



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

Refletindo sobre a construção da cidadania e da
consciência social em alunos do 3.º ano de escolaridade do
1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo a partir da obra
Carta aos Líderes do Mundo

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Inês Ferreira Ramos

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Adriana Maria Lage da Costa

Leiria, abril de 2026

Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º
CEB

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, aos meus pais, Irene e Ricardo, que tornaram tudo possível e sempre me apoiaram nos bons e maus momentos. A pessoa em que me tornei deve-se totalmente a vocês e ao amor constante que me dão.

À minha avó Olímpia, que sempre ansiou por me ver concretizar os meus sonhos, mas passou a observar-nos de uma perspectiva diferente durante o meu percurso no IPL. Penso em ti todos os dias.

À Leonor e à Ana Teresa, os meus maiores apoios, por conhecerem todas as minhas facetas e escolherem diariamente manter e regar a amizade bonita que criámos.

À Rute, à Júlia, à Flávia, à Andrelina e à Beatriz por serem símbolo de alegria, leveza e companheirismo nesta jornada, que por vezes se torna complicada. A todas as pessoas que tornaram este percurso mais bonito, mas que infelizmente não consigo mencionar.

À Professora Doutora Adriana Lage da Costa, que me acompanhou desde o primeiro dia, motivando-me a arriscar, sem medo de errar. Por todo o apoio, obrigada.

A todas as professoras cooperantes, por me ajudarem a crescer e cederem a oportunidade de conhecer os seus contextos e torná-los também um pouco meus.

Por fim, a todas as crianças que me deram a honra de ensinar e de quem tanto aprendi. Por me ajudarem a tornar na profissional que sou hoje, nunca vos esquecerei.

RESUMO

O presente documento foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico e organiza-se em dois capítulos complementares elucidativos do processo pedagógico característico deste ciclo de estudos: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva incide na análise crítica das práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e 2.º CEB, evidenciando metodologias utilizadas, desafios sentidos e decisões assumidas e promovendo a articulação das experiências vivenciadas com a devida fundamentação teórica.

A dimensão investigativa, por sua vez, centra-se na apresentação de um estudo de caso de carácter misto, realizado numa turma do 3.º ano, procurando analisar como a implementação de uma sequência didática baseada na exploração da obra *Carta aos Líderes do Mundo*, de Maria Inês Almeida e Flávia Lins e Silva, contribui para o desenvolvimento de competências de cidadania preconizadas nas Aprendizagens Essenciais.

Com base na análise de dados realizada, constatou-se que a implementação da sequência didática referida potenciou o desenvolvimento de competências de cidadania, consciência social e participação cívica dos alunos em dimensões observáveis.

Palavras-chave

Cidadania, Consciência Social, Estudo do Meio, Literatura Infantil, 1.º Ciclo do Ensino Básico

ABSTRACT

This document was prepared as part of the Master's Degree in Teaching for the 1st Cycle of Basic Education and in Portuguese, History, and Geography of Portugal for the 2nd Cycle of Basic Education. It is organized into two complementary chapters that reflect the pedagogical process characteristic of this program: the reflective dimension and the investigative dimension.

The reflective dimension focuses on the critical analysis of pedagogical practices developed in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, highlighting the methodologies used, the challenges encountered, and the decisions made, while promoting the articulation of lived experiences with appropriate theoretical grounding.

The investigative dimension, in turn, centers on the presentation of a mixed-methods case study conducted in a 3rd grade class, aiming to analyze how the implementation of a didactic sequence based on the exploration of the book *Letter to the World Leaders*, by Maria Inês Almeida and Flávia Lins e Silva, contributes to the development of citizenship competencies as outlined in the Essential Learnings.

Based on the data analysis, it was found that the implementation of the didactic sequence fostered the development of students' citizenship skills, social awareness, and civic participation across observable dimensions.

Keywords

Children's Literature, Citizenship, Environmental Studies, Social Awareness, 1st Cycle of Basic Education

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	viii
Índice de Tabelas	x
Índice de Gráficos.....	xi
Abreviaturas.....	xii
Introdução	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA.....	3
1. Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB I.....	4
1.1 O contexto do 1.º ano	4
1.2. Processo didático: observação, planificação, intervenção e reflexão	6
2. Prática Pedagógica em contexto do 1.º CEB II	14
2.1 O contexto do 3.º ano	14
2.2 Processo didático: observação, planificação, intervenção e reflexão	16
3. Prática Pedagógica em Contexto de 2º CEB I e II	24
3.2. Processo didático na disciplina de português: observação, planificação, intervenção e reflexão.....	25
3.3 Processo didático na disciplina de história e geografia de Portugal: observação, planificação, intervenção e reflexão	33
Parte II – Dimensão Investigativa	41
1. Introdução ao estudo.....	41
1.1. Motivações do estudo	42

1.2. Pertinência do estudo.....	43
1.3. Questão de investigação e objetivos.....	45
2. Enquadramento teórico.....	47
2.1. Cidadania: conceito, enquadramento normativo e operacionalização curricular.....	47
2.2. Consciência social: conceito, enquadramento e articulação com a cidadania....	51
2.3. Literatura infantil como mediadora da aprendizagem social.....	53
3. Metodologia.....	56
3.1. Opções metodológicas	56
3.2. Participantes do estudo	57
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	59
3.4. Validação ética da investigação.....	60
3.5. Procedimentos	61
3.5.1. Etapa I – análise das normas legais	61
3.5.2. Etapa II – definição das opções metodológicas e desenvolvimento dos instrumentos de recolha de dados	62
3.5.3. Etapa III – recolha e análise de dados	63
3.6. Projeto de intervenção	63
3.6.1. Exploração da obra Carta aos Líderes do Mundo.....	65
3.6.2. Apelo à pobreza extrema	67
3.6.3. Dramatização da Assembleia dos líderes do mundo	68
3.6.4. Carta ao Presidente da República Portuguesa	69
3.6.5. Articulação com as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio	70
3.7. Técnicas de análise de dados	73
4. Apresentação e discussão de resultados	74
4.1. Resultados da primeira sessão (aumento do efeito de estufa)	74
4.2. Resultados da segunda sessão (pobreza)	77
4.3. Resultados da terceira sessão (Direitos Humanos).....	80

4.4. Cruzamento de dados.....	83
5. Conclusões.....	87
Bibliografia.....	90
Anexos.....	1
Anexo 1 – Grelha de observação de interações orais	1
Anexo 2 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação.....	2
Anexo 3 – Pedido de autorização do diretor do agrupamento de escolas	3
Anexo 4 –Projeto “Cartas aos Líderes do Mundo”	4
Anexo 5 – Notícia publicada no jornal local de Monte Redondo e Carreira.....	41
Anexo 6 – Grelha de análise de dados: Sessão 1.....	42
Anexo 7 – Grelha de análise de dados: Sessão 2.....	43
Anexo 8 – Grelha de análise de dados: Sessão 3.....	44

