 23 alunos que participaram nas discussões, 16 nunca apresentaram nenhuma objeção e apenas nove contribuíram com objeções alicerçadas em factos e outros dados relevantes (Apêndice XII).

Relativamente à qualidade das objeções, apesar de apresentarem um número consideravelmente inferior aos argumentos por sessão, uma grande parte dos alunos revela uma argumentação colaborativa, onde respeitam os diferentes pontos de vista e opiniões contrárias em prol da construção de novo conhecimento, refutando a ideia de disputa, muitas vezes alicerçada ao próprio debate (Morais, Lopes & Silva, 2019).

## Tabela 16

Registo do construto de contribuições colaborativas no decorrer da sessão n.º 4

<i>Excerto – Discussão n.º 1 Racismo. Um problema do século passado?</i>
Aluno 6.: Eles têm de trabalhar mais. Aluno 18.: Mandá-los para os Estados Unidos. Mestranda.: A solução é mandá-los embora? Aluno 18: Alguns para os Estados Unidos e outros ficam cá. Mandamos embora os suficientes para o Estado se manter. Aluno 6.: <b>Eu acho que eles deviam ter mais direito a trabalhar cá. Se trabalham mais, ganham dinheiro, mas também dão mais dinheiro ao Estado.</b> – Objeção 1. Mestranda.: Então, o que é que deveríamos fazer, para contribuir positivamente para este problema. Aluno 10.: Se eu fosse presidente da República a primeira coisa que fazia era mandar embora os ciganos, porque é um partido racista que rejeita os emigrantes. Aluno 6.: <b>Isso não faz sentido nenhum Béu.</b> – Objeção 2. Mestranda.: Começa lá de novo. Aluno 10.: Mandava embora o Chega e em relação aos ciganos, eles são como nós, mas têm uma comunidade diferente, têm uma etnia diferente e olha ( <del>nome</del> ), <b>eu não concordo lá muito com o mandar para os Estados Unidos, porque primeiro os Estados Unidos construíram uma barreira entre o México, e eles não querem lá emigrantes. Eu primeiro ajudava os ciganos, dava-lhes dinheiro.</b> – Objeção 3. Mestranda.: Mas isso é o que Portugal já faz. Aluno 15 e Aluno 6.: Trabalho!

Neste episódio (Tabela 16), existem notoriamente dois polos distintos de opinião face ao problema apresentado pelo grupo. Segundo os próprios o povo de etnia cigana subcarrega o Estado de despesas monetárias e face a ausência de rendimentos deste grupo étnico agrava a situação económica do nosso país. Perante a problemática enunciada, surgiram dois pontos de vista distintos, o primeiro que considera necessário expulsar este povo do país, em prol de libertar o Estado de despesas, o segundo, que considera esta ação injusta e considera fundamental o Estado continuar a garantir estes apoios. Após a partilha das diferentes ideias os alunos, juntos, construíram um novo conhecimento, no qual consideraram necessário, para fazer face ao problema, a integração do povo de etnia cigana no mercado de trabalho e responsabilizando o Estado pela eficácia dessa ação. Este episódio, demonstra primeiramente a facilidade, da maioria do grupo em partilhar diferentes visões para um mesmo problema e ainda, a capacidade de reconstrução ou construção de novo conhecimento. Este dado vem conferir a perspetiva teórica de Morais, Lopes & Silva (2019), que afirmam que, este tipo de estratégia argumentativa permite que os alunos explorem diferentes opiniões e organizem a discussão em prol da resolução do conflito, como anteriormente evidenciado, e configuram uma prática de argumentação racional e razoável, como observado no exemplo anteriormente apresentado.

## 4.2 COMPETÊNCIAS DE PENSAMENTO CRÍTICO

Relativamente ao penúltimo objetivo deste estudo, após a análise das respostas dadas pelos alunos aos Questionários e o cruzamento dessa informação com os registos de áudio das quatro sessões de discussão crítica, foi possível verificar que todas as competências de pensamento crítico em questão foram evidenciadas, em diferentes momentos (Tabela 16).

**Tabela 17**

*Registo de competências de Pensamento Crítico evidenciadas em diferentes momentos*

	Questionário				Discussão crítica			
	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4
<b>I) Interpretação</b>	x		x	x	x			x
<b>II) Análise</b>	x	x	x	x	x	X	x	
<b>III) Explicação</b>	x	x	x	x	x	X	x	x
<b>IV) Avaliação</b>					x	X		
<b>V) Síntese</b>					x		x	

A competência mais evidenciada pelos alunos (Tabela 17), tanto no preenchimento dos questionários como nos momentos de discussão foi a competência *III)*, seguida da *II)* e da *I)*. As competências *IV)* e *V)* apenas foram evidenciadas em momentos de discussão crítica. Face a isto, depreendemos que tais competências foram apenas desenvolvidas em momentos de discussão, primeiramente porque os questionários não permitiam o desenvolvimento das competências em questão. Em segundo, porque, como será evidenciado no tópico 4.2.4 do presente capítulo, tais competências beneficiam tendo em conta as características implícitas da discussão crítica, tais como, a) a apresentação de diferentes pontos de vista; b) o questionamento; c) a defesa.

### 4.2.1 I) Interpretação

**Tabela 18**

*Registo da qualidade da competência I) interpretação em cada sessão e respetivo questionário*

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Q 1</i>	<i>Q 2</i>	<i>Q 3</i>	<i>Q 4</i>	<i>Sessão 1</i>	<i>Sessão 2</i>	<i>Sessão 3</i>	<i>Sessão 4</i>
I) Interpretação	Nível 3	6		8	11	2			0
	Nível 2	8		10	9	1			2
	Nível 1	11		4	5	0			0

No que diz respeito à competência de interpretação e relativamente às respostas dadas pelos alunos aos questionários, verifica-se que existe um desenvolvimento notório entre o Q1 e o Q4 face ao nível de interpretação dos alunos (Tabela 18). No primeiro questionário, 11 dos 25 alunos apresentaram o *Nível 3* de interpretação face aos quatro que apresentaram o mesmo nível de interpretação no Q4. Em conformidade, com o anteriormente referido, do Q1 para o Q4 verificamos que mais cinco alunos apresentaram uma resposta de *Nível 3* de interpretação.

### **Tabela 19**

*Registo da evolução dos alunos na competência I) Interpretação*

<i>Q1</i> <i>Resposta de Nível 1</i> <i>1. Explica o que entendes por Racismo.</i>	<i>Q4</i> <i>Resposta de Nível 4</i> <i>1. Qual o problema apresentado no vídeo?</i>
Aluno 2 – Eu entendo que não podemos fazer racismo e não faz mal ser diferente.	Aluno 2 – Não há problema porque estão a trabalhar em equipa.
Aluno 17 – Não sei.	Aluno 17 – Eles querem dizer que é melhor colaborar sempre.
Aluno 25 – Percebi foi que as crianças fazem racismo às outras a pensar que elas são perfeitas.	Aluno 25 – Eu acho que não há problema porque o vídeo demonstra trabalho em equipa.

Ao analisar a tabela 19 verificamos que ambos os alunos no Q1 não apresentam uma definição clara e objetiva do conceito, ao invés disso, apresentam um julgamento sobre o conceito em questão. Para obter uma classificação de *nível 3*, no âmbito da competência I) era necessário que definissem o conceito por palavras suas e/ou apresentassem exemplos de forma organizada. No Q4, observamos que ambos os alunos identificaram a ideia principal do indutor apresentado, ressalvando ainda que o vídeo não apresentava uma problemática, mas evidenciava os pontos positivos do trabalho colaborativo. Os exemplos apresentados na tabela 19, demonstram o desenvolvimento da competência I), na resposta aos questionários, ao longo das quatro sessões de *Discussão Semanal*.

Em relação às discussões críticas, não foi possível verificar o desenvolvimento desta competência, devido à ausência de contributos válidos no domínio da competência em análise.

#### 4.2.2 II) Análise

**Tabela 20**

*Registo da qualidade da competência II) análise em cada sessão e respetivo questionário*

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Q 1</i>	<i>Q 2</i>	<i>Q 3</i>	<i>Q 4</i>	<i>Sessão 1</i>	<i>Sessão 2</i>	<i>Sessão 3</i>	<i>Sessão 4</i>
II) Análise	Nível 3	3	2	2	0	1	1	5	
	Nível 2	7	10	14	13	1	0	3	
	Nível 1	15	11	6	12	0	0	0	

Relativamente a esta competência, é visível que foi evidenciada em todos os momentos de *Discussão Semanal*, exceto no Q4, quer durante as discussões, quer no preenchimento dos questionários. Através da análise da tabela 20, verificamos que não é possível concluir que existiu uma evolução ao nível de competência II), durante o presente estudo, em questão.

No entanto, a análise de dados, revela que os alunos possuem dificuldades em identificar soluções válidas para os problemas, ou seja, que contribuam eficazmente para a resolução do problema ou conflito em análise (Tabela 20).

**Tabela 21**

*Registo de dois contributos no domínio da competência II) Análise*

<i>Q2</i> <i>Resposta de Nível 1</i> <i>Qual a tua ideia para limitar este tipo de publicidade?</i>	<i>Q3</i> <i>Resposta de Nível 1</i> <i>Imagina que eras presidente da câmara do teu concelho, o que farias para incentivar as crianças a brincar na natureza?</i>
Aluno 20 – Eu nunca tinha pensado sobre isso mas acho que podíamos usar cores e diversão ...	Aluno 24 – Eu proíba as crianças de usar telemóveis.
Aluno 8 – Não respondeu.	Aluno 8 – Não sei.

Ao analisar as soluções apresentadas pelos alunos na tabela 21, verificamos que possuem dificuldade em apresentar soluções que de facto contribuem positivamente para a diminuição do problema. No caso do Aluno 20, sendo o problema a existência de uma

multiplicidade aliciante de publicidades a alimentos nutricionalmente pouco saudáveis destinadas ao público infantil, a solução apresentada “usar cores e diversão” nas publicidades a esses tipos de alimentos, dificilmente contribuirá para a diminuição do consumo. No caso do aluno 24, face ao problema evidenciado, no qual as crianças passam pouco tempo a realizar atividades ao ar livre, não é possível garantir que a proibição do uso de telemóveis, concorra positivamente para as crianças passarem mais tempo ao ar livre.

Nas discussões (Tabela 20) verifica-se que a maioria dos contributos referidos se classificaram no *Nível 3*, uma vez que as próprias características de discussão crítica contribuem para a construção e reconstrução de soluções mais válidas, tendo em conta, primeiramente, os diferentes pontos de vista apresentados, e em segundo, diferentes soluções, como se irá verificar no ponto 4.2.4, do presente capítulo. Esta observação, traduz-se na perspetiva de Lopes & Silva (2019), pelo carácter construtivista e em particular na “contribuição que a interação social tem na melhoria da aprendizagem” (p.35). Como se verificou, no exemplo apresentado anteriormente (Tabela 20), os alunos obtiveram níveis inferiores na competência *II*) na fase individual do questionário, mas em contrapartida, registaram níveis superiores de desempenho, nesta mesma competência, durante a discussão crítica. Esta característica, corrobora a ideologia apresentada pelos autores supracitados (2019) que afirmam que a interação entre pares promove o desenvolvimento de competências nos alunos, que vão além do seu nível de desempenho atual.

### 4.2.3 III) Explicação

**Tabela 22**

*Registo da qualidade da competência III) Explicação em cada sessão e respetivo questionário*

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Q 1</i>	<i>Q 2</i>	<i>Q 3</i>	<i>Q 4</i>	<i>Sessão 1</i>	<i>Sessão 2</i>	<i>Sessão 3</i>	<i>Sessão 4</i>
III) Explicação	Nível 3	7	2	5	1	3	3	4	4
	Nível 2	13	13	12	23	2	0	6	1
	Nível 1	5	8	5	1	0	4	1	2

Através da análise da tabela 22 verificamos que a competência *III*) foi desenvolvida em todos os momentos relativos à dinâmica de *Discussão Semanal*. No entanto, não é

possível afirmar que existiu o desenvolvimento da competência atendendo aos Níveis obtidos nos diferentes momentos.

Salientamos que é necessário salientarmos que o grupo em questão, é um grupo habitualmente incentivado, não só contribuir ativamente para o seu processo de ensino, como habituado diariamente a refletir sobre este mesmo processo. Para além disso, existiam diversos momentos, tais como, as Assembleias de Núcleo e ou a Assembleia de Escola, dinamizados pelos alunos para toda a comunidade educativa. É notório que face a estes momentos os observados estavam habituados a comunicar em público e, mais importante, a partilhar as suas opiniões de forma crítica e fundamentada. Esta relação foi também ela evidenciada por Alzate (2014), ao referir que os modelos argumentativos que os alunos colocam em prática, em determinado momento, são fruto de experiências de argumentação e discussões anteriores à prática.

Desta forma, e como é possível observar na tabela 22, verificamos que em todos os momentos de discussão, existiram contribuições que revelam um *Nível 3* da competência em questão, devido à contribuição com raciocínios coerentes e válidos alicerçados em factos e argumentos relevantes.

Na resposta aos questionários, todos os alunos em algum momento construíram um argumento de *Nível 2* e dez dos 25 participantes, construíram uma resposta de *Nível 3*, em um ou mais questionários (Apêndice XV).

### **Tabela 23**

*Registo de dois contributos de nível 3 no âmbito da competência III)*

<i>Questionário 3 Na tua opinião este é um problema que tem vindo a piorar ao longo dos anos?</i>	<i>Excerto – Discussão n. º3 Brincar? Só entre quatro paredes</i>
Aluno 4 - Sim, porque cada vez brincam menos na rua e vêm mais tecnologia.	Aluno 7- Eu não sou dessas pessoas que acham que passam muito pouco tempo, porque os meus pais não me deixam, quase nunca, estar com o tablet ... Eu às vezes estou horas a brincar com a minha cadela ou a jogar futebol porque eu tenho um grande espaço e há muitas pessoas que por acaso não têm isso. Estou a dizer que há pessoas que mesmo assim, talvez não consigam brincar por causa que, imagina, tu queres ir para a natureza ou queres brincar, mas não queres sair de casa. O meu irmão, quando eu quero brincar, ele só quer brincar dentro de casa, porque ele gosta de estar com os seus brinquedos.

<p>Aluno 20 – Ele tem vindo a piorar por causa da pandemia. Não podiam sair, então a solução foi ficarem a ver ecrãs, ficaram viciados.</p>	<p>Aluno 9 - A minha mãe ela trabalha bastante no computador e durante a semana, não vão muitas vezes à rua. Por isso, eles vão bastante à rua no fim de semana, quando não têm de trabalhar, gostam muito de estar na rua.</p>
---	---

Ao analisar a tabela 23, verificamos que todos os contributos apresentados, revelam o *nível* 3 de desempenho, uma vez que fundamentam o seu ponto de vista apresentando, de forma clara e organizada um ou mais argumentos válidos que fundamentam as suas opções.

#### 4.2.4 IV) Avaliação e V) Síntese

A capacidade de avaliação e síntese, como referido ao longo deste capítulo, prende-se com a aptidão para *identificar os pontos fracos às soluções enunciadas e contribuir com novas formas de as fortalecer*. Neste sentido, foi durante as discussões, que estas competências foram desenvolvidas, através da análise dos alunos às soluções referidas por outros e através da atribuição de novas soluções melhoradas.

Na discussão n.º 3, onde a problemática discutida foi Publicidade Vs alimentação saudável (Apêndice VII) um aluno argumentou dizendo “Eu não acho muito certo, meterem autocolantes nas comidas e coisas que chamem à atenção, sendo que aquilo tem muito açúcar e assim”, ao que o Aluno 24, respondeu, com uma possível solução, “Isso seria um bocado pouco provável, mas as pessoas podiam começar a fazer anúncios com brinquedos de madeira para montar, mas põem num alimento saudável”. Face à solução apresentada, o Aluno 15 apresentou um ponto franco, uma vez que segundo ele, caso isso acontecesse, as empresas em questão, “entram em falência”.

Outro episódio ocorreu na discussão n.º 1 (Apêndice VI), onde foram discutidas questões raciais e xenófobas. Na sua análise verificou-se que o Aluno 18 sugeriu “mandá-los (o povo de etnia cigana) para os Estados Unidos”, uma vez que, segundo o próprio, este povo subcarrega o Estado com despesas económicas para as quais eles não contribuem monetariamente, uma vez que muitos “não trabalham”. Face a esta solução, o Aluno 10, apresentou um ponto fraco “Eu não concordo lá muito com o mandar para os Estados Unidos, porque primeiro os Estados Unidos construíram uma barreira entre o México, e eles não querem lá emigrantes”, o que revela a capacidade de *IV) Avaliação* presente no seu argumento, pois para além de identificar um ponto fraco contribuí também com um argumento válido. Através da discussão da problemática o grupo, chegou à conclusão que

não era viável nem continuar a dar-lhes “dinheiro porque eles não trabalham” nem, expulsá-los para outro país porque, “todos deviam ter o direito a estar aqui”. Através dela, surgiram então novas soluções, das quais se destaca a seguinte: “Devia haver em todas as empresas um plano para incluir vários tipos de pessoas”.

Em ambos o episódio foi notória a capacidade *IV*), uma vez que nas duas discussões surgem evidências que demonstram os alunos a referir pontos fracos às soluções apresentadas, no primeiro caso, empresas entrarem em falência e no segundo caso, não ser viável expulsar o povo de etnia cigana do país, nem ser viável continuar a fornecer-lhes subsídios (Apêndice XIX)

No caso do último episódio revela também a capacidade *V*), uma vez que, os alunos utilizam informações pertinentes e anteriormente defendidas pelos colegas para colmatar os pontos fracos evidenciados no decorrer da discussão e apresentar uma nova solução (Apêndice XX).

#### *4.3 FEEDBACK DOS ALUNOS*

O último objetivo do presente estudo, prende-se com a necessidade de verificar se a rotina implementada, em causa, foi significativa para o grupo em questão e se revelaram preço pela dinâmica.