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografias do espaço exterior da instituição e sala de aula	5 e 6
Figura 2 - Jogo didático de consolidação da divisão silábica	10
Figura 3 - Atividades implementadas no âmbito da Educação Ambiental	11
Figura 4 – Momento de exploração de livro infantil no âmbito do Estudo do Meio	12
Figura 5 – Atividade de comemoração do Dia da Abelha, em colaboração com o lar de idosos	15
Figura 6 – Horta escolar	16
Figura 7 – Jogo de Memória Matemático	17
Figura 8 – Atividades dinamizadas no âmbito da comemoração dos Cinquenta Anos do 25 de abril de 1974	21
Figura 9 – Evidência de atividade no âmbito das TIC	22
Figura 10 – Jardim interior da instituição	25
Figura 11 - Jogo didático implementado “Dominó das palavras simples e complexas” .	29
Figura 12 - Puzzle didático implementado sobre o poema A Bela Infanta, de Almeida Garret	31
Figura 13 – Atividade de exploração gramatical da obra A Fada Oriana de Sophia de Mello Breyner Andresen	31
Figura 14 – Matriz das componentes do pensamento histórico (Schmidt, 2021, p.24).	34
Figura 15 – Experiência didática de ilustração rupestre de uma pedra	36
Figura 16 – Experiência didática do jornal histórico fictício	36
Figura 17 – Atividade de iniciação à análise de fontes escritas implementada	37

Figura 18 – Modelo das Competências para a Cultura Democrática (Conselho da Europa, 2018, p.64)	51
Figura 19 – Capa da obra “Carta aos Líderes do Mundo”	65
Figura 20 – Imagem do recurso apresentado para a leitura da obra	66
Figura 21 – Exemplo da estrutura de carta formal	66
Figura 22 – Quadro com a transcrição dos dados	67
Figura 23 – Exemplos de ilustrações dos alunos	68
Figura 24 – Exemplo de lapelas entregues aos participantes	68
Figura 25 – Frases e ilustrações expostas	69
Figura 26 – Quadro em que foi realizada a escrita conjunta da carta ao Presidente da República	70

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Estratégias pedagógicas utilizadas para a exploração dos grafemas 9

Tabela 2 – Tipologia de instrumentos de avaliação utilizados em contexto educativo. 19

Tabela 3 – Principais atividades desenvolvidas na PP em Português no 2.º CEB . 26 e 27

Tabela 4 – Atividades implementadas com o objetivo de desenvolver competências de análise de fontes 38 e 39

Tabela 5 – Caracterização dos participantes da investigação 58

Tabela 6 – Tipologia de documentos consultados numa fase prévia da investigação ... 61

Tabela 7 – Planificação das intervenções 64 e 65

Tabela 8 - Articulação entre as sessões da sequência didática e as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio (3.º ano) 71 e 72

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultados obtidos na primeira sessão	75
Gráfico 2 – Médias obtidas em cada dimensão da 1. ^a sessão	75
Gráfico 3 – Resultados obtidos na segunda sessão	77
Gráfico 4 - Médias obtidas nas dimensões da segunda sessão	78
Gráfico 5 - Resultados obtidos na terceira sessão	80
Gráfico 6 - Médias obtidas nas dimensões da terceira sessão	81
Gráfico 7 - Médias obtidas nas dimensões comuns às três sessões do projeto	83

ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

HGP – História e Geografia de Portugal

AE - Aprendizagens Essenciais

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

PP – Prática Pedagógica

NEE – Necessidades Educativas Específicas

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

LGP – Língua Gestual Portuguesa

AFA - Avaliação Formativa Alternativa

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

DGE – Direção-Geral da Educação

MECI – Ministério de Educação, Ciência e Inovação

RGPD – Regulamento Geral de Proteção de Dados

INTRODUÇÃO

O presente relatório integra o percurso formativo do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este trabalho decorre de um processo de formação que articula prática pedagógica supervisionada, reflexão crítica e investigação educacional desenvolvida em contexto real de sala de aula.

O relatório assume uma dupla vertente: reflexiva e investigativa. A dimensão reflexiva centra-se na análise crítica das experiências pedagógicas realizadas nos contextos do 1.º e do 2.º CEB, evidenciando as metodologias adotadas, os desafios enfrentados e as decisões pedagógicas assumidas ao longo da prática supervisionada. Procura-se, assim, evidenciar a articulação entre fundamentação teórica e intervenção pedagógica, valorizando estratégias como a leitura orientada, o questionamento reflexivo, o trabalho com diferentes tipologias textuais e a integração de recursos didáticos diversificados.

A dimensão investigativa incide sobre um estudo desenvolvido no contexto do 1.º CEB, concretamente numa turma do 3.º ano de escolaridade, centrado na implementação de uma sequência didática baseada na exploração crítica da obra *Carta aos Líderes do Mundo*, de Maria Inês Almeida e Flávia Lins e Silva. A investigação foi orientada pela seguinte questão: De que forma uma sequência didática fundamentada na leitura e exploração crítica da obra *Carta aos Líderes do Mundo* pode contribuir para o desenvolvimento de competências de cidadania preconizadas nas Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, designadamente no que respeita à construção da consciência social, ao pensamento crítico e à participação cívica de alunos do 3.º ano de escolaridade?

A escolha desta problemática decorreu da observação do contexto educativo, onde se evidenciou a necessidade de promover uma participação mais fundamentada dos alunos na discussão de problemáticas sociais e ambientais, bem como de favorecer a mobilização crítica dos conhecimentos trabalhados em Estudo do Meio. Neste sentido, a intervenção pedagógica procurou criar oportunidades de reflexão, argumentação e tomada de posição, articulando literacia, educação para a cidadania e desenvolvimento do pensamento crítico.

O objetivo geral do estudo consistiu em avaliar o contributo de uma sequência didática sustentada na leitura e exploração crítica da obra *Carta aos Líderes do Mundo*, de Maria Inês Almeida e Flávia Lins e Silva, para o desenvolvimento de competências de cidadania previstas nas Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Metodologicamente, a investigação enquadra-se numa abordagem mista, assumindo características de estudo de caso. A recolha de dados foi realizada através de diferentes instrumentos e técnicas, nomeadamente produções escritas dos alunos, observação direta participantes, notas de campo e uma grelha de observação de intervenções orais, permitindo a triangulação da informação recolhida. A análise dos dados baseou-se numa grelha de análise de dados com categorias previamente definidas e descritores de níveis de progressão, garantindo maior rigor e consistência interpretativa.