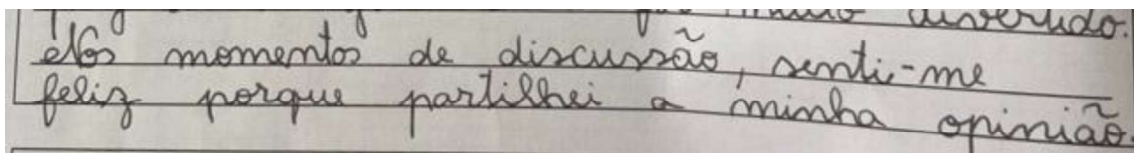
Face a isto, primeiramente é necessário referir que após a primeira sessão, o grupo mostrou-se envolvido no projeto e revelaram um interesse crescente, que foi observável tanto nos momentos da sua implementação, onde as suas participações foram cada vez mais assíduas, como nos momentos antes e após a sua ocorrência.

Nos registos de áudios gravados, no decorrer das diferentes sessões, foi visível os comentários de desagrado, quando o investigador por questões de tempo, necessitou de terminar as sessões de discussão crítica, o que desagradou a maioria dos participantes que continuaram a discutir o assunto nos intervalos, entre eles e algumas vezes solicitando a participação de outros indivíduos pertencentes à comunidade educativa, tais como Tutoras, Monitoras e Encarregados de Educação.

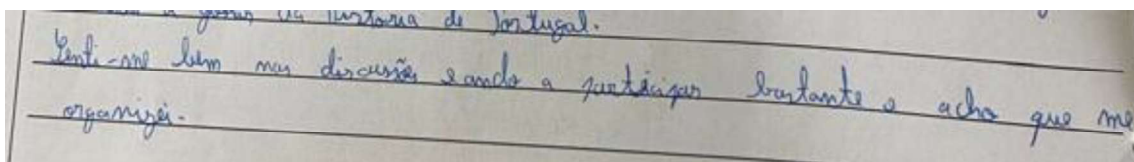
O entusiasmo crescente pelo novo momento, foi também ele possível de observar, uma vez que a maioria dos alunos, questionava no início da semana qual a temática a abordar na quarta-feira (dia em que se realizava o projeto) e ainda, face à sugestão do grupo para determinarem qual a última problemática a discutir, dos quais surgiram diferentes

contributos, tais como: Competição (o tema escolhido), Jogos Online, Bullying, entre outros.

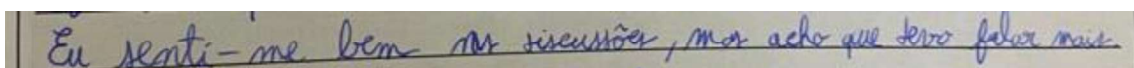
Para além disso, os registos feitos pelos alunos nos momentos diários de reflexão individual, comprovaram que a dinâmica implementada, era um momento pelo qual os alunos ansiavam ao longo da semana e que revelavam ser furtivos para o grupo.



Nos momentos de discussão, senti-me feliz porque partilhei a minha opinião.



Senti-me bem nas discussões e acho a participação bastante organizada.



Eu senti-me bem nas discussões, mas acho que devo falar mais.

Figura 12 -Registo fotográfico das reflexões diárias dos Alunos 25, 7 e 23, respetivamente.

Ao analisar as reflexões dos alunos, verifica-se que todos mencionaram sentir-se bem durante a nova rotina implementada, o que também pode ser verificado pela crescente participação e envolvimento dos alunos ao longo das sessões. A figura 12 ilustra algumas dessas reflexões.

Por fim é também observável, que todos refletem sobre a sua participação nas discussões e consideram importante ter uma postura participativa durante o momento e contribuir com o seu ponto de vista. Segundo Lopes & Silva (2019), isto revela que os alunos são ativos no processo de aprendizagem, uma vez que, como observado, assumem uma preocupação e responsabilidade pela sua própria aprendizagem nos contextos proporcionados, para o efeito, neste caso, no decorrer da dinâmica de *Discussão Semanal* implementada.

Esta última observação, revela que o momento de *Discussão Semanal* é valorizado pelos próprios, uma vez que todos eles consideram importante contribuir assiduamente nas discussões críticas e partilhar as suas ideias e observações.

## CAPÍTULO V

### 5.1 CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Reconsiderando todo o percurso investigativo, pretende-se salientar neste capítulo a resposta à pergunta que deu base a todo este projeto de investigação, referir algumas das suas limitações, e ainda, indicar sugestões para futuras investigações sobre a temática apresentada.

Relativamente à questão: *De que modo a discussão crítica sobre problemas éticos e morais contribui para o desenvolvimento de competências de Pensamento Crítico, entre os elementos de uma turma mista do 1.º Ciclo do Ensino Básico?* E tendo em conta as evidências apresentadas no capítulo anterior é possível referir que:

- a) A Discussão crítica enquanto estratégia promotora de competências argumentativas, mostrou-se uma ferramenta a considerar, para desenvolver competências argumentativas, tais como a contribuição com argumentos e objeções. Revelou ainda que existem fatores que influenciam a participação dos alunos nos momentos de discussão, que devem ser considerados, tais como: Fatores Emotivos, Conhecimento prévio e Experiências Pessoais.
- b) A *discussão semanal*, permitiu trabalhar todas as competências de Pensamento Crítico (I, II, III, IV, V), embora em diferentes momentos. Num olhar mais detalhado é possível referir que a competência mais evidenciada ao longo da dinâmica foi a *III) Explicação*, competência identificada no decorrer de todas as sessões de discussão crítica. Relativamente à competência *III)*, não foi possível observar uma evolução, no entanto, verificou-se que os alunos possuíam um nível elevado de desempenho relativo a esta competência, que pode estar diretamente relacionado com a metodologia de ensino presente na sala. Relativamente à competência I) e II) foi visível um desenvolvimento, no entanto, consideramos que o desenvolvimento dessas competências teria sido beneficiado, através de uma abordagem geral, onde o professor explicitava os requisitos necessários para atingir uma contribuição de *Nível 3* (exemplificando) para ambas as competências. Uma vez que o ensino por imersão, aplicado neste contexto, onde os alunos desenvolvem as competências através da realização das atividades propostas para o efeito, não se mostrou suficiente. Relativamente às competências

IV) e V), verificou-se que a discussão crítica potência o seu desenvolvimento e que por isso deve ser considerado para o efeito.

- c) A dinâmica implementada foi apreciada pelos alunos e por isso, mostrou-se significativa para o grupo, o que teve uma influência positiva no desenvolvimento do projeto. O reconhecimento do grupo pela importância do desenvolvimento de competências de pensamento crítico, referidas pelos próprios, permitiu um esforço acrescido dos alunos para a contribuição com argumentos para a dinâmica e para potenciarem o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.
- d) Nenhuma das variáveis independentes, quer a idade, quer o sexo, afetou o nível de desempenho de pensamento crítico dos alunos, nas competências estudadas.

Em suma, consideramos que a dinâmica em questão, contribuiu para a promoção de competências de pensamento crítico, uma vez que, permitiu que os alunos desenvolvessem as suas primeiras ideias ou teorias e falassem abertamente sobre o seu ponto de vista em relação a assuntos de extrema importância, sobre os quais, de outra forma, dificilmente seriam ouvidos.

No entanto, para um desenvolvimento eficaz das competências de pensamento crítico a dinâmica apresentada mostra-se insuficiente, pois nem todos os alunos atingem o nível mais elevado das diferentes competências, apenas estando expostos a elas. Assim, verificámos que é necessário aliar um feedback formativo por parte do professor/investigador (que não existiu neste projeto) para contribuir eficazmente para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.

No que diz respeito às limitações, considero que a minha inexperiência, enquanto investigadora me levou a ter uma postura muito participativa, em especial na primeira sessão de discussão crítica. Esta evidência, veio demonstrar que os alunos se preocuparam demasiado em corresponder às minhas expectativas o que acabou por determinar o rumo da primeira discussão. Para além disso, os questionários não permitiam o desenvolvimento das competências *IV) e V)*, o que tornou a sua análise nestes momentos, inexistente. Um outro fator resultante da minha inexperiência, prendeu-se com as escolhas resultantes com o próprio processo de investigação. Considero que investigar toda a turma, dificultou a análise de dados e tornou-a menos objetiva, do que seria possível com um grupo mais restrito de alunos. No entanto, face às características da

discussão crítica tornava-se difícil validar apenas os contributos desse grupo em questão, daí a opção tomada.

Por fim, consideramos necessário referir que os alunos investigados, são provenientes de um meio sociocultural muito privilegiado e tendo em conta as características da instituição privada e nomeadamente a sua oferta, tanto ao nível de infraestruturas, de recursos e de metodologia, influenciou em larga escala os resultados obtidos, no presente estudo. Saliento que, caso a investigação ocorresse num outro contexto, os resultados seriam, certamente, diferentes.

Face às limitações apresentadas, considero essencial para o futuro, construir questionários que permitam o desenvolvimento de todas as competências de pensamento crítico, assim como, aliar à discussão crítica um momento posterior, onde o professor e os alunos, refletem juntos sobre o processo de desenvolvimento de competências e contribuem colaborativamente para o desenvolvimento de competências de nível superior.

## *5.2 O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO*

Durante o processo de implementação do estudo no contexto, considero que enquanto investigadora, estive de corpo e alma envolvida no projeto, o que me levou a retirar elações incorretas devido à minha implicação diária no contexto. Deste modo e durante a sua realização considerei que os alunos estavam a desenvolver níveis de competência superiores de sessão para sessão, pois a sua crescente participação levou-me a considerar isso mesmo. Isto revela em parte que, por vezes, estamos demasiados submergidos no contexto para obter uma clara visão da realidade envolvente e demonstra a importância da investigação, como ferramenta capaz de produzir informações rigorosas e relevantes do vivido.

Hoje, após o desenvolvimento do trabalho e com a verificação que os resultados obtidos não corresponderam ao que seria esperado. Uma vez que, apesar da dinâmica incluir a exploração de todas as competências de pensamento crítico, em análise, verificou-se que o seu desenvolvimento ficou aquém do que seria o previsto. Considero que o desenvolvimento das competências de PC, seria mais significativo, se à dinâmica proposta se aliasse um conjunto de ações, intencionais, por parte do professor, com o objetivo de avaliar e refletir sobre as contribuições dos alunos, resultantes do momento

de *Discussão Semanal* e em conjunto, construir contributos de nível superior que servissem de exemplo aos alunos, ou seja, de mediador para intervenções futuras.

## CONCLUSÕES

A conclusão deste relatório constitui-se como o culminar do meu percurso académico. Não do meu caminho de praxis docente, que espero, desde já, que me permita continuar a ter muitas frustrações e dúvidas. Se existe algo que me modificou enquanto profissional docente, foi aprender a aceitar a dúvida e a incerteza, como um processo natural e indissociável da aprendizagem. Posto isto, só espero continuar desconformada, ativa e disposta.

Confesso que o caminho até aqui, foi feito de muitas incertezas, no entanto, ao longo do tempo, mostrou-se um caminho sem volta. Todas as dúvidas e inquietações foram sendo desmistificadas e todas as dificuldades se tornaram efetivamente em aprendizagens que levo para a vida, quer pessoal, quer profissional.

Hoje, não me encontro em nenhum outro lugar, tão realizada, como me encontro, numa sala, com um grupo de crianças. Descobri que a profissão docente, depende, em grande parte da forma como se vê o ensino e a educação. No entanto, descobri também que nem sempre é um mar de rosas, no entanto, considero que a capacidade de refletir e questionar, retira em parte, o peso associado à prática profissional. Descobri também, através dos diferentes contextos de práticas pedagógicas que ser professor, é mais do que cumprir com os pré-requisitos associados às diferentes valências de ensino ou educação. Descobri que ser professor, independentemente do contexto, do local ou das características do grupo em questão, requer um olhar individualizado para cada uma das crianças e consequentemente para as suas características e necessidades. Requer respeito, por nós próprios, mas sobretudo por cada criança na sua individualidade. Requer a necessidade de criar ambientes estimulantes e inclusivos, que contestam a inercia associada à maioria dos profissionais que vivem conformados, mas sobretudo descontentes. Para isso, é necessário trabalhar em colaboração com os diferentes agentes, numa rede cooperativa, que contesta, que questiona, mas sobretudo, que permite o confronto de ideias e ideologias, que como se verificou, ao longo deste relatório, permite formar ou transformar o conhecimento pré-existente, em informações, novas e válidas.

Agora que concluí, este primeiro troço do percurso, encontro-me esperançosa. Considero que todas as aprendizagens que desenvolvi ao longo deste processo, que já dura há cinco

anos, me aproximaram daquilo que quero ser no futuro, uma docente, mas sobretudo uma pessoa, preocupada, empática, atenta e proativa.

A todos os que dizem que a minha visão é um ideal pouco realista e resultante da pouca experiência que possuo, assumindo que daqui por algum tempo irei estar resignada às práticas de ensino corrente, tenho a dizer-vos que esta visão é algo que se constrói de dentro para fora e que quando a minha prática não for concordante com o modo como vejo e depreendo a educação, deixarei então de ter o meu lugar enquanto professora e educadora. Por enquanto lutarei pelo meu sonho...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. (2008), Uma Política Coerente para a Educação das Crianças em Portugal. In: I. Alarcão (coord.), A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos (pp. 329- 339). Lisboa: CNE. [1\\_A\\_Educacao.pdf \(cnedu.pt\)](#)
- Alzate, O. E. T. (2014). Pensamiento crítico domínio específico en la didáctica de las ciencias. *TED*, 36, 25-46. <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n36/n36a03.pdf>
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Azevedo, A., Marques, L., & Baptista, M. C. (s.d). *A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a infância*. Direção Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Bargalló, C. & Alvarez, M. (2005). Dialogar sobre lo esencial: una propuesta de trabajo en la clase de ciências. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 105-112.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>
- Billings, L., & Fitzgerald, J. (2002). Dialogic Discussion and the Paideia Seminar. *American Education Research Journal*, 39 (4), 907-941. <https://doi.org/10.3102/00028312039004905>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Campenhoudt, L. V., Marquet, J., & Quivy, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. (2.ªed.). Lisboa: Universidade Aberta

- Correia, I. (2019). Pensar e dizer as especificidades de uma proposta pedagógica para a creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 117, p.15-18.
- Corsino, Didonet & Nunes (2008), A integração de cuidados e educação na primeira infância: um estudo internacional comparativo. Brasília: UNESCO. Obtido em 25 de novembro de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. ALMEDINA.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cruz, G., Dominguez, C., & Payan-Carreira R. (2019). A importância e o desafio de educar para o pensamento crítico no séc. XXI. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez, & M. M. Nascimento (Coords.) (1.ºed.), *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula – Planificação, Estratégias e Avaliação* (pp.1-22). PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Didonet, V (2001). Creche: a que veio... para onde vai.... *Em Aberto*, 18(73), p.11-27.
- Ennis, R. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48. <https://jgregorymcverry.com/readings/ennis1985assessingcriticalthinking.pdf>
- Ennis, R. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018003004>
- Formosinho, J. (1991). Efeitos Socioeducacionais. In L. A. M. Alves (Ed.) *A Construção Social da Educação Escolar* (pp.167-232). Edições ASA.
- Fortin, M.-F. (1999). *O processo de Investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.

- Gonçalves, E., & Vieira, R. M. (2015). Aprender Ciências e Desenvolver o Pensamento Crítico: percursos educativos no 1º ciclo do Ensino Básico. *Indagatio Didactica*, 7(1), p.7-24. <https://doi.org/10.34624/id.v7i1.2602>
- Grigg, R., & Lewis, H. (2019). *Teaching Creative and critical thinking in schools* (1.ªed.). SAGE.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. (1.ª ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto da Segurança Social (2010). Creche – Processos-chave. [https://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs\\_creche\\_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfeb347](https://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfeb347)
- Leite, B. (2022). Prefácio. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & M. Milhano. A voz e a agência da criança – Abordagem de Projeto na Formação de Educadores de Infância. Associação de profissionais de Educação de Infância & Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Lemos, M. S. (2009). Motivação dos estudantes e dos professores: um processo recíproco e relacional. *PSICOLOGIA*, 23(2), 141-152. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v23i2.333>
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2019). Planificar o ensino para promover o pensamento crítico. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez, & M. M. Nascimento (Coords.) (1.ªed.), *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula – Planificação, Estratégias e Avaliação* (pp.1-22). PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc\\_marco2024.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf)
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Diretor-Geral da Educação & Pedroso, 2017, p.10).
- Morais, T., Lopes, J. P. & Silva, H. S. (2019). Construir, analisar e avaliar argumentos: Contributos para o desenvolvimento do pensamento crítico. In J. P. Lopes, H. S.

- Silva, C. Dominguez, & M. M. Nascimento (Coords.) (1.ºed.), *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula – Planificação, Estratégias e Avaliação* (pp.1-22). PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Nedel, R., Mattos, D., & Marin, A. H. (2020). Child self-esteem and self-concept, parental education and its relationship with school performance in elementary school. *Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 149-168. DOI: 10.34019/1982-1247.2020.v14.26180
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – a urgência de brincar no exterior* (1.º ed). Contraponto.
- Niza, S. (1992). Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Cadernos de Formação Cooperada*, 1, 7-9.
- Oliveira-Formosinho & Formosinho. (2007). A perspectiva educativa da Associação da criança: A Pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (25-60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Escola Moderna*, 18 (5), 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação da Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Cord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp.25-60). Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). *Escola da Ponte – Formação e transformação da Educação* (6.ª Ed.). Editora Vozes.
- Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança. *Universidade do Minho*. <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/648216394-2012-Observar-e-Escutar-na-Creche.pdf>
- Paul, R., & Elder, L. (2013). Critical Thinking: Intellectual Standards Essential to Reasoning Well Within Every Domain of Human Thought, Part Two. *Journal of developmental Education*, 37(1), 32-36. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1067269>

- Polonia, A., & Dessen, M. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e Escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 302-312. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspectivas de Formação teóricas e práticas. *GEDEI*, 1, p. 85-106.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche – que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), p. 56-65.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso. Questão de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Noesis*, 17, 30-33.
- Santos, J. (1991). *Ensaio sobre a educação I, a criança quem é?* (2.<sup>a</sup> ed.). Livros Horizonte.
- Santos, M. E. B. (2007). Trabalho colaborativo de professores. *Noesis*, 71, 6-10.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento de Escola Moderna. *Escola Moderna*, 5(35), 5-51.
- Silva, N., Nunes, C., Betti, M., & Rios, K. (2008) Varáveis da família e o seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. *Temas em Psicologia*, 16(2), 215-229.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma abordagem Desenvolvimentista*. (1.<sup>o</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Tabile, A. F., & Jacometo, M. C. D. (2017). Fatores Influenciadores no Processo de Aprendizagem: um estudo de caso. *Revista Psicopedagógica*, 43(103), 75-86.
- Tenreiro-Vieira (2004). Produção e Avaliação de actividades de aprendizagem de ciências para promover o pensamento crítico dos alunos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(6) 1-17.

- Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. M. (2019). Promover el pensamiento crítico en ciencias en la escolaridad básica: propuestas y desafíos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 35-45. [10.17151/rlee.2019.15.1.3](https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.3)
- Toulmin, S. (2003). *The Uses of Argument, Update Edition*. Cambridge. [https://johnnywalters.weebly.com/uploads/1/3/3/5/13358288/toulmin-the-uses-of-argument\\_1.pdf](https://johnnywalters.weebly.com/uploads/1/3/3/5/13358288/toulmin-the-uses-of-argument_1.pdf)
- UNICEF (1988/1990). Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Retirado de [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Vasconcelos, T. (2004), A educação de infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, (1), 109-125.
- Vieira, R. M. & Tenreiro-Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino /Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C., & Martins, I. P. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*, 22(1), 43-54. <http://hdl.handle.net/10773/6780>
- Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C., Sá-Chaves, I. & Machado, C. (2014). *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional*. CIDTFF, Universidade de Aveiro.
- Wadsworth, B. J. (1989). *Piaget para o professor da Pré-Escola e 1.º Grau*. (3.º ed.). Livraria Pioneira Editora.
- Wright, I. (1992). Critical Thinking: Curriculum and instructional policy implications. *Journal of Education Policy*, 7 (1), 37-43. <https://doi.org/10.1080/0268093920070103>
- Wright, I. (2002). Critical Thinking in the Schools: Why Doesn't Much Happen? A review of the literature. *Informal Logic*, 22(2), 137-154. [10.22329/il.v2se2i2.2579](https://doi.org/10.22329/il.v2se2i2.2579)
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I - REFLEXÃO INDIVIDUAL PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA, 1.º SEMANA

Durante a última semana de intervenção, devido à greve e ao feriado sucessivo, apenas realizamos a dinâmica de intervenção na passada quarta-feira. No entanto, apesar de ter sido apenas um dia, foi um dia bastante enriquecedor, uma vez que me levou a refletir sobre a necessidade, das crianças, de passarem tempo de qualidade no espaço exterior.

Na última avaliação e planificação realizada com o grupo de crianças, a maioria das opiniões e sugestões do grupo, passavam por realizar tarefas no espaço exterior. Das muitas sugestões, relembro agora algumas, como “gostava de jogar às escondidas”, “gostava de jogar à apanhada”, “gostava de brincar com os meus amigos na rua”.

Estas intervenções, levaram-me de facto a refletir sobre a prática e a perceber que as nossas dinâmicas de intervenção, eram maioritariamente realizadas no interior da instituição. Aliado a isso, fui tentando compreender alguns comportamentos que observei, durante a presença do grupo no exterior da instituição. Ao analisar esses momentos, compreendi que existia uma diferença notória de comportamento, da maioria das crianças, quando passavam do interior da instituição para o exterior. Desses comportamentos, observei que as crianças ficavam bastante mais agitadas e irrequietas, sinais estes, que interpreto, como manifestações de alegria e satisfação. Para além disso, outra coisa que me deixou um pouco irrequieta, foi a ausência do brincar, no interior da sala. Em vários momentos, foi dada às crianças a oportunidade de permanecerem no interior da sala, a brincar e a explorar os materiais disponíveis, mas a maioria das crianças, preferiu brincar na rua.

Uma outra coisa, que em alguns momentos, volta a fazer-me pensar e a ponderar algumas das minhas ações, nomeadamente no contexto da prática pedagógica, depreende-se com uma mensagem transmitida durante o seminário, *Uma viagem (trans)formadora até à Noruega*, onde nos foi dito que as crianças, naquela instituição de Jardim de Infância, passavam apenas seis horas mensais no interior da instituição, uma realidade completamente oposta ao que se vive nos jardins de infância em Portugal, apesar das favoráveis condições atmosféricas.

Neto, na sua obra refere que as crianças, devido ao impedimento de brincar em liberdade, de se movimentarem livremente nos espaços abertos, em contacto com a natureza e os seus materiais, estão a tornar-se “totós, verdadeiros analfabetos ao nível motor...sem lugar para a imaginação e a criatividade” (2020, p.17). Como futura educadora, compreendo que isto é um problema grave da nossa sociedade atual, que tem vindo a agravar-se devido ao aumento do tempo de trabalho dos pais, o que dificulta a disponibilização de tempos de brincadeira ao ar livre (Neto, 2020, p.34).

A última semana de intervenção, também foi bastante rica nesse sentido, uma vez que, através da proposta da educadora Ana, de colocar diversos materiais didáticos na rua, criando várias áreas de jogo, foi possível ver o despendimento de energia, das crianças, através das suas implicações nos materiais e no espaço. Foi possível observar também, que durante as suas investidas, as crianças brincavam socialmente, isto é, com os outros, onde cada um, à sua maneira, desempenhava uma função, para o jogo em questão, seja a elaboração de uma construção ou no *faz de conta*.

Para além das potencialidades já referidas anteriormente, o espaço exterior, permite um contacto muito próximo com a natureza, através da observação de fenómenos, da possibilidade de testar e experienciar o mundo envolvente e da disponibilização de materiais de fim aberto, como pedras, troncos, flores, entre outros, que as crianças, através da sua imaginação e criatividade, lhe atribuem sentidos consoante as suas necessidades. Em alguns momentos foi possível ver esta criatividade, através de construções com este tipo de materiais, nomeadamente, na elaboração de um bolo de terra e ervas e na utilização de um ramo para fazer de balouço. (ver imagens 1 e 2, em anexo).

Segundo Hohmann e Weikart, as crianças no espaço exterior, exploram de forma criativa e através do brincar desenvolvem a sua representação criativa, a sua relação interpessoal, a linguagem e a comunicação. Por outras palavras, o espaço exterior, permite testar teorias, construir conhecimento sobre os outros e sobre o mundo (2004, p.433). Em conformidade com a ideia acima descrita, nas OCEPE, pode ler-se “o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (2016, p27).

Em suma, visto todas as potencialidades do espaço exterior, considero que cabe aos educadores e outros profissionais, pensar as suas práticas e promover brincadeiras ao ar livre, tendo em conta todas as potencialidades que o espaço oferece.

### **Referências Bibliográficas**

Hohmann M. & Weikart D. P. (2003). *Educar a Criança* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Neto, c. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).  
<http://www.dge.mec.pt/ocepe/>

## APÊNDICE II - REFLEXÃO INDIVIDUAL PRÁTICA PEDAGÓGICA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO II, SEMANA DE 19 A 21 DE JANEIRO DE 2024

Na presente reflexão gostaria de fazer um paralelismo entre o contexto anterior e o novo contexto, de modo a desmistificar as diferenças, mas também elucidar a minha perspetiva em relação à mudança. No entanto devo, primeiramente, clarificar o sítio onde me encontro, agora que estou a iniciar, aquilo que espero, ser mais um contexto oportuno para crescer e me construir enquanto pessoa.

O semestre passado, assim como o anterior, foram aquilo que considero uma lufada de ar fresco. Se quando me inscrevi para o curso de Educação Básica, existia dúvida, hoje sei que fiz a escolha certa. Não sei se serei professora, também não tenho certeza, quanto ao ser educadora, mas uma coisa tenho certo, não sou a mesma pessoa. Mudou o olhar e a visão, a forma de pensar, mas também a de agir e com isso o medo de errar.

Por falar em erro, o semestre passado, apesar de muito construtivo, senti-me, em alguns momentos, bastante frustrada, pois por vezes foi difícil gerir a expectativa em função da necessidade. Enquanto agentes educativos, considero, que esperamos o melhor para o nosso grupo de crianças, assumindo que o melhor passa pela aquisição do maior número de competências ou aprendizagens, ditas curriculares, no entanto, fui compreendendo ao longo do tempo, apesar da dificuldade, que ser professor é muito mais do que restringir a ação à obtenção de conteúdos, e isso é, em grande parte, bastante óbvio, mas também bastante amargo. Nesta perspetiva, Santos reforça a ideia anteriormente apresentada ao referir que “muitas vezes os intervenientes como os professores preocupam-se em cumprir, a qualquer custo, os programas de ensino, reproduzindo ou seguindo modelos já implementados, não tendo em consideração as necessidades dos alunos e do meio no qual estão inseridos, desempenhando muito mais um papel de reprodução do que de educador e fugindo dessa forma à sua responsabilidade de educar” (s.d, p.3).

À semelhança do novo contexto também o anterior, era composto por dois grupos, com alunos a frequentar o 1.º ano e o 2.º do 1.ºCiclo do Ensino Básico. No entanto, enquanto na presente sala não é possível desmistificar a olho nu a diferença, no passado, essa dissemelhança era pautada pela desigualdade de motivação e interesse pela escola. E este é o foco da minha presente reflexão e aquilo que quero deixar claro ao longo do documento.

Quando entrei na sala, no passado, senti-me profundamente confusa, penso que até hoje nunca consegui racionalizar aquilo que ali se passava, por um lado, existia um grupo de crianças recém-chegadas, felizes e ansiosas para continuar a construir o seu ser, por outro, tinha um grupo, revoltado, infeliz e desinteressado, por tudo aquilo que a palavra “escola”, envolvia. Infelizmente, não deve ser o único caso, e é isso que mais me transtorna. Por muito que não queiramos admitir, ou que nos custe, o primeiro ano de ensino formal, iria marcar o passo do insucesso da maioria daqueles alunos. O quanto o bem-estar influencia o sucesso dos alunos é indescritível, no entanto, continuam a existir espaços e agentes que retiram das crianças aquilo que devia ser delas por direito, o direito de fazer parte do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, o direito de agirem ativamente na construção do seu próprio ser, e diariamente, existe quem lhes tire tudo

isso. Como refere Santos o professor tem na mesma medida, a responsabilidade pela ruína ou, por oposição, tem a seu cargo a oportunidade levar os alunos à aquisição de grandes conquistas (s.d, p.3).

Apesar de toda a negatividade descrita acima, é sempre possível a mudança, não de um dia para o outro, mas confiando no tempo, no amor e no respeito, para voltar a atribuir às crianças aquilo que sempre foi delas. E é com muito orgulho, de nós claro, de toda a comunidade escolar, mas em específico do professor cooperante, que esta semana recebemos uma carta que representa, não apenas o que aparenta, mas que todo o trabalho desenvolvido deu frutos e esses frutos são nada mais nada menos, que a mudança de paradigma das crianças em relação à escola, o modo como se vêm e acreditam nas suas potencialidades e nas relações positivas que construíram entre si. Sistematizando, Silva, acrescenta que o papel do professor, passa sobretudo por levar os seus alunos a uma descoberta interior que culmina com a perceção do individuo para o mundo exterior, em suma, inculcar neles o desenvolvimento do sentido da vida (2007, p.123).

Fazendo o paralelismo com a realidade presente, a primeira coisa que me chamou à atenção quando cheguei à nova sala, foi a serenidade que senti do grupo, são crianças capazes, confiantes e acima de tudo ativas e isto apesar de parecer vago, representa muito. No entanto gostaria também de referir que existem algumas práticas no contexto ao qual tive a oportunidade de assistir, que contribuem para este clima positivo, posso confortavelmente dizer que as crianças são felizes ali e isso é tudo o que se quer, correto?

De entre várias práticas, a que me despertou maior interesse foi a discussão e planificação em grupo do mês de março. Neste sentido, as tutoras distribuíram a cada criança um papel com todos os conteúdos propostos no mês anterior, no qual, era pedido que refletissem, sobre as dificuldades e rodeassem os conteúdos que considerassem necessário voltar a trabalhar no mês seguinte. Assim o fizeram e foi possível assistir a uma partilha coletiva de dificuldades e interesses individuais, que construtivamente e colaborativamente tentaram enquadrar no plano mensal seguinte, não de uma forma leviana, pois os alunos estavam ativamente envolvidos em ouvir os colegas e partilhar a sua opinião fundamentada em relação aos tópicos apresentados. O desafio de conjugar os múltiplos conteúdos propostos nos documentos orientadores e permitir ainda, que todos os envolvidos, sejam ouvidos e valorizados é uma tarefa difícil, no entanto, é fundamental para que a criança se sinta envolvida e representada no seu próprio processo de aprendizagem, contribuindo de uma forma inimaginável, para a sua motivação e bemestar (Fernando, Filipe, Liberal & Louseiro, 2019, p. 229-228).

São por tudo isto e mais, crianças seguras e confiantes, onde o papel do professor está descentralizado, fazendo também ele parte integrante do grupo, sob a perceção de uma organização horizontal e não hierarquizada, com a qual estamos familiarizados.

### **Referências Bibliográficas:**

Fernandes, C., Filipe, P., Liberal, J. & Louseiro, M. (2019). A gestão cooperada do currículo como forma de socialização democrática. *Revista Escola Moderna*, 7(6), 215-234.

Santos, S. (s.d). A influencia da motivação nas aprendizagens dos alunos do primeiro ciclo nas aulas de ciências. *Revista Eduser*, 1-9. <https://doi.org/10.34620/eduser.v14i2.136>

Silva, I. M. (2007). O professor como mediador. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 117- 123.

## APÊNDICE III – QUESTIONÁRIOS

A. *SESSÃO 1 DIA 8 DE MAIO DE 2024*



Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

### **Racismo.**

Um problema do século passado?



1. Explica o que entendes por Racismo?

---

---

---

---

2. O que sentiste ao ver o vídeo?

---

---

---

---

3. Consideras que todas as pessoas têm as mesmas oportunidades de vida?  
(acesso aos mesmos cargos de trabalho, acesso à educação...)

---

---

---

---

4. Consideras que Portugal é um país justo, que não contribui para as desigualdades raciais?

---

---

---

---

**5.** O que devemos fazer para tornar a nossa sociedade mais justa para todos?

---

---

---

---

**6.** Depois de ouvir a opinião dos teus colegas, concordas com algum contributo apresentado por eles?

---

---

---

## Publicidade Vs Alimentação Saudável



1. O que achaste das publicidades que acabaste de ver? (gostavas de adquirir os produtos?)

---

---

---

---

2. Como é apresentado o alimento ao público-alvo? (que características extraordinárias tem o produto, por exemplo, faz crescer, dá força ...)

---

---

---

---

3. Qual a tua opinião acerca de publicidades alimentares deste tipo?

---

---

---

---

4. Conheces publicidades deste género com outros tipos de produtos?

---

---

---

**5.** Qual a tua ideia, para limitar este tipo de publicidade?

---

---

---

**6.** Depois de ouvir a opinião dos teus colegas, concordas com algum contributo apresentado por eles?

---

---

---

 **POLITÉCNICO DE LEIRIA** UNIVERSIDADE POLITÉCNICA DE LEIRIA

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

# Brincar?

## Só entre quatro paredes!



**1.** Qual o problema apresentado no artigo?

---

---

---

**2.** Quais consideras que são as causas que estão a contribuir para este problema?

---

---

---

---

**3.** Na tua opinião, este é um problema que tem vindo a piorar ao longo dos anos? Porquê?

---

---

---

---

**4.** Consideras que o tempo que passas a brincar na natureza é suficiente?

---

---

---

---

5. Imagina que eras presidente da câmara do teu concelho, o que farias para incentivar as crianças a brincar na natureza?

---

---

---

---

6. Depois de ouvir a opinião dos teus colegas, concostas com algum contributo apresentado por eles?

---

---

---

---

## Colaborar, Sim ou Sim?



1. Qual o problema apresentado no vídeo?

---

---

---

2. Expressa a tua opinião sobre a seguinte frase: "Duas cabeças pensam melhor do que uma"

---

---

---

---

3. Trabalhar em grupo tem benefícios? Quais?

---

---

---

4. Existem desvantagens de trabalhar em grupo? Quais?

---

---

---

- 5.** Consideras-te competitivo, em relação aos teus colegas, em alguma tarefa do teu dia a dia?  
Porquê?

---

---

---

---

- 6.** O que farias para promover o espírito de cooperação na sala?

---

---

---

---

- 7.** Depois de ouvir a opinião dos teus colegas, concordas com algum contributo apresentado por eles?

---

---

---

---

## APÊNDICE IV – ARTIGO UTILIZADO COMO INDUTOR NA SESSÃO 3 DIA 20 DE MAIO DE 2024

27 de Julho 2021

As crianças brincam cada vez menos na rua. Uma tendência que a pandemia veio acentuar e que, a manter-se, ameaça trazer graves consequências no desenvolvimento físico e emocional infantil.



As crianças vivem (e brincam) cada vez mais entre paredes: ir para à rua, que era um hábito natural e indissociável da infância, está a tornar-se uma prática rara. Segundo o inquérito **“Portugal a Brincar”**, só **2,2 por cento das crianças até aos 10 anos brincam na rua**. Por outro lado, 65,3% dos miúdos incluem tablets e smartphones nas suas brincadeiras e 21,6% já dispõe dos seus próprios aparelhos.

O panorama é quase assustador. Um estudo da Sociedade Portuguesa de Pediatria diz que o tempo despendido diariamente em frente ao ecrã em crianças com uma média de cinco anos é de 54,3%, um valor superior ao recomendado pela Academia Americana de Pediatria. E, há uns anos, um estudo internacional da Unilever efetuado em 10 países demonstrou que os presos têm mais tempo livre (fora das celas) do que as crianças: duas horas de sol e ar todos os dias, enquanto a maioria das crianças desfruta menos de uma hora (um terço das crianças dos 5 aos 12 anos passa menos de 30 minutos fora de casa).