A organização do relatório reflete esta estrutura dual. Após a apresentação do enquadramento teórico, que integra as orientações dos documentos normativos vigentes, bem como contributos da Literatura Infantil na aprendizagem social, apresenta-se a metodologia adotada, a descrição da intervenção pedagógica, a análise e discussão dos resultados e, por fim, as conclusões do estudo. Estas incluem a síntese dos principais contributos da investigação, a identificação das limitações do trabalho desenvolvido e a indicação de possíveis caminhos para futuras investigações.

Deste modo, o relatório pretende evidenciar o papel da prática pedagógica enquanto espaço de investigação e construção profissional, reforçando a importância de estratégias didáticas que promovam, desde os primeiros anos de escolaridade, uma cidadania ativa, crítica e socialmente consciente.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

A dimensão reflexiva deste relatório assume-se como um espaço de análise crítica das experiências pedagógicas desenvolvidas no contexto do 1.º e do 2.º CEB, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada. Esta componente pretende evidenciar o percurso formativo realizado, sustentado num processo didático estruturado em quatro momentos fundamentais: **observação, planificação, intervenção e reflexão.**

A fase de observação constituiu um momento essencial de conhecimento dos contextos educativos, permitindo compreender as características das turmas, as dinâmicas de sala de aula, as estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes cooperantes e os desafios específicos de cada ciclo de ensino. Esta etapa revelou-se determinante para fundamentar decisões pedagógicas posteriores, garantindo uma intervenção ajustada às necessidades dos alunos.

A planificação assumiu-se como um exercício de articulação entre orientações curriculares, objetivos de aprendizagem e estratégias metodológicas adequadas aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos. No 1.º CEB, destacou-se a importância de abordagens integradoras e significativas, enquanto no 2.º CEB se evidenciou a necessidade de aprofundamento conceptual e desenvolvimento progressivo da autonomia e do pensamento crítico.

A intervenção pedagógica constituiu o momento de concretização das propostas idealizadas, implicando gestão de tempo, adaptação às respostas dos alunos e tomada de decisões em tempo real. Este processo evidenciou desafios relacionados com a diferenciação pedagógica, a promoção da participação ativa e a consolidação das aprendizagens.

Por fim, a reflexão sistemática sobre a prática permitiu analisar criticamente as estratégias implementadas, identificar aspetos a melhorar e reconhecer aprendizagens construídas ao longo do percurso. Esta reflexão contínua revelou-se fundamental para a construção da identidade docente, reforçando a articulação entre teoria e prática e consolidando uma postura investigativa face ao ensino.

Assim, a dimensão reflexiva deste relatório procura não apenas descrever experiências, mas problematizar o processo didático vivenciado, evidenciando o seu contributo para o desenvolvimento profissional e para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e fundamentadas.

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB I

1.1 O CONTEXTO DO 1.º ANO

A Prática Pedagógica (PP) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) I realizou-se no período de catorze semanas, compreendido entre os dias 25 de setembro de 2023 e 10 de janeiro de 2024 numa turma de 1.º ano de escolaridade da Escola Básica João Beare, no concelho da Marinha Grande, pertencente ao distrito de Leiria. Neste primeiro contacto com um contexto educativo no presente ciclo de estudos tive a oportunidade de acompanhar o processo de aprendizagem de 16 crianças (8 do sexo masculino e 8 do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos, predominando os 6 anos de idade. Mais se acrescenta que durante o período da PP um aluno do sexo masculino regressou ao seu país de origem, passando a turma a ser constituída por 15 crianças. A turma caracterizava-se por ser um pouco agitada, com algumas dificuldades na aquisição de normas de comportamento em sala de aula, uma vez que alguns elementos não tinham frequentado a Educação Pré-Escolar e mostravam-se pouco familiarizados com um contexto mais formal.

Um dos aspetos mais proeminentes ao chegar ao contexto educativo referido foi a diversidade cultural presente na sala de aula, sendo que onze eram de nacionalidade brasileira, quatro alunos de nacionalidade portuguesa (sendo que três faziam parte da etnia cigana) e um aluno era de origem indiana e não dominava a língua portuguesa, comunicando, numa fase inicial, apenas em inglês. Importa referir que os alunos de nacionalidade estrangeira usufruíam de sessões de terapia da fala semanalmente, proporcionada pelo agrupamento de escolas.

No que diz respeito às Necessidades Educativas Específicas (NEE), à data da formulação da caracterização da turma, nenhum discente estava abrangido pelas mesmas, no entanto

um aluno estava referenciado para uma análise técnico-pedagógica, com base nas dificuldades de aprendizagem demonstradas e comportamentos com os pares, que posteriormente revelou o diagnóstico de Perturbação do Espectro de Autismo.

A primeira fase desta PP consistiu na construção de um plano de observação e instrumentos de recolha de dados, com o intuito de apurar o máximo de informações relevantes sobre o contexto educativo de modo a preparar da melhor forma a posterior intervenção didática, nomeadamente o meio envolvente, o agrupamento em que se insere, a instituição, a sala, a turma e a Professora Cooperante. Esta componente permitiu concluir que a escola se localiza numa zona urbana caracterizada pela presença de pequenos comércio, um hipermercado multinacional e algumas instituições municipais, inserindo-se num agrupamento focado na formação de cidadãos capazes de progredir no seu percurso académico, bem como na entrada na vida profissional.

Posto isto, iniciou-se o processo de observação durante duas semanas, em que tivemos a oportunidade de conhecer a escola, pautada pela simpatia e predisposição da generalidade dos docentes e não-docentes e constituída por dois blocos de salas de aula, um espaço com baloiços, uma biblioteca e um monobloco destinado a atividades específicas (Figura 1); aqui foi possível assistir às práticas da professora cooperante em sala de aula, incluindo as metodologias e modelos de avaliação adotados e em que foi palpável a paixão da mesma pela área das Expressões Artísticas e das potencialidades da sua integração nas práticas educativas desde os primeiros anos de escolaridade. Após este momento, seguiu-se uma semana de intervenção conjunta e, posteriormente, a intervenção semanal individual intercalada com o par pedagógico sistematicamente. A reflexão assumiu um papel fundamental ao longo de toda a PP, acompanhando todas as fases referidas e envolvendo os mais diversos aspetos da ação pedagógica, a desenvolver no tópico seguinte.





Figura 1 – Fotografias do espaço exterior da instituição e sala de aula

1.2. PROCESSO DIDÁTICO: OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO E REFLEXÃO

Ainda antes do início da PPI recordo-me que, ao ser informada de qual seria o contexto que iria experienciar, fiquei um pouco receosa por se tratar de crianças envolvidas num processo de transição entre o Ensino Pré-Escolar e o Ensino Básico que, por si só, acarreta uma carga emocional própria desse momento de mudança. Sim-Sim (2009b) refere-se a este tópico trazendo a ideia de que este processo

implica sempre a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físicos) (p.111).

A consciencialização do ciclo pedagógico inerente à prática docente permitiu, no meu ponto de vista, que a PP em questão articulasse as suas diversas componentes (observação, planificação, intervenção e reflexão) e as valorizasse devidamente, tanto de forma individual como em colaboração, como será verificável no decorrer deste tópico do relatório.

Desde o primeiro momento, a observação constante e participante possibilitou a avaliação das especificidades da turma, bem como das suas áreas de interesse, sendo que se apurou que a mesma apresentava ritmos de aprendizagem dispares, o que poderia implicar a consolidação sistemática de conteúdos e apoio individualizado em aula; demonstrava

relutância na aquisição de normas de funcionamento de sala de aula; revelava alguma dificuldade na gestão e regulação de conflitos, que são transpostos do espaço de recreio para a sala; e, por fim, manifestava interesse particularmente pela área curricular das Expressões Artísticas, que era comumente integrada nas atividades de todas as áreas do currículo.

Para além disso, no contexto educativo referido, a diversidade cultural era visível e exigia especial atenção, uma vez que existia um aluno que não conhecia a língua portuguesa e que estava permanentemente na sala de aula, sendo que apenas usufruía do acompanhamento de um docente especializado em Português Língua Não Materna (PLNM) em momentos de avaliação formal. Apesar de, ao longo do tempo, o aluno em questão se ter integrado plenamente na turma e ter atingido o sucesso da sua aprendizagem, uma vez que já tinha conhecimento dos grafemas e realizava as tarefas de Matemática e Estudo do Meio por meio de inferências, acredito que teria sido benéfico para o mesmo a presença de um docente de PLNM por períodos mais longos, dentro da sala de aula. Por outro lado, aponto para a necessidade e relevância da formação contínua dos docentes de Português em PLNM, procurando

flexibilizar as práticas de ensino, adequando-as às necessidades dos alunos e mobilizando os seus conhecimentos linguísticos e outros, de modo a facilitar o acesso ao currículo comum, e garantir a integração dos alunos, não só a nível escolar, mas também a nível socioafetivo (DGIDC, 2005, p.4).

A observação permitiu, assim, a tomada de decisões relativas à planificação de atividades, bem como acerca da organização e funcionamento da sala de aula, onde foi fundamental o diálogo frequente com a professora cooperante de forma a contornar os obstáculos que surgiam.

Passando para a dimensão da planificação, com base em Santos et al. (2016), a mesma assume-se como o ato fundamental de selecionar e organizar as estratégias utilizadas para atingir os objetivos da aula delimitados pelo docente, adequando-as ao contexto dos alunos a que serão aplicadas. As mesmas autoras mencionam a importância da prática de refletir sobre os possíveis cenários de implementação de atividades, bem como pelas anteriormente dinamizadas, visando o desenvolvimento da prática docente, uma vez que

Para além de servir de guia para as interações com os alunos e de ferramenta de organização, no que concerne a objetivos, atividades, materiais e à distribuição do tempo, a planificação, transmite ao professor uma maior segurança na sua ação pedagógica (p.1047).

Esta PP apresentava uma particularidade exterior a nós e à professora cooperante: a exigência de utilização dos manuais escolares. Na instituição referida, as planificações semanais do 1.º ano de escolaridade requeriam que as três turmas estivessem em conformidade nas páginas do manual, ou seja, no final da semana, todas teriam de ter completado as páginas acordadas. Este aspeto acabou por se refletir um pouco na minha ação pedagógica individual, uma vez que o manual escolar foi contemplado na grande maioria das intervenções, em momentos em que se poderia ter explorado os conteúdos de uma forma mais inovadora e interativa.

Não obstante, com o decorrer da PP, compreendi que seria possível articular este suporte com outro tipo de atividades, tais como a integração das TIC como estratégia de motivar e preparar os alunos para os desafios da sociedade do século XXI, da mesma forma que permite aos professores “enriquecer a prática letiva para atingir os objetivos educacionais e promover aprendizagens significativas aos alunos” (Rapp, 2017, p.5).

Importa salientar que o processo de alfabetização foi um tópico presente na quase totalidade dos momentos de intervenção didática da PP em questão e em que a turma apresentou maiores dificuldades, exigindo um esforço docente redobrado em adequar as estratégias às necessidades dos alunos. No meu ponto de vista, esta fragilidade baseava-se no facto suprarreferido de que alguns elementos deste grupo não frequentaram a Educação Pré-Escolar, fundamental para estimular e incentivar o desenvolvimento de competências características desse período, nomeadamente cognitivas, psicomotoras, psicolinguísticas e socioemocionais (Fonseca, 2008). Para além disso, não tinham adquirido plenamente os pré-requisitos para a leitura mencionados por Sim-Sim (2009a), que “consistiam num elenco de capacidades de coordenação motora, de conhecimento do esquema corporal, de estabilização da dominância lateral, de discriminação visual e auditiva e até de uma determinada «idade mental»” (p.19), condicionando a predisposição para a decifração.

Neste sentido, dado que se havia observado que a turma respondia melhor quando se aplicavam diferentes estímulos na exploração dos grafemas, talvez devido às exigências das sociedades atuais, relacionadas com a presença da *internet* e dos *media*, decidi adotar diversos recursos multimodais com o mesmo fim, procurando captar a atenção e interesse dos alunos para a aprendizagem (Tabela 1). Na perspetiva de Teixeira e Leal (2019) assume-se que a linguagem, por si só, constitui um recurso multimodal, uma vez que é composta por diversos sistemas semióticos, que Bearne e Wolstencroft (2007), referidos por Araújo et al. (2021), mencionam a possibilidade de “incluir, [...] gestos (movimentos, postura, expressões faciais), imagens (estáticas ou dinâmicas, reais ou desenhadas), som (fala, efeitos sonoros e música) e escrita (fonte e tipografia), sendo central a forma como estas modalidades interagem umas com as outras” (p.307).

Na mesma linha de pensamento, procurei implementar recursos pedagógicos que estimulassem diferentes sentidos, uma vez que, segundo Clérigo et al. (2017), “uns aprendem melhor se ouvirem, outros aprendem melhor se visualizarem, outros se experimentarem, mas todos aprendem melhor se usarem uma estimulação multissensorial” (p.99).

Tabela 1

Estratégias pedagógicas utilizadas para a exploração dos grafemas

Finalidade	Estratégia Pedagógica utilizada				
	Canções	Partir dos conhecimentos prévios dos alunos	Completação de espaços/ identificação de grafemas	Jogos/ vídeos didáticos	Histórias
Introdução	1	3	3	0	3
Consolidação	1	0	2	3	0

Contrariamente ao que eu idealizava, no 1.º ano de escolaridade a leção dos conteúdos ocorre de uma forma mais lenta, requerendo uma maior insistência e incidência. Na minha ótica, este aspeto tornou-se mais visível na aprendizagem dos

grafismos, na medida que se verificou a existência de um hábito de abordar apenas uma letra por semana, explorando as suas diferentes formas de escrita em profundidade e potenciando também o sucesso dos alunos ao respeitar o seu ritmo de aprendizagem.