“Não é com brinquedos que têm de brincar, é com os materiais que a Natureza oferece”, defende, acusando uma “cultura do medo”, que enclausura as crianças e não as deixa arriscar nem ser “mais selvagens” (Carlos Neto).

Artigo retirado do site My planet by the Navigator Company

## APÊNDICE V – PLANIFICAÇÃO DO INDUTOR DA SESSÃO 4 REALIZADA DIA 5 DE MAIO DE 2024

### Aventuras na Mata dos bombeiros 9h30-12h15

Ao chegar, é pedido ao grupo que se organize pelo espaço e que como de costume, abram o dia.

De seguida, a mestranda convoca o grupo para um desafio, dizendo ao microfone:

- Quem é que aqui já viu o TaskMaster?  
-Hoje, vamos realizar quatro provas baseadas em algumas dinâmicas do programa. Para isso, devem organizar-se nos seguintes grupos:

Grupo 1: Vicente, Amélia, Santi, Clara e Bernardo;

Grupo 2: Reis, Catarina, Gui, Laura C e Kuba;

Grupo 3: Fran, Diogo, lia, lívia e Moraes;

Grupo 4: Mouta, Henrique, Isabel, Bia e Tiago;

Grupo 5: Morgado, Rito, Laura G, David e Guga.

Após a organização dos grupos a mestranda revela o primeiro envelope (anexo 1) e pede a um elemento de um grupo para o ler em voz alta. E assim sucessivamente.

Para a realização das provas existirá um tempo limitado. No final deste tempo soa a buzina e os grupos devem regressar às posições iniciais. As pontuações serão registadas numa grelha para o efeito, por grupo.

#### Desafio 1

Devem colocar-se todos em cima da toalha e permanecer em cima dela, até ao final da prova. Se algum elemento colocar alguma parte do corpo fora da toalha é desclassificado.

Ganha o grupo que conseguir virar a toalha do avesso, sem nunca sair de cima dela.

O tempo começa agora!

#### Desafio 2

Construam a torre mais alta que conseguirem com vinte palitos de esparguete e cinco marshmallows.

O tempo termina daqui a oito minutos.

O Tempo começa agora!

### Desafio 3

Durante cinco minutos devem decidir em grupo quais os itens de sobrevivência mais necessários em caso de sismo ou terramoto.

Quando a buzina tocar devem ter dentro do envelope apenas cinco das vinte imagens.

O tempo começa agora!

### Desafio 4

Copiem o desenho que o TaskMaster fez.

Quando tocar a buzina, um elemento por grupo pode espreitar o desenho feito pelo TaskMaster. Cada elemento deve vir pelo menos uma vez.

Ganha o grupo que fizer o desenho mais parecido com o do TaskMaster.

O tempo começa agora!

### Desafio 5

Construam um avião.

Durante 10 minutos devem construir um avião que alcance a maior distância. Quando tocar a buzina só podem apresentar um avião.

Ganha o grupo que construir o avião que voe a maior distância.

O tempo começa agora!

## APÊNDICE VI – TRANSCRIÇÃO DA DISCUSSÃO CRÍTICA 1, REALIZADA A 8 DE MAIO DE 2024

Investigador.: Quais é que acham que são as razões pelas quais as pessoas são racistas hoje em dia?

Aluno 10.: Pela cor de pele, pelos gostos, pela nacionalidade, pela aparência...

Aluno 7.: Julgam a pessoa por razões ofensivas.

Aluno 18: Por razões sem sentido nenhum, por razões abusadas.

Investigador.: A palavra está no Aluno 7. Por razões?

Aluno 7: Tipo, não sei, que não fazem sentido.

Investigador.: Como por exemplo?

Aluno 7.: Não faz sentido tu julgares uma pessoa só por ela ser preta.

Investigador.: Mais? Porque é que acham que as pessoas julgam mais? É só pela cor de pele ou há mais motivos, pelas quais as pessoas julgam?

Aluno 5.: Imagina, eu acho que as pessoas só por terem outra cor de pele acham que ela é má.

Investigador. Ok, isso viu-se no vídeo? Certo?

Aluno 5: Sim.

Investigador.: Até as próprias crianças, acham que eram más.

Aluno 5.: Eles estão a fazer racismo a eles próprios.

Investigador.: Porque é que acham que isso acontece? Porque acham que até eles se condicionam neste aspeto?

Aluno 1.: Porque se calhar há pessoas que lhes fazem bullying e dizem-lhes muitas vezes isso e eles assim ficam a pensar que é verdade.

Investigador: Até eles próprios acreditam nisso. Quando nós ouvimos isso insistentemente, por exemplo, que não somos bons jogadores de futebol ou boas a fazer ginástica, nós às duas por três, ficamos mesmo a achar que não somos nada bons naquilo que estamos a fazer.

Aluno 18.: As pessoas não é só por raça, também pode ser por sexo, por terem menos dinheiro, por não saberem fazer alguma coisa.

Investigador.: Existem várias maneiras de discriminar uma pessoa. Hoje estamos aqui a discutir a questão racial. Mas existem outras maneiras de discriminação, quais conhecem?

Aluno 16.: Bullying, nomes feios.

Investigador.: É bullying. Mais?

Aluno 10.: Eu quero dizer isso e mais uma curiosidade. Acho que é o Cyberbullying.

Investigador.: Sim, um género de bullying realizado online.

Investigador.: Mais maneiras de discriminar uma pessoa, para além do racismo e do bullying. O Aluno 18, falou em sexismo.

Aluno 7.: Que é discriminar uma pessoa por sexo.

Aluno 25.: Nos Estados Unidos, existe uma coisa de anti-bullying.

Investigador.: Existem outras, bastante evidentes na nossa sociedade.

Aluno 16.: Os sexos.

Investigador.: Já foi falado.

Aluno 6.: Bullying Físico.

Investigador.: É bullying. Então já falamos de racismo, de bullying, sexismo e ainda existe outro tipo de discriminação, que tem haver com a religião. Há pessoas que discriminam outras porque são de uma religião diferente ou de uma etnia diferente. Quando falamos em discriminação de etnias, estamos a falar do quê, exemplos?

Aluno 18.: Imagina, é abusar de uma pessoa só porque ela é de outra etnia e cultura.

Investigador.: Conhecem algum tipo de discriminação por etnia na nossa sociedade?

Aluno 18.: Com os ciganos.

Aluno 16.: Há pessoas que julgam isso, porque a história diz que esse povo era mau.

Aluno 7.: Há um jogador do Real Madrid, que é o Vinícius Junior que ele sofre de racismo.

Aluno 15.: Há anos, anos.

Aluno 7.: Porque, uma vez publicaram uma foto dele no Instagram que dizia assim: “O meu pretinho”

Aluno 15.: Numa festa de anos, ele convidou bué amigos dele só que os amigos viraram-se contra ele.

Investigador.: No futebol, assistimos a situações destas, muito frequentemente. Às vezes, quando marcam golos, por exemplo, festejam para a outra equipa e fazem gestos racistas.

Aluno 7.: Uma vez atiraram uma tocha e ele (o Vinícius) ficou a sangrar.

Aluno 16.: No outro ano, puseram numa ponte um cartaz que dizia “Vini, vais morrer”.

Aluno 1.: Não sei onde, já não me lembro onde é que vi isso e não sei se era antigamente ou se era agora, mas eu vi que um jogador estava a passear um cão e tinham de estar guardas, porque racistas não paravam atirar-lhe coisas.

Investigador.: Vamos ter de avançar. Quais são os motivos que levam uma pessoa a praticar racismo?

Aluno 10.: Porque há pessoas que acham que por terem outra cor de pele, ou outras coisas, as pessoas são de países mais pobres e que por isso, são nojentas ou piores, por virem de países assim mais pobres.

Aluno 6.: E olha, há muita gente que faz racismo que também sofre.

Investigador.: Acham que a nossa sociedade nos dias de hoje é uma sociedade racista?

Aluno 3.: Eu acho que ainda há muito racismo e não são só os brancos que fazem racismo aos pretos. Os pretos também podem fazer racismo.

Investigador.: O que estás a dizer é que existem mais raças a sofrer deste tipo de discriminação?

Aluno 3.: Sim

Aluno 16.: Não melhorou assim tanto, acho que no 25 de abril não havia muito, agora melhorou um bocado.

Investigador.: Acham que não havia racismo na altura do 25 de abril?

Indecifrável.: Havia, muito

Aluno 5: Melhorou um pouco, mas acho que há um político, que é o chega que faz racismo com os ciganos e essas cenas.

Investigador.: Tens exemplos?

Aluno 5.: Ele, se fosse primeiro-ministro ia mandar os ciganos todos para fora de Portugal.

Investigador.: O que acham sobre isto? Existe, neste momento, um partido político que ameaça que quando chegasse ao poder, restringia até certo ponto a presença de pessoas de etnia cigana em Portugal. O que têm a dizer sobre isto?

Aluno 1.: Eu acho que não é muito justo porque é assim, todos deviam ter o direito a estar aqui. Eu acho que os ciganos são pessoas que deveriam ter os mesmos direitos que nós.

Investigador.: Porque é que acham que estas pessoas vieram para Portugal? Eu nasci aqui e gostava de viver sempre aqui, mas se não tiver condições para isso, vou ter de me ir embora. Porque é que acham que Portugal é um bom país para acolher emigrantes?

Aluno 18.: É um país fixe, e tem boas condições de vida, é o quinto ou o sexto país mais pacífico e é dos países mais seguros.

Investigador.: Sendo que Portugal é um país seguro, acham justo, uma pessoa que tenha vindo para Portugal à procura de melhores condições de vida, segurança e educação, seja mandada embora. O que acham que vai acontecer a estas pessoas, se voltarem para o país delas?

Aluno 18: Não vão ter estas condições de vida.

Aluno 5.: Há ciganos que trabalham, há outros, que eu já vi, que mandam os seus próprios filhos, mesmo com 2 anos, ir pedir comida e dinheiro aos outros. Houve um menino, que era filho de uma cigana, que foi pedir uma fatia de pizza, no Mr. Pizza, à minha mãe.

Investigador.: O que estão a dizer é que os ciganos em Portugal, vivem de subsídios garantidos pelo Estado e que não trabalham? Consideram isto um problema, porque o nosso Estado tem pouco dinheiro e se der assim tanto apoio para apoiar este problema, fica com menos para outras áreas como educação, saúde?

Aluno 15.: Isso não é justo.

Investigador.: Pode até não ser justo. No entanto, o que é que nós podemos fazer enquanto sociedade para que este problema acabe ou melhore.

Aluno 6.: Eles têm de trabalhar mais.

Aluno 18.: Mandá-los para os Estados Unidos.

Investigador.: A solução é mandá-los embora?

Aluno 18: Alguns para os Estados Unidos e outros ficam cá. Mandamos embora os suficientes para o Estado se manter.

Aluno 6.: Eu acho que eles deviam ter mais direito a trabalhar cá. Se trabalham mais, ganham dinheiro, mas também dão mais dinheiro ao Estado.

Investigador.: Então, o que é que deveríamos fazer, para contribuir positivamente para este problema?

Aluno 10.: Se eu fosse presidente da República a primeira coisa que fazia era mandar embora os ciganos, porque é um partido racista que rejeita os emigrantes.

Aluno 6.: isso não faz sentido nenhum Béu.

Investigador.: Começa lá de novo

Aluno 10.: Mandava embora o Chega e em relação aos ciganos, eles são como nós, mas têm uma comunidade diferente, têm uma etnia diferente e olha Aluno 18, eu não concordo lá muito com o mandar para os Estados Unidos, porque primeiro os Estados Unidos construíram uma barreira entre o México, e eles não querem lá emigrantes. Eu primeiro ajudava os ciganos, dava-lhes dinheiro.

Investigador.: Mas isso é o que Portugal já faz.

Aluno 15 e Aluno 6.: Trabalho.

Aluno 15.: Eles ficam parados, a olhar para o teto, as outras pessoas a trabalhar no duro e depois, as que trabalham não ganham nada e eles, a olhar ganham. IV

Investigador.: Estão aqui duas posições muito claras, há quem esteja a favor expulsar as pessoas de etnia cigana e há quem esteja a favor de lhes criar condições de trabalho. O que eu pergunto é, os ciganos quando vêm para Portugal têm acesso ao mercado de trabalho? Os patrões estão dispostos a dar-lhes trabalho? Acham que eles estão isolados porque querem?

Aluno 15.: Se eles procurarem, até conseguem.

Aluno 16.: Então é assim, para mim se eu fosse o presidente não lhes dava dinheiro porque eles não trabalham.

Aluno 15.: Eles não se esforçam. Sim, eu não dava dinheiro, eles estão a olhar para o teto. Eu não lhes vou dar dinheiro. Eles têm de trabalhar.

Aluno 18.: Se os patrões não aceitarem...

Aluno 15.: Procuram outro.

Aluno 18.: Se os patrões não os aceitarem vão presos.

Aluno 1.: Eu acho que também não é muito justo dar-lhes dinheiro quando eles não se esforçam muito para ajudar o nosso país. Mas eu acho que devíamos aceitar os ciganos nos trabalhos.

Investigador.: E achas que isso acontece?

Aluno 1.: Eu acho que, quando não aceitarem deviam ir presos.

Aluno 18.: Isso é racismo, aceitarem uns e não aceitarem outros.

Aluno 6.: Só por causa da etnia.

Investigador.: É xenofobia, sim.

Aluno 7.: Só se eles mentissem.

Investigador.: Gostavas de ir para um país e teres de mentir sobre quem tu és? E sobre aquilo em que acreditas?

Aluno 1.: Eu acho que se deixassem trabalhar os ciganos, já não precisávamos de lhes dar dinheiro. Mas não lhes podemos dar dinheiro porque nós esforçamo-nos para o ganhar.

Investigador.: O que a Aluno 1 está a dizer é que não sabemos bem como, mas deveríamos integrar a comunidade cigana no mercado de trabalho. Os patrões discriminam e na hora de escolher alguém para trabalhar acabam por escolher outras pessoas, de outras etnias e isso, faz com que esta comunidade fique cada vez mais isolada. Para finalizar, o que eu pergunto é que para além da solução apresentada de mandar prender os patrões que outra solução podemos encontrar?

Aluno 15.: Uma multa.

Aluno 18.: sim, uma multa por discriminação.

Investigador.: As grandes empresas têm taxas, por exemplo necessitam de ter uma percentagem de homens e uma percentagem de mulheres. A solução podia ser idêntica, o que acham?

Aluno 3.: Eu concordo com o que estão a dizer só que se as pessoas não tiverem como pagar (os empregadores) a mais pessoas, é obvio que podem dizer que não.

Investigador.: Em Portugal, começa agora a existir uma grande procura de trabalhadores, para áreas como turismo, comércio, restaurantes e etc... e mesmo assim, não aceitam qualquer pessoa...

Aluno 7.: Muitas pessoas, quando eu fui a Barcelona, vi muitos ciganos a pedir comida, mas porque é que as pessoas ao invés de dar dinheiro, não dão comida?

Aluno 10.: Porque às vezes não têm comida. Tu levas um pacote de frango na mala?

Aluno 7.: Vão comprar comida para eles.

Investigador.: Isso resolve o problema? Eles no dia a seguir não vão ter comida outra vez. Sobre esta questão, vou ouvir o Aluno 9 e o Aluno 23, sobre como poderia o nosso país ser mais justo para com esta situação.

(indecifrável)

Henrique.: Devia haver em todas as empresas um plano para incluir vários tipos de pessoas.

Investigador.: OK, interessante.

Aluno 5.: Eu meti que devíamos expulsar o político chega e devíamos convencer o político chega a fazer o contrário.

Aluno 6.: Ou a desistir.

Tutora C.: Ou não votar nele.

Investigador.: Temos sempre a liberdade de escolha.

...

Investigador.: Esta sessão vai terminar, lembrem-se que todos nós podemos contribuir positivamente para não existirem desigualdades no nosso país, todos nós podemos ajudar o próximo. Hoje em dia, estamos cada vez mais isolados, cada um no seu canto, eu só me dou com quem é igual a mim e a (nome) só se dá com quem é igual a ela e isto está a criar uma grande crise social no nosso país.

Tutora C.: Só queria contar uma coisa que aconteceu comigo. Mas é só a minha opinião, atenção. Quando fui para o 2.º e 3.º Ciclo, eu sempre cresci com pretos, árabes e muitos outros. E eu era preconceituosa e não pelos meus pais, porque em minha casa nunca se falou sobre isto, mas eu era. Ao ponto que, quando fui para o 2.º e 3.º Ciclo, os amigos cumprimentavam-se com beijinhos e as minhas amigas tinham um amigo que era preto, que não era inicialmente meu amigo, não o conhecia. Mas a primeira vez que eu estive com esse menino eu cumprimentei as minhas amigas e ele cumprimentou-me com dois beijos. E a minha reação foi “ai meu deus, o que é que eu faço”, mas acabei por lhe dar dois beijos. Mas fiquei a pensar na minha reação, que foi ridícula. Depois conheci melhor esse rapaz e fiquei a pensar que somos todos iguais, temos os mesmos interesses, temos as mesmas brincadeiras. Eles têm um pai, eu tenho um pai, tem um irmão eu também tenho irmãos. Vivem como nós e eu percebi que o meu problema era o medo. Eu tinha medo porque eu não conhecia. E eu acho que o problema do racismo é o medo, o não conhecer. Depois eu conheci e eu percebi e o meu pensamento mudou radicalmente. Ok, não conheço, então vou aprender a conhecer. Porque se não se derem ao trabalho de conhecer o que é diferente vão estar sempre com um pé atrás e a imaginar coisas que não são verdade. É importante terem abertura de espírito Aluno 3 e darem um passo em frente para conhecerem o que não conhecem e verificarem se as vossas crenças, baseadas no senso comum, se são verdade, é muito importante darem esse passo. E quem diz pretos, diz pessoas diferentes.

Investigador.: Também tenho um exemplo para vos dar. Porque o medo é um fator que afasta, mas às vezes o desconhecimento também. Ao não conhecermos a outra pessoa e ao não permitirmos essa abertura para conhecer a pessoa, podemos cometer muita discriminação. Por exemplo eu e a Beatriz tivemos numa escola e a meio do ano, recebemos um menino proveniente da Índia e o que é que aconteceu. A criança não falava sequer português, imaginem o que é chegar a uma sala com 23 crianças, e não perceber nada de português. Os pais da criança disseram que ele percebia um pouco de inglês, mas depois fomos nos apercebendo que ele também não entendia essa língua.

Então, a criança chegou à sala, e não conseguia comunicar com ninguém. E o que é que começou a acontecer? Sempre que se chegava à hora de almoço, ele ficava sempre muito agitado e chorava. As educadoras preocupadas, forçavam-no a comer todos os dias a sopa. Ele, cada dia ficava cada vez mais nervoso à hora da refeição. E nós adultos achávamos que estávamos a fazer bem, porque queríamos que ele se integrasse e que para isso era necessário comer o mesmo que os outros, não parámos dois minutos para perceber que no país de onde ele vem, não está habituado a comer aquele tipo de comida, não faz parte da cultura dele. Então nós estávamos abruptamente a introduzir uma nova cultura à força, só porque não parámos para o compreender e ouvir. Ou seja, por vezes é o medo, outras vezes é a dificuldade de ouvir o outro, pois ele só nos queria dizer que não estava habituado aquele tipo de comida e precisa de ajuda. E nós não estávamos a ajudar. Imaginem o que é chegar a um contexto destes e não existir abertura para ele falar e não ser ouvido.

Investigador: Esta talvez tenha sido. A temática mais complicada, que é que vocês sentiram, sentiram dificuldade em responder ao questionário? OK, vamos discutir isso primeiro. Primeira questão, o que é que vocês acharam daquilo que acabaram de ver?

Aluno 21: foi fixe!

Investigador: Gostaste de ver? Porquê?

Aluno 21: Sim, porque a publicidade mudava mais ou menos de forma

Investigador: Explica, como como assim, mudavam mais ou menos de forma?

Aluno 21: Tipo o produto ele mudava de forma, eram dois iogurtes e ficava um produto só.

Investigador: OK , quando o iogurte colocava em cima do outro, transformava-se num só. Que é que isso quer dizer isso? Tinha uma conotação na publicidade, tinha um significado.

Aluno 21: Era satisfatório.

Investigador: Era satisfatório, mas tinha um significado. O Aluno 21 está a dizer que quando o iogurte se colocava em cima do outro se transformava num só o que é que aquilo significava?

Aluno 17.: que é que significava aquilo?

Aluno 17.: to tomas um danoninho e tu cresces.

Investigador.: Mais, quem é que tem uma opinião sobre aquilo que acabou de ver e que queira partilhar?

Aluno 10.: primeiro, não quero adquirir nenhum dos produtos, porque às vezes a publicidade engana.

Investigador.: Como assim? Estas que viste alguma estava a enganar?

Aluno 10.: Nunca provei.

Investigador.: Ok certo, mas daquilo que eles prometiam, achas que enganavam?

Aluno 10.: Então, crescias o dobro? Tipo eras uma criança e depois ficavas uma criança de dois metros? Não faz sentido nenhum. Tipo comeres um iogurtezinho assim e crezceres o dobro. Não quero adquirir.

Investigador.: Ok, então não te deu vontade de adquirir nenhum destes produtos? É isso que me estás a dizer porque esta publicidade é enganosa em alguns aspetos. Quem tem uma opinião contrária?

Aluno 9.: Então. Eu acho que o alimento pode fazer crescer, mas é muito mas muito pouco. Não é como dizem. Eu acho que todos os alimentos fazem crescer, mas só um bocadinho.

Aluno 18.: Tipo um micrómetro.

Investigador.: Então, digam-me uma coisa, comer um iogurte, como está aqui na publicidade do danoninho ou comer outro iogurte (de outra marca) acham que faz diferença no crescimento?

Todos.: Não.

Aluno 15.: Quer dizer depende. Pode ser um iogurte cheio de gorduras e açucars e o danoninho pode ser normal.

Investigador.: Ok, acham que o danoninho não tem açúcar nem gorduras, como está aqui o Aluno 15 a falar, nós podemos ver a tabela nutricional dele, mas eu acho que não é importante agora para aqui o que eu quero é focar no que disse a Aluno 10. Ela disse que não queria consumir nenhum destes alimentos, porque a publicidade se torna por vezes enganosa. O Aluno 9 está a dizer que acha muito

estranho comer um danoninho e crescer o dobro? Eu já comi muitos anos quando era pequena. E vocês conseguem ver o meu tamanho? Mas quem tem mais opiniões?

Aluno 15.: Eu só não compro, porque não gosto.

Investigador.: OK Aluno 15, só não compras porque não gostas, mas tu já tiveste de provar. Se vocês nunca tivessem provado nenhum destes produtos, apetecia-vos provar pela publicidade?

Todos.: Sim.

Investigador.: Quem é que acha que sim?

Aluno 6.: para mim é difícil falar. Mas se não tivesse provado todos os produtos, se calhar eu não provava o danoninho porque ainda assim não me parece que faça crescer. Mas provava as estrelitas se calhar.

Investigador.: A pergunta que se faz é, se vocês não tivessem provado nenhum destes produtos, tinham curiosidade?

Aluno 5.: Não porque eu não gosto de iogurte.

Aluno 18.: Ao ouvir a publicidade eu queria, mas quando eu fosse provar, a partir daí eu já não queria.

Investigador.: Tens de explicar!

Aluno 18.: Porque na realidade quando vejo estas publicidades e como sou consciente, eu percebo logo.

Investigador.: Tu acreditas logo que aquilo é tudo mentira. Não é tudo mentira, há coisas na publicidade que são verdade também.

Então e agora pensem para quem é que é feita esta publicidade? Para quem é que é feita estas publicidades? Para quem é que vocês acham? Qual é o Público-alvo.

Aluno 5.: Nós.

Aluno 15.: Para os seres vivos.

Investigador.: Vamos ter calma, vou explicar o que é que eu quero com esta pergunta, OK? Imaginem que eles se reuniram todos numa sala a discutir opiniões. Qual é que vocês acham que foi o intuito deles para fazer esta publicidade? Quem é que eles querem que consuma este produto?

Investigador.: Não estás com o dedo no ar, mas podes responder à pergunta.

Aluno 14.: Nós

Investigador.: Nós quem?

Aluno 14.: Nós pessoas.

Investigador.: Acham que se os vossos pais se vissem a publicidade das estrelitas, que vos leva num foguetão até ao céu, achas que eles teriam interesse, Aluno 14?

Aluno 14.: Não.

Investigador.: Então, para quem é que é feita esta publicidade?

Aluno 6.: Crianças.

...

Aluno 10.: Eu tenho uma explicação bem Aluno 4. Quando nós somos mais novos há aquela fase onde

nós queremos tudo. Então fazem estas publicidades, para as crianças verem e dizerem “Mãe, mãe quero aquilo!”. Para terem mais vontade de comprar.

Investigador.: O que é que acontece no supermercado quando reconhecemos um produto que já vimos em grandes outdoors (que são aqueles painéis que se veem nas estradas grandes, com publicidade), no nosso telemóvel e na televisão?. Quando eu chego ao supermercado, por muito que eu não queira experimentar o produto, os meus olhos vão diretamente focar no artigo e chego mesmo a pensar “como seria se eu experimentasse este artigo?”

Não vos acontece o mesmo?

Todos.: Ya

Aluno 5.: Depende do sítio. Por exemplo a Worten resolver dizem que resolve tudo mas não resolveu um problema da minha nintendo.

Investigador.: Então voltamos à publicidade enganosa. Nem tudo o que dizem acaba por ser verdade.

Mais, quem tem comentários a dizer sobre aquilo que acabámos de ver?

Aluno 9.: Eu acho que, quando vejo muitas vezes a dizer que o produto é bom, penso que não faz mal experimentar. Assim, se não for bom eu não vou querer comprar. Eu acho que não faz mal experimentar.

Aluno 3.: Então, lembras-te quando fomos à câmara municipal? Eu vi muitas publicidades de batatas do pingo doce, de mel. E Pensei assim “que nojo”.

Investigador.: Nunca vos aconteceu, as publicidades venderem um produto tão estranho que vos fizesse curiosidade para experimentar?

Aluno 18.: acontece-me bué vezes.

Investigador.: Chegámos ao ponto em que alguns de vós dizem que a publicidade é enganosa, outros dizem que a publicidade que acabámos de ver é feita para crianças. Vocês são pessoas que olham para este tipo de publicidade e conseguem pensar que mesmo que a publicidade nos dê o efeito fantástico e do magnífico mesmo isso acontecendo, vocês conseguem pensar se o produto é bom ou não é bom para vossa saúde. Algum de vocês tem irmãos mais novos e os que não têm, têm primos. Queria perguntar-vos o que é que vocês acham que estas publicidades fazem ou querem fazer a uma criança que não tenha assim uma opinião ainda muito formada sobre estas coisas? O que é que vocês acham que vai acabar por acontecer?

Aluno 24.: Só queria dizer que, quando o meu Mano vê, às vezes ele vê desenhos animados e parece um anúncio, por exemplo de bolachas ele fica logo entusiasmado e vai a correr, para a mãe a pedir-lhe bolo.

Investigador.: Ele faz isso, porque viu alguma coisa na publicidade que o incentivou a pedir bolo?

Aluno 24.: Sim.

Investigador.: E contigo? O que é que acontece contigo?

Aluno 24.: Eu não gosto muito de ver anúncios, é um bocado chato, tipo. Por exemplo, os anúncios agora da Mcdonal's estão-me a irritar, eu fico sempre chateado quando eu vou à escola e vejo um anúncio do McDonald's, eu tipo fico a gritar no carro. É tipo “sabor a dobrar há sempre um”

Investigador.: Porque é que é horrível para ti?

Aluno 24.: É que eu vejo isso em todo o lado.

...

Aluno 4.: Eu tenho a minha irmã, que às vezes vê a publicidade de um brinquedo e depois quer. Só que os meus pais não deixam. E há outra coisa que também acontece que é tipo às vezes há dias que eu chego da escola e chego com fome e quando passo pela publicidade do Mcdonalds fico com mais fome e dá-me vontade de comer.

Investigador.: Achas que é esse o objetivo daquela publicidade em específico?

Aluno 4.: Deve ser!

Investigador.: Então e porque é que não vais ao Mcdonalds todos os dias?

Aluno 4.: Porque faz mal.

...

Aluno 1.: Nós lá a casa não ligamos muito à publicidade. Para mim são todas uma seca.

Aluno 6.: Quando o meu irmão vê uma publicidade tipo de comida super boa, ele não liga nada a isso, porque ele não gosta nada de comer.

Investigador.: Vou contar-vos uma coisa. Eu e a Beatriz estivemos num contexto de jardim de infância e uma das coisas que eu me comecei a aperceber foi que em 25 crianças todas traziam o lanche igual, traziam mesmo iogurte ao traziam o mesmo pãozinho de chocolate aqueles tipo manhazitos ou panquecas. Eles até podiam trocar as lanceiras porque o lanche era igual. Então comecei a pensar assim... será que as crianças gostam assim tanto deste lanche? O que é que estará a acontecer na vida destas crianças crianças para elas fazerem todas a mesma escolha?  
O que é que vocês acham que estava a acontecer na vida daquelas crianças para elas trazerem todas o mesmo iogurte as mesmas bolachas e as mesmas panquecas?

Aluno 12.: Publicidade.

Investigador.: Acabava por ser a publicidade. Porque depois eu percebi-me que os iogurtes que elas consumiam, por exemplo tinham um autocolante. Então, escolhiam o iogurte por causa do autocolante. E agora eu pergunto? Os autocolantes nos produtos, é ou não é publicidade?

Aluno 5.: É.

Aluno 11: Na escola havia um que trazia um autocolante de um animal.

Investigador: Então e digam-me uma coisa, se fossem crianças mais pequenas do que são agora e vos apresentassem um iogurte sem autocolantes, sem diversão, todo branco e depois, vos apresentassem um cheio de autocolantes, qual é que vocês iriam preferir?

Aluno 16: Mas tinha o mesmo Sabor?

Investigador: tinham sabores diferentes. Mas acham que as crianças com três anos escolhem o iogurte pelo sabor?

Todos: Não!

Investigador: Então qual acabariam por escolher?

Todos: Com o autocolante.

Investigador: Então e se eu vos dissesse que o iogurte sem autocolantes era nutricionalmente mais

saudável que o outro. O que é que vocês pensam sobre fazer estas escolhas, apenas tendo em conta o aspeto do produto?

Aluno 18: A criança ia ficar muito mal, e eu acho que isso é mau, porque assim as crianças, todas as crianças iam querer só para terem o autocolante. As crianças iam ficar menos saudáveis e no futuro, podiam ter diabetes.

Investigador: Então tendo em conta estas perspetivas a publicidade influencia ou não influencia as nossas escolhas?

Todos: Sim!

Investigador: Então, o que é que vocês acham sobre a questão da publicidade alimentar influenciar as escolhas das crianças? Especialmente quando ainda não tem consciência do gasto nutricional do produto que estão a comer.

Investigador: Já percebemos que a publicidade influencia as nossas escolhas, já percebemos que este tipo de publicidade se direciona a crianças. A pergunta que vos faço é, vocês acham que a publicidade neste tipo de estrutura, ou seja, para crianças e oferecendo características extraordinárias aos produtos? O que é que vocês acham sobre isso? Acham que deve continuar assim? Acham, que devem existir restrições? Qual é que é a vossa opinião?

Aluno 20: Eu não acho muito certo, meterem autocolantes nas comidas e coisas que chamem à atenção, sendo que aquilo tem muito açúcar e assim.

Investigador: Obrigada Aluno 20 pela tua opinião. Gostei de te ouvir, gostaria de te ouvir mais vezes.

Aluno 24: Isso seria um bocado pouco provável, mas as pessoas podiam começar a fazer anúncios com brinquedos de madeira para montar, mas põem num alimento saudável.

Investigador: OK, então e o que é que vai acontecer à indústria? Ou seja, às empresas que vendem os produtos não saudáveis?

Aluno 15: Vão falir.

Aluno 10: Entram em falência.

Aluno 15: o corpo também precisa de açucares maus, mas não em grande quantidade.

Aluno 3: Eu queria dar um exemplo, imagina se derem a escolher a uma criança entre Mcdonalds e sei lá, sopa. A pessoa vai escolher Mcdonalds, eu escolheria sopa, porque eu sou consciente.

Investigador: Queria só dizer para encerrar, que gostei muito de vos ouvir têm opiniões muito concretas sobre a publicidade e a alimentação. Mas, quero que pensem nisto nas vossas casas, na realidade das vossas famílias, de que forma é que a publicidade nos influencia todos os dias nas nossas escolhas diárias.

## APÊNDICE VIII – TRANSCRIÇÃO DA DISCUSSÃO CRÍTICA 3, REALIZADA A 20 DE MAIO DE 2024

Investigador.: Vamos começar a nossa discussão e a primeira pergunta que eu vos vou fazer é uma provocação. Coloque o braço no ar, quem acha que passa pouco tempo a brincar na rua.

Aluno 5.: Mais ou menos.

Aluno 16.: Não sei, mais ou menos.

Aluno 20.: Eu não sei, mas acho que devo passar mais tempo na rua, porque nos fins de semana passo todo o meu tempo em casa, não na rua.

Investigador.: Aluno 20, quando vais à rua optas por fazer o quê, no fim de semana?

Aluno 20.: Vou dar uma volta, na natureza.

Investigador.: Não vais para o café ou para outro edifício?

Aluno 20.: A maior parte das vezes vou aos parques ou ao jardim verde.

Investigador.: Ok, mas mesmo assim, achas que podias passar, mas tempo na rua. Obrigada pela tua opinião. Quem é que levantou o braço e disse que passava menos tempo do que aquele que gostaria?

Investigador.: Aluno 8.

Aluno 8.: Eu não sei muito bem, mas é que, muitas vezes nos fins de semana eu tipo, passo muito tempo em casa.

Investigador.: Ok, certo. E o que poderias fazer para mudar isso?

Aluno 8.: Pedir aos meus pais para ir a algum sítio.

Investigador.: Porque é que não pedes?

Aluno 8.: Não sei, esqueço-me.

Investigador.: Esqueces-te ou estás a fazer outra coisa em casa que acaba por não te apetecer ir à rua. O que fazes em tua casa.

Aluno 8.: Às vezes jogo, outras monto legos.

Investigador.: E os jogos que fazes em casa, são virtuais? Ou estás com o teu irmão na sala, socialmente.

Aluno 8.: Às vezes também brinco com a minha irmã.

Investigador.: Mas a maior parte do tempo é virtual?

Aluno 8.: Não a maior parte do tempo, porque eu tenho certo tempo de jogo.

Investigador.: Quanto tempo podes dizer?

Aluno 8.: Não sei.

Investigador.: Olhando para o teu caso, achas que podias passar mais tempo fora de casa e menos tempo a brincar no computador ou no tablet? Ou achas que é suficiente?

Aluno 8.: Mais tempo fora de casa.

Investigador.: E menos no tablet? Ou passavas o mesmo tempo no tablet e mais tempo fora de casa?

Aluno 8.: Pode ser.

Investigador.: Quem acha que passa pouco tempo fora de casa e quer explicar porquê.

Aluno 25.: Então, primeiro ou o meu pai está a fazer muitas coisas importantes ou está a trabalhar ou assim, eu não posso ir para a rua sozinha, porque na nossa rua há bastantes carros, agora por causa da feira de maio.

Investigador.: Isso é um inibidor. Ou seja, os teus pais não querem que vás sozinha para a rua, porque têm medo?

Aluno 25.: A minha mãe... normalmente eu brinco com ela na varanda, às vezes. A varanda do meu pai é tipo assim (faz um gesto para indicar que é pequena).

Investigador.: Ainda bem que dizes isso Aluno 25. Brincar na varanda é o mesmo que brincar na natureza, na rua?

Indecifrável.: Não

Aluno 15.: Na natureza não, mas na rua sim.