Neste sentido, a diferença dos ritmos de aprendizagem da turma foi notória, isto porque, sendo que apenas estávamos presentes em três dias, a fragilidade demonstrada por vários alunos em certos conteúdos, nomeadamente matemáticos, entre as semanas, revelava a necessidade de consolidação dos mesmos, correndo o risco de condicionar o processo de aprendizagem destes. Procurando colmatar esta situação, recorreu-se à implementação de diversas estratégias, nomeadamente a dinamização de atividades de consolidação de conteúdos (Figura 2) e a alteração da disposição da sala de aula, adotando um modelo em que os alunos se encontravam dispostos em grupos de mesas de quatro elementos.



Figura 2 - *Jogo didático de consolidação da divisão silábica*

Desta forma, a turma passou a experienciar uma metodologia de aprendizagem cooperativa, em que os alunos trabalham colaborativamente, estabelecem relações entre os pares que exigem a sua interdependência para chegar a um consenso sobre a resolução das atividades (Teixeira & Reis, 2012). Com base em Teixeira e Reis (2012) esta disposição do espaço escolar “além de ajudar os alunos na aprendizagem de conteúdos e competências escolares, contempla metas e objectivos sociais e de relações humanas” (p.173).

A alteração da disposição da sala de aula também se relacionava com a necessidade constante de gestão de comportamentos em sala de aula supramencionada, na medida que, desde o início, a turma apresentava alguma resistência à apreensão das normas, nomeadamente não circular pelo espaço injustificadamente ou falar desordenadamente, ou seja, os alunos levantavam-se frequentemente para realizar ações diversas não solicitadas. Esta situação culminava, geralmente, em momentos de descontrolo do ambiente de ensino-aprendizagem, o que exigiu a adoção de diversas estratégias para colmatar a mesma fragilidade, tendo em conta as características da turma, nomeadamente

a consciencialização da criança de que é o agente principal da sua própria aprendizagem, o que surtiu um efeito positivo com base no *feedback* recebido, tal como referido em momentos de reflexão individual escrita.

A área curricular de Cidadania e Desenvolvimento assumiu, a meu ver, neste contexto educativo, a sua abordagem transversal em pleno, uma vez que estas crianças se encontravam em fase de transição de ciclo de escolaridade e, tal como referido acima, necessitavam de algum apoio e *feedback* no que refere à consolidação de valores e consciencialização de emoções. Assim sendo, algumas das intervenções contaram com atividades neste âmbito, em virtude de passar pela escola o papel de fornecer ferramentas para compreender o mundo, bem como para interagir socialmente, procurando formar cidadãos ativos, conscientes de si próprios e reconhecendo-se como possíveis agentes da mudança (Fonseca, 2009).

Referente a este tópico, gostaria de ressaltar a dinamização de um momento em que se apresentou a fábula de Esopo, *Pedro e o Lobo*, como estratégia para alertar os alunos sobre a importância de não mentir, tendência essa que se verificava frequentemente entre os pares. Na mesma linha de pensamento, foram implementadas diversas atividades interdisciplinares à volta do tema da Educação Ambiental, mais concretamente na elucidação para a importância da reciclagem de resíduos (Figura 3). Uma vez que se tratou de uma atividade dinâmica e interdisciplinar, em que os alunos participaram ativamente, creio que tenha provocado um impacto positivo nos mesmos, tendo demonstrado, após as atividades, um cuidado acrescido na separação correta de resíduos dentro da sala de aula.



Figura 3 - Atividades implementadas no âmbito da Educação Ambiental

Nos dias de hoje, face à situação ambiental, torna-se fundamental para a escola adotar, com frequência, atividades que visem a sustentabilidade, com base nos temas preconizados no Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para o 1.º CEB, nomeadamente a Sustentabilidade, Ética e Cidadania; a Produção e Consumo Sustentáveis; o Território e Paisagem; as Alterações Climáticas; a Biodiversidade; a Energia; a Água; e os Solos (Câmara et al., 2018). Estas práticas visam assim uma mudança de comportamentos nas crianças que, idealmente, se irá refletir nas famílias das mesmas e no meio envolvente.

Considero relevante retomar o tema abordado no primeiro parágrafo deste tópico, sendo que os alunos se encontravam no primeiro ano de escolaridade formal, a exploração de histórias infantis tornou-se crucial na abordagem de diversos conteúdos programáticos de todas as áreas curriculares (Figura 4) por se relacionar com as práticas frequentes da Educação Pré-Escolar. Na minha ótica, a implementação desta tipologia de atividades possibilitou momentos de tranquilidade e foco por parte de todos os intervenientes o que, segundo a bibliografia, potencia a aprendizagem dos alunos, na medida que a literatura ultrapassa o nível do ensino-aprendizagem, “referindo-se ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a praxis” (Azevedo & Balça, 2016, p.3).



Figura 4 – *Momento de exploração de livro infantil no âmbito do Estudo do Meio*

Na minha ótica, a reflexão constituiu um aspeto inerente a todas as componentes da ação docente, uma vez que qualquer decisão exigia uma introspeção ponderada e refletida, não obstante a sua formalização, realizada no final de cada semana, possibilitou uma introspeção consciente dos pontos positivos e a melhorar, conforme o *feedback* recebido, o que consistiu em diversas oportunidades de mudança de postura e adoção de novas estratégias pedagógicas, tendo sempre como principal objetivo o sucesso do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Neste âmbito, aponto para a imprevisibilidade da prática docente com que fui confrontada ao longo deste processo didático, na medida que em vários momentos a planificação não acontecia da forma idealizada, tanto por

eventualidades da instituição como pela dinâmica da turma no momento, o que levou a algumas situações de frustração e reflexão relativamente à minha capacidade de adaptação às adversidades, assumindo que a sala de aula não é um local perfeito e que “a planificação docente não se desenha, por definição, como um retrato exato daquilo que será (ou foi) a aula” (p.46).

Face ao exposto, considero que a experiência de PP deste contexto educativo possibilitou uma introspeção relativamente a cada um dos aspetos do processo didático referidos acima e a sua articulação, tal como nas palavras de Santos et al. (2016),

Ao querer desenvolver competências nos alunos, o professor precisa de antecipar, no campo da reflexão, a forma como as conseguirá promover. No entanto, não deve ficar-se pelo plano das ideias, das conjeturas, das estratégias mentais, deve, após esse processo, elaborar a sua planificação. Através da reflexão são encontrados os pontos fortes e fracos da ação e com a planificação é possível organizar essa mesma ação, como garantia de êxito (p.1046).