Aluno 25.: Às vezes até vamos lá abaixo, eu e a minha mãe, porque nós temos lá tipo uma floresta. Ou às vezes, estou a jogar ou a fazer trabalhos manuais.

Investigador.: Jogar, jogas a quê?

Aluno 25.: Fico no tablet.

Investigador.: Mais, quem acha que passa pouco tempo na natureza?

Investigador.: (~~nome~~)

Investigador.: A fazer que tipo de atividades?

(...)

Investigador.: Quem acha que passa pouco tempo na natureza. Quem acha que passa pouco tempo na rua a brincar?

Aluno 5.: Eu, mas mais ou menos por uma razão. Porque eu nas férias vou para o Alentejo, então eu passo muito tempo. Mas em casa, eu tenho uma varanda que deve ter uns cinco metros é a maior varanda do prédio.

Investigador.: Vou fazer-vos uma pergunta, o que é que a natureza nos oferece que não nos oferecem as varandas, apesar de estarmos ao ar livre.

Aluno 12.: Espaço, mais espaço.

Investigador.: Mas o Aluno 5 até está a dizer que a varanda dele é enorme, portanto...

Aluno 5.: É a maior do prédio.

Aluno 16.: Liberdade.

Investigador.: Só nos oferece isso?

Aluno 15.: Ar mais puro.

Investigador.: Ar mais puro, boa. Mas o que é que acrescenta às nossas brincadeiras?

Aluno 15.: Imaginação.

Investigador.: Ultimamente, tenho reparado, não sei se têm essa noção, que vocês passam muito tempo dentro desta sala. E quando vos pedimos para irem brincar para a rua, há uma resistência da vossa parte para ficar dentro da sala. Quando ficam dentro da sala, ficam a fazer o quê?

Aluno 7.: Com os computadores.

Investigador.: Computadores, pouco movimento. Mas depois quando vamos à mata o que acontece?

Aluno 25.: não há tecnologia.

Investigador.: Como é que se sentem na mata? Gostava de saber.

Aluno 7.: Sentimo-nos livres.

Investigador.: Acham que a tarefa, que o Aluno 4 vos pediu para encenarem uma dramatização em cinco minutos, acham que teria sido igual se tivesse sido realizada aqui na sala?

Indecifrável: Não.

Aluno 25.: que cena?

Investigador.: Tu não estavas cá Aluno 25. O Aluno 4 leu um livro e depois pediu para que eles durante cinco minutos se organizarem em grupos e fazerem uma pequena dramatização. E eles em cinco minutos, organizaram-se e construíram uma pequena peça dramática. O que teria acontecido se tivesse sido aqui na sala?

Aluno 19.: Não teria sido tão fixe.

Investigador.: Não teria sido tão fixe, porquê?

Aluno 19.: Não teríamos tido tantos objetos, tanto espaço.

Investigador.: Obrigada Aluno 19, vocês na mata, não sei se já repararam, mas, assim que lá chegam, a mata proporciona-nos materiais, que era o que a Aluno 19 estava a dizer, e vocês ficam mais criativos. De paus fizeram logo espadas. Quando chegaram aqui (à sala) o que é que aconteceu?

Aluno 7.: Não tínhamos nada.

Investigador.: olhem à vossa volta. Não temos nada, podemos dizer que não temos nada?

Aluno 7.: Sim, mas os objetos da mata, tu tiraste.

Investigador.: Sim, mas a mata desperta-nos uma criatividade que não acontece em sala. Quando chegaram aqui, por muitas coisas que vocês tinham à vossa disposição, não conseguiram arranjar objetos (para a dramatização). Foi ou não foi verdade?

Investigador.: Se a natureza vos faz ser mais criativos, se vos faz brincar mais, porque não passam mais tempo na natureza?

Aluno 5.: Porque há casas que estão muito longe da natureza.

Investigador.: Mas podíamos fazer um esforço ou não?

Aluno 25.: Um esforço para sair.

Aluno 15.: Então apanhas um carro e vamos.

Aluno 7.: Eu não sou dessas pessoas que acham que passam muito pouco tempo, porque os meus pais não me deixam, quase nunca, estar com o tablet.

Investigador.: E se pudesses estar com o tablet ias preferir brincar na natureza?

Aluno 7.: Eu às vezes estou horas a brincar com a minha cadela ou a jogar futebol porque eu tenho um grande espaço e há muitas pessoas que por acaso não têm isso. O Aluno 5 não conseAluno 8a brincar dentro de casa, porque ele vive num prédio e não tem quase espaço.

Investigador.: Então o problema é a falta de espaço? Não brincam na natureza por falta de espaço?

Aluno 7.: Não é falta de espaço! Imagina, eu às vezes também vou dar passeios e vou fazer muitas coisas.

Investigador.: Então, arriscam-se a dizer que não brincam mais tempo na natureza por falta de espaço?

Aluno 7.: Eu não estou a dizer isso porque eu até brinco muito. Estou a dizer que há pessoas que mesmo assim, talvez não consigam brincar por causa que, imagina, tu queres ir para a natureza ou queres brincar, mas não queres sair de casa. O meu irmão, quando eu quero brincar, ele só quer brincar dentro de casa, porque ele gosta de estar com os seus brinquedos.

Investigador.: Então e os brinquedos não podem sair de casa?

Aluno 7.: Não, são brinquedos muito grandes.

Aluno 3.: Eu quando... eu por acaso não sou muito de ver telemóveis. Nos restaurantes quando me deixam ver telemóveis, eu vejo muito pouco, porque fica-me a doer os olhos e eu não gosto. Então, eu gosto de brincar no parque.

Aluno 10.: Eu também gosto muito de brincar na rua, só que às vezes está a chover e eu fico em casa.

Investigador.: Engraçado Aluno 10, tu gostas de brincar na rua. Então e aqui na escola passas tanto tempo dentro da sala mesmo quando não está a chover? Porquê? Não é só a Aluno 10!

Aluno 10.: Não sei, às vezes estou a fazer projetos e coisas assim ou a desenhar.

Aluno 7.: Tu podes desenhar lá fora, podes desenhar uma árvore, ou assim.

Investigador.: Vocês já viram a potencialidade que a rua nos oferece. Vocês ficam mais criativos, eu já vi isso a acontecer com vocês! Porque é que não estão a aproveitar o que a natureza vos dá?

Aluno 15.: A minha mãe, nestes últimos dias, nós vamos dar um passeio na floresta ou no Lapedo, ela traz um caderno e quando vê um sítio bonito nós desenhamos a paisagem. Muitas vezes o meu tio também vem, ele tem muita imaginação e muitas vezes brincamos aos zombis ou assim.

Investigador.: Aluno 24.

Aluno 24.: A minha mãe nunca me deixou, na minha vida, ver ou estar no telemóvel nos restaurantes ou nada disso.

Tutora C.: Boa!

Investigador.: O que é que tu achas sobre isso?

Aluno 24.: Isso é bom, porque quando estamos em restaurantes não é para estar no telemóvel é para estar em família e os pais normalmente fazem isso para as crianças não chatearem.

(...)

Investigador.: Quem é que utiliza o telemóvel quando vai ao restaurante? E porquê?

Aluno 8.: Porque às vezes fico aborrecido. Mas há um restaurante chamado Salvador, e esse é o único restaurante que eu não vejo Youtube, porque as mesas têm sempre uma toalha de papel e eu gosto de pedir uma caneta para desenhar.

Investigador.: Então Aluno 8, achas que é positivo estares ao telemóvel no restaurante?

Aluno 8.: Não.

Investigador.: Então que estratégias é que podias arranjar para não estar ao telemóvel? Esta pergunta é para todos. Que estratégias é que o Aluno 8 podia utilizar, visto que ele não acha que é uma atitude positiva, para não estar ao telemóvel no restaurante?

Aluno 8.: Pedir a um funcionário uma caneta e um papel para desenhar.

Investigador.: O que costumam fazer com os vossos pais, quando estão aborrecidos no restaurante?

Aluno 20.: Conversar sobre assuntos que não temos tempo de conversar normalmente.

(...)

Aluno 2.: Jogo do stop.

Aluno 24.: Ou converso ou jogo um jogo que não é no telemóvel. É tipo uma comida que começa por *A*.

Aluno 10.: A minha mãe leva sempre um caderno e eu peço para desenhar. Às vezes jogo o jogo da força, do galo, depois converso. E eu só uso os telemóveis muito raramente porque os meus pais não me deixam.

Aluno 23.: É assim, normalmente quando eu vou aos restaurantes faço isto muitas vezes que é tipo, sempre que eu vou ao restaurante eu às vezes começo a jogar ao jogo do galo naquelas toalhas de papel. Outra coisa, desde pequeno que eu nunca vou ao restaurante com o telemóvel porque os meus pais só me davam livros quando eu era bebé.

Investigador.: Porque é que achas que eles só te davam livros e não davam o telemóvel?

Aluno 23.: porque era mais saudável.

Aluno 14.: Às vezes faço o jogo do stop, outras o jogo da força.

(...)

Aluno 3.: Eu só uso telemóvel, quando os meus pais estão com amigos da faculdade que eu não conheço e que não têm filhos. Eles ficam a conversar e eu nem sequer estou a perceber o que eles estão a dizer.

Investigador.: O que podias fazer?

Aluno 3.: Quando estamos em família jogamos ao jogo da força ou adivinhar o animal e quando estamos a ir para a ginástica e o pai da Aluno 14 nos vai buscar, temos de dizer a primeira letra do animal ou características para adivinharem.

Investigador.: Vamos mudar de tópico... Todos vocês falaram nos tablets, telemóveis, na televisão, gostava que pensassem, noutra causa que está a impedir as crianças de irem à rua. Porque é que as crianças não passam tempo na rua, para além das tecnologias?

Aluno 18.: A pandemia.

Investigador.: Porque é que a pandemia é desculpa, se já acabou?

Aluno 18.: As crianças desabituararam-se a ir à rua.

(...)

Investigador.: As crianças que ficaram confinadas num espaço fechado, hoje têm muita dificuldade em conviver e em sair de casa.

Aluno 15.: A minha irmã nasceu no início da pandemia e ela gosta muito de ficar em casa. Mas quando eu ou o meu irmão, vamos para a rua ela também vai. Mas acaba sempre por chorar.

Investigador.: Mais causas que estão a prejudicar o tempo das crianças na rua?

Aluno 19.: Eu sinceramente não sei.

Investigador.: Pensem nas vossas famílias e o porquê de não irem tantas vezes à rua ou praticarem tantas atividades ao ar livre.

Aluno 4.: Os pais às vezes também têm os trabalhos deles e nós ficamos em casa.

Aluno 5.: Eu queria dizer duas coisas...

Investigador.: Porque é que os trabalhos dos teus pais influenciam o tempo que passas na rua?

Aluno 5.: O meu pai passa muitos dias no Alentejo. Hoje ele faz anos e não está cá.

Aluno 16.: Não influência (o trabalho dos meus pais).

Aluno 2.: A minha mãe e o meu pai estão sempre a trabalhar no XODO. Especialmente o meu pai, ele vai às quatro da manhã.

Investigador.: Quem acha que os pais trabalham demasiado?

Aluno 14.: Eu acho que a minha mãe, principalmente, está sempre a trabalhar, porque até no fim de semana e no aniversário dela ela teve de trabalhar pelo computador.

Investigador.: Isto é um grande fator. Os pais e vocês têm essa consciência, os pais passam muito pouco tempo com os filhos, e os filhos passam muito tempo na escola. Às vezes saímos daqui às sete e vocês estão cá.

Aluno 7.: Os meus pais passam muito tempo a trabalhar. Uma vez a minha mãe teve de ir a Lisboa e voltar e ainda teve que ir jantar. Às vezes a minha mãe tem de ir jantar (com clientes) e nós, eu e o meu irmão, temos que ir dormir a casa de uma amigo.

Investigador.: Há uns anos atrás, as pessoas trabalhavam menos horas, hoje em dias as pessoas trabalham cada vez mais.

Aluno 7.: Também acho.

Investigador.: E é obvio que têm menos tempo para despender com os filhos e claro que, uma pessoa que trabalha de segunda a sexta, de manhã até às nove da noite, acham que têm vontade de ir para a rua no fim de semana?

Aluno 9.: A minha mãe ela trabalha bastante no computador e durante a semana, a minha mãe e o meu pai, trabalham bastante no computador e durante a semana, não vão muitas vezes à rua. Por isso, eles vão bastante à rua no fim de semana, quando não têm de trabalhar, gostam muito de estar na rua.

Investigador.: Isto é ou não um problema? De que forma poderíamos combater este problema?

Aluno 17.: Eu acho que podíamos construir mais parques.

Aluno 20.: Desfiles de desenhos animados na rua.

Aluno 14.: Colocar umas placas a incentivarem as crianças a não utilizarem os telemóveis.

Aluno 16.: Acho que podiam fazer parques mais fixes, para várias crianças.

Investigador.: O que te atraí num parque? Às vezes os presidentes das câmaras deviam vir à nossa sala ouvir-vos. O que gostavam que um parque tivesse.

Aluno 16.: Escalada.

Aluno 16.: Carrinhos a pedais.

Aluno 5.: Eu gostava que tivessem escalada e argolas.

Investigador.: Brincadeiras mais arriscadas, portanto. Quem é que aqui gosta de se sentir desafiado?

Aluno 7.: Eu gosto bué de fazer coisas malucas.

Aluno 21.: Eu gostava que as crianças tivessem mais direito de brincar na rua.

(...)

Aluno 10: para mim um parque devia ser ao lado de um rio para toda a gente se poder refrescar...

Aluno 25.: Eu quero dizer duas coisas. Em vez de um rio Béu, imagina que a corrente estava bué forte, uma piscina.

(...)

Investigador.: Para terminar vou pedir que olhem para esta imagem aqui (imagem de um parque, nos arredores de Leiria). Quero que olhem para isto e me digam o que sentem.

Aluno 24.: Isto para mim é uma perca de dinheiro só para fazer um parque assim. É só um escorrega e um balouço e podia ter mais coisas.

Investigador.: E o que acham deste muro à volta?

Aluno 10.: Não traz liberdade.

Aluno 3.: Destruíram muitas árvores para nada.

Tutora C.: Posso só fazer uma pergunta? Vocês no geral preferem ir assim para parques estruturados ou para sítios onde só há natureza e água.

Indecifrável.: Sem nada.

Aluno 18.: Há alguns que são bué fixes.

Investigador.: Mas preferes brincar no parque ou na mata?

Aluno 18: Na mata.

## APÊNDICE IX– TRANSCRIÇÃO DA DISCUSSÃO CRÍTICA 4, REALIZADA A 5 DE JUNHO DE 2024

Aluno 21.: Se trabalharmos em equipa conseguimos arranjar a solução.

Investigador.: O Aluno 21, diz que se trabalharmos em equipa conseguimos arranjar a solução para os nossos problemas.

Aluno 7.: Eu praticamente só me lembrei de uma coisa que o meu pai me está sempre a dizer, que é: juntos somos mais fortes.

Investigador.: O que é que isso quer dizer?

Aluno 7.: Que... não sei.

Investigador.: Consegues dar algum exemplo de uma situação onde sozinho não conseguirias fazer, mas em grupo conseguiste?

Aluno 7.: No futebol.

Investigador.: Por exemplo, podes dar esse exemplo aos teus colegas?

Aluno 7.: Trabalhamos em equipa.

Investigador.: Mais opiniões sobre trabalhar em equipa... colaborar.

Aluno 25.: Muitas vezes os meus pais também me dizem essa expressão, que juntos somos mais fortes e eu acho que isso é verdade.

Investigador.: E onde é que isso se aplica na tua vida?

Aluno 25.: Na ginástica. Imagina, eu não sei explicar.

Aluno 6.: Ginástica é um desporto individual.

Aluno 25.: Depende, às vezes é de grupo... mas eu não sei explicar.

Aluno 23.: Sabes o escorrega, lá do (...) eu antes não tinha coragem de saltar lá de cima, mas eu gostava de fazer isso. Eu não tinha coragem, mas uma vez eu fui lá com o Aluno 8 e ele deu-me coragem e eu saltei e consegui. Agora já consigo.

Investigador.: Isso é a importância de valorizar o outro, certo? O Aluno 8 acreditou em ti e no teu potencial.

Aluno 10.: Pronto, eu acho que trabalhar em equipa é importante. Também já ouvi falar do “juntos somos mais fortes” e isso é verdade. Também estava escAluno 3 no questionário “duas cabeças pensam melhor do que uma” e isso é verdade.

Investigador.: Nesta escola vocês estão muito habituados a trabalhar em grupo, certo? Quase todos os dias fazemos uma atividade em grupo. No entanto, na vossa vida fora, quando saírem daqui o que acham que vai acontecer? Vão trabalhar sempre sozinhos? Porque é que a escola vos incentiva a trabalhar em grupo?

Aluno 7.: Para nós nos sabermos dar bem com toda a gente.

Investigador.: É preciso amar, gostar da mesma maneira de toda a gente?

Aluno 7.: Não.

Investigador.: O que é preciso? O que é fundamental para trabalhar em equipa?

Aluno 7.: Depende, imagina, se souberes trabalhar bem com toda a gente, acho que não tens nada a aprender.

Investigador.: Mas nós só conseguimos trabalhar bem com os nossos melhores amigos?

Aluno 7.: Não.

Aluno 6.: Quer dizer, isso vai depender. Quando não estás habituado a trabalhar com as outras pessoas, pode não correr muito bem. Pode correr, mas pode não correr.

Investigador.: Porquê?

Aluno 6.: Porque não somos muito amigos delas, não temos muito em comum.

Investigador.: E porque corre bem com pessoas que nós gostamos muito?

Aluno 6.: Porque já os conhecemos!

Investigador.: Nós já as conhecemos e a partida já sabemos o que é que elas gostam ou não gostam. O que acham que é fundamental fazer, quando estamos a trabalhar em grupo?

Aluno 20.: Ouvir a opinião dos outros, ajudá-las.

Investigador.: Existem desvantagens de trabalhar em grupo?