Desta forma, e com base no que foi suprarreferido, penso que o primeiro contacto com um contexto educativo, neste ciclo de estudos, constituiu uma oportunidade de confronto entre expectativas e realidade no que concerne à prática docente, uma reflexão constante acerca das potencialidades da implementação de diversos recursos didáticos, bem como na adequação de postura e estratégias face às características e necessidades da turma, nunca esquecendo a minha identidade pessoal.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DO 1.º CEB II

2.1 O CONTEXTO DO 3.º ANO

A Prática Pedagógica em 1.º CEB II teve lugar no Centro Escolar de Monte Redondo, instituição destinada apenas ao 1.º CEB, no distrito de Leiria, durante quinze semanas, mais concretamente entre o dia 26 de fevereiro e 5 de junho de 2024. Neste contexto pude observar e participar no desenvolvimento, mais concretamente no processo de ensino-aprendizagem, de uma turma de 3.º ano de escolaridade composta por 20 crianças, das quais 13 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Estes alunos tinham idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, predominando os elementos com 9 anos de idade, sendo este o cenário comum no nível de escolaridade referido.

Apesar da variação entre as idades dos alunos ser mínima, a turma apresentava a particularidade que dois elementos estavam inseridos na mesma, no entanto frequentavam diferentes níveis de escolaridade: um aluno deslocava-se para outra sala para acompanhar uma turma de 4.º ano e outro aluno frequentava o 2.º ano de escolaridade na mesma sala de aula que os restantes colegas, por motivos de reprovação no ano letivo anterior. Tais adequações na constituição da turma foram cruciais para a progressão dos estudos e motivação dos elementos referidos, sendo apenas possíveis devido ao Artigo 2.º do Despacho Normativo n.º10-A/2018, de 19 de junho, promulgado pelo Ministério da Educação que afirma na mesma “é respeitada a heterogeneidade das crianças e jovens, podendo o diretor, ouvido o conselho pedagógico, atender a outros critérios que sejam determinantes para a promoção do sucesso e para a redução do abandono escolar” (Ministério da Educação, 2018b, p.17174-[5]).

Para além disso, seis alunos estavam sinalizados com Necessidades Educativas Específicas (NEE), entre as quais dislexia e Síndrome do Espectro de Autismo; dois alunos eram acompanhados pela terapeuta da fala; e três alunos usufruíam de apoio individualizado fora da sala de aula durante o tempo letivo. Mais se acrescenta que dois elementos da turma estavam indicados com sobredotação, estando inclusivamente a participar num projeto do Politécnico de Leiria, requerendo assim a adoção de diferenciação pedagógica na disciplina de Matemática.

A diversidade cultural presente na sala foi, desde cedo, palco para a partilha de experiências e perspetivas, visando a inclusão e o alargamento da aprendizagem. Tais vivências foram possíveis, em virtude de três alunos serem de nacionalidade brasileira, um aluno de nacionalidade francesa, um aluno de nacionalidade moçambicana e os restantes alunos de nacionalidade portuguesa.

Neste contexto educativo, localizado numa zona caracteristicamente rural, foi possível observar um ambiente diferente do verificado anteriormente, uma vez que os docentes e não-docentes demonstravam mais colaboração em relação às atividades dinamizadas e à gestão do espaço escolar; para além disso, a instituição organizava diversas práticas com toda a comunidade escolar, bem como em articulação com o lar de idosos que se encontrava nas proximidades (Figura 5), pautando assim a mesma por um ambiente mais acolhedor.



Figura 5 – Atividade de comemoração do Dia da Abelha, em colaboração com o lar de idosos

Mais se acrescenta que este Centro Escolar valorizava particularmente o desenvolvimento sustentável, uma vez que estava inserida no projeto Eco-Escolas, sendo que detinham uma horta escolar e compostor preservados por todas as turmas (Figura 6). A professora cooperante que acompanhámos constituía um grande pilar no âmbito destes projetos, uma vez que era a coordenadora do projeto referido e que demonstrava paixão na elaboração de práticas significativas e comemorativas para divulgar com a comunidade educativa.



Figura 6 – Horta escolar

Assim sendo, a PP em questão seccionou-se, tal como a anterior, em quatro processos didáticos fundamentais para a ação docente, nomeadamente a observação, tendo lugar de forma isolada durante as primeiras duas semanas, a planificação de atividades, a intervenção propriamente dita e a reflexão escrita e individual sobre a atuação em contexto educativo que, consequentemente, engloba o sucesso e as fragilidades do processo de ensino-aprendizagem.

Importa ressaltar que foi no âmbito desta PP que se realizou a investigação apresentada na Parte 2 do presente relatório. Por se tratar de um contexto pautado por práticas promotoras da cidadania responsável e ativa, como a referida Horta Escolar, surgiu a curiosidade de verificar como a implementação de uma sequência didática baseada na exploração da obra literária *Carta aos Líderes do Mundo*, de Maria Inês Almeida e Flávia Lins e Silva, permite o desenvolvimento de competências de cidadania e de consciência social em alunos do 3.º ano de escolaridade.

2.2 PROCESSO DIDÁTICO: OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO E REFLEXÃO

A chegada a um novo contexto educativo e o confronto com realidades dispares da anterior foi sempre, para mim, sinónimo de ânsia, receio, desafio e entusiasmo. A instituição onde decorreu esta PP, tal como foi mencionado acima, localizava-se numa zona mais rural do distrito de Leiria e desde o primeiro dia que entendi que se tratava de um estabelecimento que estava em constante interligação com a comunidade, bem como com o meio envolvente, através de diversas atividades. Esta constatação permitiu-me

assim iniciar e encarar a experiência da PP em questão com um olhar mais aberto e recetivo, evitando comparar os contextos vivenciados de forma depreciativa.

Através da observação direta e dos questionários implementados numa fase inicial desta PP, foi possível verificar que a turma, na sua maioria, tinha preferência pela área curricular de Educação Física e, por outro lado, elegia a Matemática como a menos preferida. Com base nesta premissa, a planificação de atividades no âmbito da última teve sempre como intuito motivar os alunos para a aprendizagem desta área científica através de abordagens pedagógicas inovadoras como, por exemplo jogos de tabuleiro, materiais manipuláveis e desafios de raciocínio matemático (em suporte digital e físico), como irei explicitar de seguida (Figura 7).



Figura 7 – Jogo de Memória Matemático

No nível de escolaridade referido, considero pertinente realçar a prática observada da Professora Cooperante em desenvolver constantemente a autonomia dos alunos, através de pequenas ações, tais como a arrumação do espaço de trabalho e dos materiais e o estudo autónomo dentro da sala de aula, num tempo determinado para o mesmo fim, de forma individual. Vários autores, tal como Estrela (1992), enfatizam a importância de promover este tipo de práticas, inseridas no que considera ser uma educação para a autonomia e liberdade, uma vez que

a atribuição de responsabilidades e a participação no governo da escola ao lado de uma pedagogia activa baseada nos interesses e respeitando as leis naturais do desenvolvimento infantil tornam-se assim os meios privilegiados para a conquista de autonomia e de autodisciplina, constituindo simultaneamente uma fonte de educação moral e cívica (p.20).