Aluno 6.: Eu acho que só há desvantagens se o grupo não correr bem, pronto é isso. Se o grupo correr bem, não há desvantagens, só há mais vantagens ainda. Supostamente, se fores trabalhar há vantagens.

Investigador.: Quando alguém lança um desafio e tu sozinho sabes que tens capacidade para cumprir o desafio e em grupo existem outras pessoas, com características que fazem com que o teu grupo fique para trás. Isso não é uma desvantagem?

Aluno 6.: Vou ter de ajudar o meu grupo, para eles entenderem.

Aluno 9.: Eu acho que as desvantagens é só quando tu achas que trabalhas melhor sozinho do que em grupo.

Investigador.: Isso acontece? Já sentiram injustiça, porque sentiam que trabalhavam melhor sozinhos do que em grupo?

Aluno 6.: Não, porque eu trabalho bem em grupo. Quando eu não trabalho bem em grupo, não significa que eu saAluno 20 melhor fazer sozinho.

Aluno 9.: Sim, mas há algumas coisas que tu aches que trabalhes melhor sozinho?

Aluno 6.: Sim.

Investigador.: Quem é que aqui já se sentiu prejudicado por trabalhar em grupo?

Aluno 5.: No terceiro ano, porque estava com pessoas que estavam a brincar muito e porque, cada um pensava de uma forma diferente e depois estávamos todos a gritar.

Investigador.: Pensar de uma forma diferente é mau?

Aluno 7.: Às vezes é difícil

Aluno 23.: às vezes quando estamos nos grupos, quando estamos com os nossos amigos podemos-nos distrair.

Aluno 21.: Quando estamos a trabalhar em grupo pode acontecer uma coisa má, como dizerem ou tirarem-te do grupo, foi o que aconteceu com o Aluno 15, uma vez. Se as pessoas estão nervosas e quiserem sair do grupo, não há nenhum problema.

Aluno 15.: Tens alguma coisa a dizer sobre isto. É fácil para ti trabalhar em grupo?

Aluno 15.: Depende, há pessoas que eu dou-me melhor em grupo.

Investigador.: Então só gostas de trabalhar com os teus amigos?

Aluno 15.: Depende.

Investigador.: O que poderias ter feito de diferente, nesse dia, para ter corrido bem?

Aluno 15.: (encolhe os ombros)

Investigador.: Quero lançar-vos outra questão. Há pessoas que gostam muito de competição e gostam muito de ganhar e ficar em primeiro lugar e há outras que a competição não lhes diz nada. Quero saber, se acham a competição uma coisa bom e positiva ou negativa e traz desvantagens.

Aluno 15.: Traz as duas coisas.

Aluno 3.: Depende, pode trazer os dois. Porque se for uma pessoa muito competitiva, fica obcecada e acaba por perder a competição.

Investigador.: O que a Aluno 3 está a dizer é que a competição é boa até um certo ponto. A partir do momento em que deixas de te divertir passa a tornar-se negativa. Outros pontos de vista?

Aluno 1.: Eu acho que a competição, se for num modo (pausa) Imagina, na ginástica se for no modo em que eu fui, em que eu não ia com esperança de ganhar, porque eram muitas meninas é bom. O meu objetivo era divertir-me. Eu acho que no modo negativo é quando uma pessoa está demasiado negativa e só se interessa em ganhar.

Investigador.: Outra questão, vocês já estiveram em grupo, onde existiam elementos que só se preocupavam com a vitória? E não se preocupavam em ouvir todos os elementos o grupo?

Aluno 7.: Já, mas essa pessoa não era sempre. Às vezes só queria ganhar. Às vezes há pessoas que os pais dizem assim. “marcas três golos e eu dou-te 10 euros” depois essas pessoas só querem fingir todos para marcar um golo.

Aluno 15.: Eu tenho uma amiga que, mesmo sem ofertas, ele faz isso. Mas agora ele foi para outra equipa.

Aluno 9.: Eu acho que a competição pode ser boa até certo ponto, porque ajuda a incentivar a pessoa a fazer a coisa, mas depois se tiver demasiado competitiva também não é bom, porque tipo, não se diverte e não faz o que é suposto fazer

Aluno 6.: A competição pode ser positiva se tu souberes ganhar e se souberes perder.

Investigador.: Quem é que aqui acha que não sabe perder?

Aluno 5.: Às vezes.

Aluno 7.: Já tive mesmo muito. Mas comecei a jogar contra o meu irmão e como ele me ganhava sempre comecei a habituar-me.

Aluno 16.: Não tenho assim tanto. Mas, tinha mau perder e comecei a melhorar porque comecei a ignorar o mau perder.

Investigador.: Ontem tivemos a fazer vários jogos em equipa e gostava que me dissessem o que sentiram nos vários jogos. O que é que correu bem e o que é que correu mal? Sentiram injustiças ou o que é que sentiram?

Aluno 8.: No jogo do TaskMaster, não estava lá muito interessado (em ganhar) porque era só um jogo. Mas depois à medida que o jogo foi avançando eu comecei a ficar mais competitivo.

Aluno 7.: Eu senti-me bem. Mas quando estávamos a fazer haviam pessoas a dizer: “temos de ganhar” e a ser bué competitivas e depois, as pessoas tentavam fazer tudo sozinhas. Nos palitos, primeiro tivemos uma ideia, mas depois havia sempre uma pessoa que não concordava e fazia sempre (pausa). Imagina, rodava a torre e os palitos partiam-se. Aquela torre que nós fizemos ficou assim (pequena) por causa disso.

Aluno 18.: Eu achei fixe e cansativo. Os desafios foram fixes.

Investigador.: Acham que se tinham divertido se tivessem feito individualmente cada prova?

Aluno 6.: Acho que não, mas também me tinha divertido.

Investigador.: Qual era o objetivo principal desta dinâmica.

Aluno 1.: Era trabalhar em equipa.

Investigador.: Tenho aqui algumas fotos que eu gostava que vocês vissem, porque o Aluno 6. Está a dizer que se calhar se tinha divertido mais sozinho e acho que às vezes vocês não têm noção das vossas vivências e por isso, quero relembrar-vos.

(...)

Aluno 15.: Eu estava feliz.

Investigador.: Este grupo lembra-se de quantos pontos teve nesta prova.

Indecifrável.: Não.

Investigador.: Nem se lembram.

Aluno 6.: Porque estavam divertidos.

Investigador.: Próxima imagem.

(risos)

APÊNDICE X – REGISTO DA QUALIDADE DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS POR SESSÃO

	<i>Participa ativamente</i>	<i>Participa algumas vezes</i>	<i>Não participa</i>	<i>Observações</i>
<b>Aluno 1</b>	Sessão 1	Sessão 2 e 4		Faltou sessão 3
<b>Aluno 2</b>		Sessão 3	Sessão 1, 2 e 4	
<b>Aluno 3</b>	Sessão 1 e 3	Sessão 2 e 4		
<b>Aluno 4</b>		Sessão 2 e 3	Sessão 1 e 4	
<b>Aluno 5</b>	Sessão 1 e 3	Sessão 2 e 4		
<b>Aluno 6</b>	Sessão 1 e 4	Sessão 2		Faltou sessão 3
<b>Aluno 7</b>	Sessão 1, 3 e 4			Faltou sessão 2
<b>Aluno 8</b>	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 1 e 2	
<b>Aluno 9</b>		Sessão 1, 2, 3 e 4		
<b>Aluno 10</b>	Sessão 1, 2 e 3	Sessão 4		
<b>Aluno 11</b>			Sessão 1, 2, 3 e 4	
<b>Aluno 12</b>		Sessão 2 e 3	Sessão 1 e 4	
<b>Aluno 13</b>			Sessão 1, 2 e 4	Faltou sessão 3
<b>Aluno 14</b>	Sessão 3	Sessão 2	Sessão 1 e 4	
<b>Aluno 15</b>	Sessão 1, 2, 3 e 4			
<b>Aluno 16</b>	Sessão 1 e 3	Sessão 2 e 4		
<b>Aluno 17</b>		Sessão 2 e 3	Sessão 1 e 4	
<b>Aluno 18</b>	Sessão 1	Sessão 2, 3 e 4		
<b>Aluno 19</b>		Sessão 3	Sessão 1, 2 e 4	
<b>Aluno 20</b>	Sessão 3	Sessão 2 e 4	Sessão 1	
<b>Aluno 21</b>		Sessão 2, 3 e 4	Sessão 1	
<b>Aluno 22</b>			Sessão 1, 2, 3 e 4	
<b>Aluno 23</b>		Sessão 3 e 4	Sessão 1	Faltou sessão 2
<b>Aluno 24</b>	Sessão 3	Sessão 2	Sessão 1 e 4	
<b>Aluno 25</b>	Sessão 3 e 4	Sessão 1	Sessão 2	

APÊNDICE XI – REGISTO DA QUALIDADE DOS ARGUMENTOS DOS ALUNOS POR SESSÃO

	<i>Apresenta argumentos aceitáveis, revelantes e suficientes</i>	<i>Apresenta argumentos aceitáveis, mas poucos e sem relevância.</i>	<i>Não apresenta argumentos novos. Repete com outras palavras argumentos já referidos.</i>	<i>Observações</i>
<i>Aluno 1</i>	Sessão 1 e 4	Sessão 2		Faltou sessão 3
<i>Aluno 2</i>		Sessão 3		
<i>Aluno 3</i>	Sessão 1, 3 e 4		Sessão 2	
<i>Aluno 4</i>	Sessão 2 e 3			
<i>Aluno 5</i>	Sessão 1 e 3	Sessão 2 e 4		
<i>Aluno 6</i>	Sessão 1 e 4	Sessão 2		Faltou sessão 3
<i>Aluno 7</i>	Sessão 3 e 4	Sessão 1		Faltou sessão 2
<i>Aluno 8</i>		Sessão 3	Sessão 4	
<i>Aluno 9</i>	Sessão 1, 2 e 4		Sessão 3	
<i>Aluno 10</i>	Sessão 1, 2, 3 e 4			
<i>Aluno 11</i>				
<i>Aluno 12</i>		Sessão 2	Sessão 3	
<i>Aluno 13</i>				Faltou sessão 3
<i>Aluno 14</i>		Sessão 3	Sessão 2	
<i>Aluno 15</i>	Sessão 2	Sessão 1, 3 e 4		
<i>Aluno 16</i>	Sessão 1		Sessão 3 e 4	
<i>Aluno 17</i>	Sessão 1	Sessão 2 e 3		
<i>Aluno 18</i>	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 2 e 4	
<i>Aluno 19</i>	Sessão 3			
<i>Aluno 20</i>	Sessão 2, 3 e 4			
<i>Aluno 21</i>		Sessão 2, 3 e 4		
<i>Aluno 22</i>				
<i>Aluno 23</i>	Sessão 4	Sessão 3		Faltou sessão 2
<i>Aluno 24</i>	Sessão 2 e 3			
<i>Aluno 25</i>	Sessão 3	Sessão 4		

APÊNDICE XII – REGISTO DA QUALIDADE DAS OBJEÇÕES DOS ALUNOS POR SESSÃO

	<i>Apresenta objeções alicerçadas em factos e outros dados relevantes.</i>	<i>Apresenta objeções pouco relevantes.</i>	<i>Não apresenta objeções.</i>	<i>Observações</i>
<i>Aluno 1</i>	Sessão 1		Sessão 2 e 4	Faltou sessão 3
<i>Aluno 2</i>			Sessão 3	
<i>Aluno 3</i>	Sessão 1		Sessão 2, 3 e 4	
<i>Aluno 4</i>			Sessão 2, 3	
<i>Aluno 5</i>			Sessão 1, 2, 3 e 4	
<i>Aluno 6</i>	Sessão 1 e 4		Sessão 2	Faltou sessão 3
<i>Aluno 7</i>	Sessão 3 e 4		Sessão 1	Faltou sessão 2
<i>Aluno 8</i>			Sessão 3 e 4	
<i>Aluno 9</i>	Sessão 2, 3		Sessão 1 e 4	
<i>Aluno 10</i>	Sessão 1		Sessão 2, 3 e 4	
<i>Aluno 11</i>				
<i>Aluno 12</i>			Sessão 2, 3	
<i>Aluno 13</i>				Faltou sessão 3
<i>Aluno 14</i>			Sessão 2, 3	
<i>Aluno 15</i>	Sessão 2	Sessão 1	Sessão 3 e 4	
<i>Aluno 16</i>	Sessão 3		Sessão 1, 2 e 4	
<i>Aluno 17</i>			Sessão 2, 3	
<i>Aluno 18</i>			Sessão 1, 2, 3 e 4	
<i>Aluno 19</i>			Sessão 3	
<i>Aluno 20</i>			Sessão 2, 3 e 4	
<i>Aluno 21</i>			Sessão 2, 3 e 4	
<i>Aluno 22</i>				
<i>Aluno 23</i>			Sessão 3 e 4	Faltou sessão 2
<i>Aluno 24</i>			Sessão 2 e 3	
<i>Aluno 25</i>	Sessão 3		Sessão 1 e 4	

APÊNDICE XIII – REGISTO DO NÍVEL DE I) INTERPRETAÇÃO DOS ALUNOS AOS QUESTIONÁRIOS

	<i>Nível 1</i>	<i>Nível 2</i>	<i>Nível 3</i>	<i>Observações</i>
<b>Aluno 1</b>			Sessão 1 e 4	Faltou sessão 3
<b>Aluno 2</b>	Sessão 1	Sessão 3	Sessão 4	
<b>Aluno 3</b>	Sessão 1	Sessão 3	Sessão 4	
<b>Aluno 4</b>	Sessão 1		Sessão 3 e 4	
<b>Aluno 5</b>		Sessão 1, 3 e 4		
<b>Aluno 6</b>		Sessão 4	Sessão 1	Faltou sessão 3
<b>Aluno 7</b>		Sessão 1, 3 e 4		Faltou sessão 2
<b>Aluno 8</b>	Sessão 1 e 4	Sessão 3		
<b>Aluno 9</b>			Sessão 1, 3 e 4	
<b>Aluno 10</b>		Sessão 3	Sessão 1 e 4	
<b>Aluno 11</b>	Sessão 1, 3 e 4			
<b>Aluno 12</b>	Sessão 1	Sessão 4	Sessão 3	
<b>Aluno 13</b>		Sessão 4	Sessão 1	Faltou sessão 3
<b>Aluno 14</b>		Sessão 1 e 4	Sessão 3	
<b>Aluno 15</b>	Sessão 1 e 3	Sessão 4		
<b>Aluno 16</b>	Sessão 3	Sessão 1 e 4		
<b>Aluno 17</b>	Sessão 1	Sessão 3	Sessão 4	
<b>Aluno 18</b>		Sessão 1, 3 e 4		
<b>Aluno 19</b>		Sessão 1	Sessão 3 e 4	
<b>Aluno 20</b>	Sessão 4	Sessão 1	Sessão 3	
<b>Aluno 21</b>	Sessão 1 e 4		Sessão 3	
<b>Aluno 22</b>		Sessão 1	Sessão 3 e 4	
<b>Aluno 23</b>	Sessão 1, 3 e 4			Faltou sessão 2
<b>Aluno 24</b>		Sessão 3 e 4	Sessão 1	
<b>Aluno 25</b>	Sessão 1	Sessão 3	Sessão 4	

APÊNDICE XIV – REGISTO DO NÍVEL DE II) ANÁLISE DOS ALUNOS AOS QUESTIONÁRIOS

	<i>Nível 1</i>	<i>Nível 2</i>	<i>Nível 3</i>	<i>Observações</i>
<i>Aluno 1</i>	Sessão 4	Sessão 1 e 2		Faltou sessão 3
<i>Aluno 2</i>		Sessão 1, 2, 3 e 4		
<i>Aluno 3</i>	Sessão 1, 2 e 4	Sessão 3		
<i>Aluno 4</i>	Sessão 1	Sessão 2, 3 e 4		
<i>Aluno 5</i>	Sessão 4	Sessão 1, 2 e 3		
<i>Aluno 6</i>	Sessão 4	Sessão 1 e 2		Faltou sessão 3
<i>Aluno 7</i>	Sessão 1, 3 e 4			Faltou sessão 2
<i>Aluno 8</i>	Sessão 1, 2 e 3	Sessão 4		
<i>Aluno 9</i>		Sessão 1, 2, 3 e 4		
<i>Aluno 10</i>		Sessão 2 e 4	Sessão 1 e 3	
<i>Aluno 11</i>	Sessão 1, 2 e 4	Sessão 3		
<i>Aluno 12</i>	Sessão 1, 2 e 4	Sessão 3		
<i>Aluno 13</i>	Sessão 1, 2 e 4			Faltou sessão 3
<i>Aluno 14</i>	Sessão 1 e 2	Sessão 3 e 4		
<i>Aluno 15</i>	Sessão 1, 2 e 4	Sessão 3		
<i>Aluno 16</i>	Sessão 1 e 4	Sessão 2 e 3		
<i>Aluno 17</i>	Sessão 2 e 4	Sessão 3	Sessão 1	
<i>Aluno 18</i>		Sessão 1, 2, 3 e 4		
<i>Aluno 19</i>	Sessão 2	Sessão 4	Sessão 1 e 3	
<i>Aluno 20</i>	Sessão 1, 2 e 3	Sessão 4		
<i>Aluno 21</i>	Sessão 1	Sessão 3 e 4	Sessão 2	
<i>Aluno 22</i>	Sessão 1	Sessão 3 e 4	Sessão 2	
<i>Aluno 23</i>	Sessão 3	Sessão 1 e 4		Faltou sessão 2
<i>Aluno 24</i>	Sessão 1, 2, 3 e 4			
<i>Aluno 25</i>	Sessão 1 e 3	Sessão 2 e 4		

APÊNDICE XV – REGISTO DO NÍVEL DE III) EXPLICAÇÃO DOS ALUNOS AOS QUESTIONÁRIOS

	<i>Nível 1</i>	<i>Nível 2</i>	<i>Nível 3</i>	<i>Observações</i>
<b>Aluno 1</b>		Sessão 1, 2 e 4		Faltou sessão 3
<b>Aluno 2</b>		Sessão 1, 2, 3 e 4		
<b>Aluno 3</b>		Sessão 2, 3 e 4	Sessão 1	
<b>Aluno 4</b>	Sessão 2	Sessão 1, 3 e 4		
<b>Aluno 5</b>	Sessão 2	Sessão 1, 3 e 4		
<b>Aluno 6</b>	Sessão 1	Sessão 2 e 4		Faltou sessão 3
<b>Aluno 7</b>		Sessão 1, 3 e 4		Faltou sessão 2
<b>Aluno 8</b>	Sessão 1, 2 e 3	Sessão 4		
<b>Aluno 9</b>		Sessão 1	Sessão 2, 3 e 4	
<b>Aluno 10</b>		Sessão 2 e 4	Sessão 1 e 3	
<b>Aluno 11</b>	Sessão 2, 3 e 4	Sessão 1		
<b>Aluno 12</b>		Sessão 1, 2, 3 e 4		
<b>Aluno 13</b>		Sessão 2 e 4	Sessão 1	Faltou sessão 3
<b>Aluno 14</b>	Sessão 2	Sessão 1, 3 e 4		
<b>Aluno 15</b>	Sessão 1, 2 e 3	Sessão 4		
<b>Aluno 16</b>	Sessão 3	Sessão 2 e 4	Sessão 1	
<b>Aluno 17</b>		Sessão 4	Sessão 1, 2 e 3	
<b>Aluno 18</b>		Sessão 2, 3 e 4	Sessão 1	
<b>Aluno 19</b>	Sessão 2	Sessão 1 e 4	Sessão 3	
<b>Aluno 20</b>		Sessão 1, 2, 3 e 4		
<b>Aluno 21</b>		Sessão 1, 2 e 4	Sessão 3	
<b>Aluno 22</b>	Sessão 1	Sessão 2, 3 e 4		
<b>Aluno 23</b>		Sessão 3 e 4	Sessão 1	Faltou sessão 2
<b>Aluno 24</b>	Sessão 1, 2 e 3	Sessão 4		
<b>Aluno 25</b>		Sessão 1, 2, 3 e 4		

APÊNDICE XVI - REGISTO DAS CONTRIBUIÇÕES, COMPETÊNCIA I)  
 INTERPRETAÇÃO, POR DISCUSSÃO CRÍTICA

<i>I) INTERPRETAÇÃO</i>	
<i>Sessão de Discussão Crítica</i>	<i>Contribuições</i>
<i>Sessão 1</i>	<p>Aluno 10.: Pela cor de pele, pelos gostos, pela nacionalidade, pela aparência...</p> <p>Aluno 7.: Julgam a pessoa por razões ofensivas.</p> <p>Aluno 18: Por razões sem sentido nenhum, por razões abusadas.</p> <p>Aluno 18.: A pessoa não é só por raça, também pode ser por sexo, por terem menos dinheiro, por não saberem fazer alguma coisa.</p> <p>Aluno 10.: Porque há pessoas que acham que por terem outra cor de pele, ou outras coisas, as pessoas são de países mais pobres e que por isso, são nojentas ou piores, por virem de países assim mais pobres.</p>
<i>Sessão 2</i>	
<i>Sessão 3</i>	
<i>Sessão 4</i>	<p>Aluno 21.: Se trabalharmos em equipa conseguimos arranjar a solução.</p> <p>Aluno 7.: Eu praticamente só me lembrei de uma coisa que o meu pai me está sempre a dizer, que é: juntos somos mais fortes.</p>

APÊNDICE XVII - REGISTO DAS CONTRIBUIÇÕES, COMPETÊNCIA II) ANÁLISE, POR DISCUSSÃO CRÍTICA

<i>II) ANÁLISE</i>	
<i>Sessão de discussão crítica</i>	<i>Contribuições</i>
<i>Sessão 1</i>	<p>Aluno 6.: Eles têm de trabalhar mais.</p> <p>Aluno 18.: Mandá-los para os Estados Unidos.</p> <p>Aluno 18.: Alguns para os Estados Unidos e outros ficam cá. Mandamos embora os suficientes para o Estado se manter.</p>
<i>Sessão 2</i>	<p>Aluno 24.: Isso seria um bocado pouco provável, mas as pessoas podiam começar a fazer anúncios com brinquedos de madeira para montar, mas põem num alimento saudável.</p>
<i>Sessão 3</i>	<p>Aluno 8.: Pedir a um funcionário uma caneta e um papel para desenhar.</p> <p>Aluno 20.: Conversar sobre assuntos que não temos tempo de conversar normalmente.</p> <p>Aluno 24.: Ou converso ou jogo um jogo que não é no telemóvel. É tipo uma comida que começa por <i>A</i>.</p> <p>Aluno 10.: A minha mãe leva sempre um caderno e eu peço para desenhar. Às vezes jogo o jogo da força, do galo, depois converso.</p> <p>Aluno 14.: Às vezes faço o jogo do stop, outras o jogo da força.</p> <p>Aluno 3.: Quando estamos em família jogamos ao jogo da força ou adivinhar o animal e quando estamos a ir para a ginástica e o pai da (nome) nos vai buscar, temos de dizer a primeira letra do animal ou características para adivinharem.</p> <p>Aluno 17.: Eu acho que podíamos construir mais parques.</p> <p>Aluno 20.: Desfiles de desenhos animados na rua.</p> <p>Aluno 16.: Acho que podiam fazer parques mais fixes, para várias crianças... escalada... carrinhos a pedais.</p> <p>Aluno 10.: Para mim um parque devia ser ao lado de um rio para toda a gente se poder refrescar...</p>
<i>Sessão 4</i>	

APÊNDICE XVIII - REGISTO DAS CONTRIBUIÇÕES, COMPETÊNCIA III)  
EXPLICAÇÃO, POR DISCUSSÃO CRÍTICA

<b>III) EXPLICAÇÃO</b>	
<b><i>Sessão de discussão crítica</i></b>	<b><i>Contribuições</i></b>
<i>Sessão 1</i>	<p>Aluno 5.: Imagina, eu acho que as pessoas só por terem outra cor de pele acham que ela é má.</p> <p>Aluno 16.: Há pessoas que julgam isso (os ciganos), porque a história diz que esse povo era mau.</p> <p>Aluno 7.: Não faz sentido tu julgares uma pessoa só por ela ser preta.</p> <p>Aluno 6.: E olha há muita gente que faz racismo que também sofre</p> <p>Aluno 3.: Eu acho que ainda há muito racismo e não são só os brancos que fazem racismo aos pretos. Os pretos também podem fazer racismo.</p> <p>Aluno 5.: Eles estão a fazer racismo a eles próprios</p> <p>Aluno 1.: Porque se calhar há pessoas que lhes fazem bullying e dizem-lhes muitas vezes isso e eles assim ficam a pensar que é verdade.</p>
<i>Sessão 2</i>	<p>Aluno 10.: Primeiro, não quero adquirir nenhum dos produtos, porque às vezes a publicidade engana ... Então, crescias o dobro? Tipo eras uma criança e depois ficavas uma criança de dois metros? Não faz sentido nenhum. Tipo comeres um iogurtezinho assim e cresceres o dobro. Não quero adquirir.</p> <p>Aluno 9.: Então. Eu acho que o alimento pode fazer crescer, mas é muito mas muito pouco. Não é como dizem. Eu acho que todos os alimentos fazem crescer, mas só um bocadinho.</p> <p>Aluno15.: Eu só não compro, porque não gosto.</p> <p>Aluno 6.: Para mim é difícil falar. Mas se não tivesse provado todos os produtos, se calhar eu não provava o Danoninho porque ainda assim não me parece que faça crescer. Mas provava as estrelitas se calhar.</p> <p>Aluno 5: Não, porque eu não gosto de iogurte. (não quer provar)</p> <p>Aluno 18: Ao ouvir a publicidade eu queria, mas quando eu fosse provar, a partir daí eu já não queria ... Porque na realidade quando vejo estas publicidades e como sou consciente, eu percebo logo.</p> <p>Aluno 10: Eu tenho uma explicação bem clara. Quando nós somos mais novos há aquela fase onde nós queremos tudo. Então fazem estas publicidades, para as crianças verem e dizerem “Mãe, mãe quero aquilo!”. Para terem mais vontade de comprar.</p>

	<p>Aluno 9.: Eu acho que, quando vejo muitas vezes a dizer que o produto é bom, penso que não faz mal experimentar. Assim, se não for bom eu não vou querer comprar. Eu acho que não faz mal experimentar.</p> <p>Aluno 1.: Nós lá a casa não ligamos muito à publicidade. Para mim são todas uma seca.</p> <p>Aluno 18: A criança ia ficar muito mal, e eu acho que isso é mau, porque assim as crianças, todas as crianças iam querer só para terem o autocolante. As crianças iam ficar menos saudáveis e no futuro, podiam ter diabetes.</p> <p>Aluno 20.: Eu não acho muito certo, meterem autocolantes nas comidas e coisas que chamem à atenção, sendo que aquilo tem muito açúcar e assim.</p> <p>Aluno 15: O corpo também precisa de açucars maus, mas não em grande quantidade.</p>
<p><i>Sessão 3</i></p>	<p>Aluno 20.: Eu não sei, mas acho que devo passar mais tempo na rua, porque nos fins de semana passo todo o meu tempo em casa, não na rua.</p> <p>Aluno8.: Eu não sei muito bem, mas é que, muitas vezes nos fins de semana eu tipo, passo muito tempo em casa.</p> <p>Aluno 25.: Então, primeiro ou o meu pai está a fazer muitas coisas importantes ou está a trabalhar ou assim, eu não posso ir para a rua sozinha, porque na nossa rua há bastantes carros, agora por causa da feira de maio.</p> <p>Aluno 5.: Eu, mas mais ou menos por uma razão. Porque eu nas férias vou para o Alentejo, então eu passo muito tempo. Mas em casa, eu tenho uma varanda que deve ter uns cinco metros é a maior varanda do prédio.</p> <p>Aluno 19.: Não teria sido tão fixe. Não teríamos tido tantos objetos, tanto espaço. (Em relação à atividade que fizeram na mata)</p> <p>Aluno 7.: Eu não sou dessas pessoas que acham que passam muito pouco tempo, porque os meus pais não me deixam, quase nunca, estar com o tablet ... Eu às vezes estou horas a brincar com a minha cadela ou a jogar futebol porque eu tenho um grande espaço e há muitas pessoas que por acaso não têm isso . Estou a dizer que há pessoas que mesmo assim, talvez não consigam brincar por causa que, imagina, tu queres ir para a natureza ou queres brincar, mas não queres sair de casa. O meu irmão, quando eu quero brincar, ele só quer brincar dentro de casa, porque ele gosta de estar com os seus brinquedos.</p> <p>Aluno 3.: Eu quando... eu por acaso não sou muito de ver telemóveis. Nos restaurantes quando me deixam ver telemóveis, eu vejo muito pouco, porque fica-me a doer os olhos e eu não gosto. Então, eu gosto de brincar no parque.</p> <p>Aluno 10.: Eu também gosto muito de brincar na rua, só que às vezes está a chover e eu fico em casa.</p> <p>Aluno 24.: A minha mãe nunca me deixou, na minha vida, ver ou estar no telemóvel nos restaurantes ou nada disso. Isso é bom, porque quando estamos</p>

	<p>em restaurantes não é para estar no telemóvel é para estar em família e os pais normalmente fazem isso para as crianças não chatearem.</p> <p>Aluno 3.: Eu só uso telemóvel, quando os meus pais estão com amigos da faculdade que eu não conheço e que não têm filhos. Eles ficam a conversas e eu nem sequer estou a perceber o que eles estão a dizer.</p> <p>Aluno 18.: A pandemia ... As crianças desabituararam-se a ir à rua (o que agravou este problema?)</p> <p>Aluno 15.: A minha irmã nasceu no início da pandemia e ela gosta muito de ficar em casa. Mas quando eu ou o meu irmão, vamos para a rua ela também vai. Mas acaba sempre por chorar.</p> <p>Aluno 4.: Os pais às vezes também têm os trabalhos deles e nós ficamos em casa. (Motivo por passarem menos tempo na rua)</p> <p>Aluno 9.: A minha mãe ela trabalha bastante no computador e durante a semana,, não vão muitas vezes à rua. Por isso, eles vão bastante à rua no fim de semana, quando não têm de trabalhar, gostam muito de estar na rua.</p>
<p><i>Sessão 4</i></p>	<p>Aluno 10.: Pronto, eu acho que trabalhar em equipa é importante. Também já ouvi falar do “juntos somos mais fortes” e isso é verdade. Também estava escrito no questionário “duas cabeças pensam melhor do que uma” e isso é verdade.</p> <p>Aluno 7.: Para nós nos sabermos dar bem com toda a gente ... Depende, imagina, se souberes trabalhar bem com toda a gente, acho que não tens nada a aprender.</p> <p>Aluno 6.: Quer dizer, isso vai depender. Quando não estás habituado a trabalhar com as outras pessoas, pode não correr muito bem. Pode correr, mas pode não correr. Porque não somos muito amigos delas, não temos muito em comum.</p> <p>Aluno 6. Eu acho que só há desvantagens se o grupo não correr bem, pronto é isso. Se o grupo correr bem, não há desvantagens, só há mais vantagens ainda. Supostamente, se fores trabalhar há vantagens.</p> <p>Aluno 9.: Eu acho que as desvantagens é só quando tu achas que trabalhas melhor sozinho do que em grupo.</p> <p>Aluno 21.: Quando estamos a trabalhar em grupo pode acontecer uma coisa má, como dizerem ou tirarem-te do grupo, foi o que aconteceu com o Morgado, uma vez. Se as pessoas estão nervosas e quiserem sair do grupo, não há nenhum problema.</p> <p>Aluno 3.: Depende, pode trazer os dois. Porque se for uma pessoa muito competitiva, fica obcecada e acaba por perder a competição.</p> <p>Aluno 1.: Eu acho que a competição, se for num modo (pausa) Imagina, na ginástica se for no modo em que eu fui, em que eu não ia com esperança de ganhar, porque eram muitas meninas é bom. O meu objetivo era divertir-me.</p>

	<p>Eu acho que no modo negativo é quando uma pessoa está demasiado negativa e só se interessa em ganhar.</p> <p>Aluno 7.: Às vezes há pessoas que os pais dizem assim. “marcas três golos e eu dou-te 10 euros” depois essas pessoas só querem fintar todos para marcar um golo.</p> <p>Aluno 9.: Eu acho que a competição pode ser boa até certo ponto, porque ajuda a incentivar a pessoa a fazer a coisa, mas depois se tiver demasiado competitiva também não é bom, porque tipo, não se diverte e não faz o que é suposto fazer.</p> <p>Aluno 6.: A competição pode ser positiva se tu souberes ganhar e se souberes perder.</p>
--	---

APÊNDICE XIX - REGISTO DAS CONTRIBUIÇÕES, COMPETÊNCIA IV)  
 AVALIAÇÃO, POR DISCUSSÃO CRÍTICA

<i>IV) AVALIAÇÃO</i>	
<i>Sessão de discussão crítica</i>	<i>Contribuições</i>
<i>Sessão 1</i>	<p>Aluno 10.: Eu não concordo lá muito com o mandar para os Estados Unidos, porque primeiro os Estados Unidos construíram uma barreira entre o México, e eles não querem lá emigrantes</p> <p>Aluno 1.: Eu acho que não é muito justo porque é assim, todos deviam ter o direito a estar aqui. Eu acho que os ciganos são pessoas que deveriam ter os mesmos direitos que nós.</p> <p>Aluno 16.: Então é assim, para mim se eu fosse o presidente não lhes dava dinheiro porque eles não trabalham</p> <p>Aluno 15.: Sim, eu não dava dinheiro, eles estão a olhar para o teto. Eu não lhes vou dar dinheiro. Eles têm de trabalhar.</p> <p>Aluno 3.: Eu concordo com o que estão a dizer só que se as pessoas não tiverem como pagar (os empregadores) a mais pessoas, é óbvio que podem dizer que não.</p>
<i>Sessão 2</i>	<p>Aluno 15.: Vão falir. (se só fizessem brinquedos para os alimentos saudáveis as outras empresas entram em falência)</p> <p>Aluno 10: Entram em falência. (se só fizessem brinquedos para os alimentos saudáveis as outras empresas entram em falência)</p>
<i>Sessão 3</i>	
<i>Sessão 4</i>	

APÊNDICE XX - REGISTO DAS CONTRIBUIÇÕES, COMPETÊNCIA V) SÍNTESE, POR DISCUSSÃO CRÍTICA

<i>V) SÍNTESE</i>	
<i>Sessão de discussão crítica</i>	<i>Contribuições</i>
<i>Sessão 1</i>	<p>Aluno 6.: Eu acho que eles deviam ter mais direito a trabalhar cá. Se trabalham mais, ganham dinheiro, mas também dão mais dinheiro ao Estado.</p> <p>Aluno 1.: Eu acho que também não é muito justo dar-lhes dinheiro quando eles não se esforçam muito para ajudar o nosso país. Mas eu acho que devíamos aceitar os ciganos nos trabalhos.</p> <p>Aluno 1.: Eu acho que se deixassem trabalhar os ciganos, já não precisávamos de lhes dar dinheiro. Mas não lhes podemos dar dinheiro porque nós esforçamo-nos para o ganhar.</p> <p>Aluno 9.: Devia haver em todas as empresas um plano para incluir vários tipos de pessoas.</p>
<i>Sessão 2</i>	
<i>Sessão 3</i>	Aluno 25.: Em vez de um rio ... imagina que a corrente estava bué forte, uma piscina. (melhorou a ideia apresentada por outro aluno)
<i>Sessão 4</i>	

APÊNDICE XXI - REGISTO DA ANÁLISE DO FEEDBACK EVIDENCIADO PELOS ALUNOS NAS REFLEXÕES DIÁRIAS

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Total</i>
<i>O aluno demonstra interesse e apreço pela dinâmica</i>	Muito relevante	<i>12</i>
	Relevante	<i>5</i>
<i>O aluno demonstra pouco interesse pela dinâmica</i>	Pouco relevante	<i>0</i>
	Nada relevante	<i>0</i>
	Não observável	<i>8</i>