Mais se acrescenta que, nesta turma, a responsabilidade era um dos valores privilegiados e estimulados, fosse a partir da solicitação de transmitir informações entre professor-Encarregado de Educação e vice-versa, como pelo comprometimento em realizar as tarefas propostas e trazer os materiais necessários para a sala de aula. Atualmente, estes são alguns dos princípios contemplados explicita e implicitamente nos documentos orientadores do Ensino em Portugal, nomeadamente pelas áreas de competências de pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; saber científico, técnico e tecnológico; e consciência e domínio do corpo preconizadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017).

No contexto educativo em questão tive a possibilidade de observar e experienciar, pela primeira vez, a aplicação da avaliação formativa em 1.º CEB que, segundo Ferreira (2006), se diferencia da metodologia de avaliação sumativa, na medida que ocorre de modo mais frequente, baseia-se em perspetivas cognitivas, sócio-construtivistas e construtivistas e, principalmente, assume a aprendizagem como um processo e não como um objetivo. Assim sendo, a avaliação formativa adota uma função reguladora das aprendizagens de carácter mais individualizado, em que o aluno tem um papel ativo na mesma e em que o diálogo com o docente é valorizado, possibilitando a troca de *feedback* entre os dois intervenientes, a diversificação das estratégias e instrumentos utilizados, da mesma forma que “reforça os êxitos, tenta responder a necessidades educativas detectadas, a problemas diagnosticados e suas causas, o que conduz a uma nova atitude perante os erros dos alunos” (Ferreira, 2006, p.74).

Na minha opinião, a implementação desta metodologia de avaliação permitiu que os alunos tomassem consciência dos domínios em que têm mais fragilidades e, consequentemente, os pudessem consolidar, tanto em contexto de sala de aula como em trabalho autónomo, refletindo-se numa melhoria dos resultados obtidos em momentos avaliativos posteriores. Gostaria assim de realçar a diversidade de instrumentos recomendados pela docente titular de turma, que foram consequentemente criados e aplicados em sala de aula e que se distinguiram das tradicionais fichas escritas e proporcionaram momentos avaliativos estimulantes (Tabela 2).

Tabela 2*Tipologia de instrumentos de avaliação utilizados em contexto educativo*

Área curricular	Quizz digital	Tarefa impressa	Apresentação oral	Jogo didático
Português	1	0	0	1
Matemática	2	3	0	2
Estudo do Meio	0	2	2	0

Passo a estabelecer uma relação entre dois dos processos do ciclo didático, a observação e a planificação, em virtude de os percebermos como um todo, ao invés de isoladamente, uma vez que cada um destes elementos (observação, planificação, intervenção e reflexão) requer a elaboração dos restantes, bem como a supervisão característica do ciclo de estudos. Desta forma, face aos fatores suprarreferidos, começo por mencionar a necessidade de implementação de diferenciação pedagógica neste contexto, em virtude da existência de diversos alunos com características de aprendizagem específicas, tal como foi referido anteriormente, de modo a alcançar o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e assegurar a motivação de todos. Entende-se por diferenciação pedagógica a “reestruturação das escolas de modo a responder às necessidades de todas as crianças e uma outra pedagogia dentro da sala de aula” (Lopes, 2012, p.1297). Assim sendo, propõe-se uma adequação das estratégias utilizadas visando a criação de um ambiente de aprendizagem facilitador, inclusivo e promotor do desenvolvimento, em que se privilegia o direito à diferença e às oportunidades (Lopes, 2012).

Na minha ótica, a diferenciação pedagógica nesta turma tornou-se notória na planificação e implementação de atividades da área curricular de Matemática, em que os dois alunos sobredotados se encontravam num nível de aprendizagem mais avançado que utilizava operações com números de seis algarismos e pensamento geométrico abstrato, contrariamente aos restantes colegas que ainda trabalhavam com números até, no máximo, cinco algarismos e ainda se limitavam ao pensamento geométrico concreto. Desta forma, e procurando estimular o interesse e motivação dos primeiros para a

aprendizagem, foram dinamizadas atividades mais complexas neste âmbito, comparativamente ao espetável para o 3.º ano de escolaridade.

Apesar da organização do espaço da sala de aula em grupos de quatro elementos, a turma mostrou-se, desde o início, bastante resistente a atividades que requeriam trabalho colaborativo e, mesmo no período de intervalo, a existência de conflitos entre alunos era frequente. Neste sentido, foram pensadas e implementadas diversas práticas em que se exigia a cooperação e trabalho de equipa, procurando melhorar as relações entre pares e, simultaneamente, contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, uma vez que os grupos eram organizados conforme os diferentes ritmos de aprendizagem, para que os elementos se ajudassem mutuamente.

Este aspeto tornou-se relevante na PP em questão, uma vez que se trata de um valor fundamental no contexto educativo e na convivência em sociedade, tanto que o trabalho colaborativo é contemplado em diversos documentos orientadores como, por exemplo nos valores basilares do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: responsabilidade e integridade; excelência e exigência; cidadania e participação; e, liberdade (Martins, 2017).

Especificamente neste contexto, os valores foram um tópico abordado em diversas ocasiões, articulando mesmo com a relação escola-família, através da solicitação de breves diálogos no meio familiar sobre alguns princípios como, por exemplo pedir que os alunos formassem um breve parágrafo relativamente ao conceito de democracia, com base no que os seus familiares lhes transmitiram no seu lar, tal como foi verificado no período de observação da prática docente desta PP. Nesta linha de pensamento, Sarmento & Freire (2011) apontam para as inúmeras potencialidades, tanto a nível social como educativo, de consolidar as relações entre a escola e a família, reconhecendo o papel e a influência de cada um destes elementos no processo de desenvolvimento da criança “e tendo em linha de conta a relevância da cidadania, torna-se pertinente efectivar práticas de colaboração que impliquem a co-responsabilização de todos (pais, professores e comunidade) na educação” (p.37).

Ainda sobre este assunto, passo a destacar as atividades desenvolvidas no âmbito da comemoração dos cinquenta anos da Revolução de 25 de abril de 1974 que, para além de terem como principal objetivo construir painéis visuais a partir da curiosidade,

criatividade e pesquisa da turma, procuraram divulgar as indagações dos alunos com a comunidade educativa acerca das personalidades e curiosidades deste evento relevante na História de Portugal (Figura 8). Este projeto constituiu assim uma oportunidade de interdisciplinaridade em que o aluno tinha o papel central no produto final, para além de possibilitar uma nova compreensão dos acontecimentos históricos no 3.º ano de escolaridade, fazendo uma articulação com os conteúdos programáticos de Estudo do Meio do ano seguinte.



Figura 8 – Atividades dinamizadas no âmbito da comemoração dos Cinquenta Anos do 25 de abril de 1974

Com o avançar das intervenções, foi perceptível que seria benéfico para os alunos o registo da informação referente aos conteúdos abordados em sala de aula enquanto estratégia de sintetização, bem como material de apoio para estudo autónomo, através da transcrição de enunciados projetados ou colagem de anexos informativos fornecidos pela docente. Esta necessidade surgiu também da observação, e consequente reflexão, sobre a dificuldade de alguns elementos da turma em consolidar conteúdos abordados em aula nos momentos de estudo autónomo, uma vez que se baseavam apenas no manual escolar, que na maioria das situações não continha a informação complementar transmitida. Para além disso, Mueller e Oppenheimer (2014) referem que a prática de anotações escritas em contexto educativo constitui um processo eficaz de memorização e aprendizagem.

O recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) era frequente neste contexto, tendo inclusive um momento semanal dedicado às mesmas, possibilitando o desenvolvimento de competências digitais nos alunos (Figura 9). Na perspetiva de Batista

et al. (2017), com a qual eu concordo, afirma-se que a integração das tecnologias em contexto educativo desde os primeiros anos de escolaridade pode constituir um meio pedagógico eficaz para a motivação e envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, nas palavras das mesmas, “se utilizados adequados e simultaneamente com os conteúdos programáticos, e articulando-as com os métodos de ensino tradicional, as TIC constituem um recurso completo e motivador à aprendizagem, proporcionando aos alunos experiências diversificadas e motivadoras” (p.108).



Figura 9 – Evidência de atividade no âmbito das TIC

Não obstante, pontualmente ocorriam problemas técnicos, tais como falhas de *internet*, dificuldades técnicas e ausência do computador portátil individual de alguns alunos, que dificultavam a execução das atividades conforme planeadas. Este aspeto foi preconizado em diversas reflexões individuais escritas, devido à preocupação originada nesse seguimento e que, naturalmente, permitia que se gerasse algum clima de agitação por parte dos alunos dentro da sala de aula, por se encontrarem sem orientação para as tarefas.

Neste sentido, considero que o investimento na capacitação docente contínua, tanto no período de formação inicial como no seu reforço ao longo da carreira, pode contornar a situação exposta, possibilitando a adoção de práticas inovadoras em contexto de sala de aula, motivando os alunos para a aprendizagem. Acerca deste tópico, aponto para a investigação de Cruzeiro et al. (2019) que avalia os impactos da formação docente em TIC e que conclui que o mesmo processo é fundamental para a integração das tecnologias em contexto educativo, no entanto referem a importância da manutenção e renovação dos equipamentos visando assegurar a sua utilização enquanto recurso didático e pedagógico em sala de aula, por parte dos professores.

Na minha ótica, a adoção de uma prática docente reflexiva contínua tornou-se fundamental no meu crescimento pessoal e profissional, pois

um professor que reflete mais facilmente coloca os seus alunos a refletirem sobre situações que ocorrem dentro da sala de aula. A reflexão permite ao professor

conhecer-se melhor e descobrir que tipo de professor é, e ajuda-o a perceber que tipo de professor pretende ser (Rodrigues, 2012, p.16).

Assim como foi supramencionado, esta PP proporcionou-me diversos momentos de introspeção, sendo que a implementação das atividades planeadas assumiu um ponto central nesse processo, isto porque os imprevistos que surgem em contexto de sala de aula levam, naturalmente, a alterações na planificação original e podem conduzir a sentimentos de descontrolo e insegurança. Neste sentido, tornou-se urgente desenvolver a capacidade de priorizar práticas e objetivos de aprendizagem nessas situações, visando não condicionar o processo educativo dos discentes, através da consciencialização de que “a planificação, como coisa inerte, não pode corresponder à complexidade das interacções que se vão estabelecendo durante o decorrer da aula, mas não deixa de ter o valor de um fio condutor que vai delineando o caminho a percorrer” (Proença, 1990, p.150).

Face ao exposto, considero que todo o processo educativo experienciado na PP II em 1.º CEB constituiu um ponto de mudança na minha postura pessoal e profissional. Desde a primeira intervenção que me apercebi que ensinar consiste num processo muito mais complexo do que apenas transmitir conteúdos, em que é fundamental estar atento aos pequenos detalhes que indiciam as necessidades dos alunos com que nos deparamos e, com base nisso, planear e dinamizar atividades que vão ao encontro dos interesses da turma e que permitam ao aluno sentir que é escutado ao longo das práticas. Reconheço ainda que a reflexão escrita, apesar de nem sempre ter sido um processo fácil de operacionalizar, conduziu à adoção de novas abordagens pedagógicas, à superação de adversidades, à valorização dos aspetos positivos na atuação e, principalmente, à introspeção sobre o tipo de pessoa e docente que sou e o que quero ser.

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 2.º CEB I E II

3.1 Caracterização do Contexto Educativo

A Prática Pedagógica (PP) em 2.º CEB nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal teve lugar em duas Unidades Curriculares, ambas nos dois semestres do ano letivo de 2024/2025, tendo sido realizada entre o dia 23 de setembro de 2024 e 9 de junho de 2025, com um período de interrupção entre 21 de dezembro de 2024 e 23 de fevereiro de 2025, numa instituição no distrito de Leiria, mais concretamente, numa turma de 5.º ano de escolaridade da Escola Básica Doutor Manuel de Oliveira Perpétua, composta por 24 alunos (sendo 11 do sexo masculino e 13 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade.

Importa realçar que este grupo de alunos constituía uma turma de ensino articulado em Música e Canto Gregoriano, em que as áreas curriculares obrigatórias para o 2.º CEB eram complementadas com as disciplinas artísticas, de acordo com a Portaria n.º 65/2022, de 1 de fevereiro, sendo que na maioria dos casos tinham lugar no Conservatório de Música de Fátima. No que concerne às características da turma em questão, aponto para o interesse e motivação intrínseca dos alunos demonstrado em contexto de sala de aula, desde o início, tanto nos conteúdos programáticos a ser abordados, nas estratégias utilizadas, como na vontade espontânea em partilhar opiniões e experiências.

Por outro lado, referindo-me agora às especificidades da turma, foi-nos informado desde logo que apenas um aluno possuía dificuldades de aprendizagem (dislexia e disortografia ligeiras, que requeriam diferenciação pedagógica e breves acomodações curriculares em momentos de avaliação formal). Outro aluno estava referenciado como possível caso de sobredotação sob avaliação e três alunos apresentavam algumas dificuldades de regulação das emoções e comportamento.

Em ambas as disciplinas, o processo da PP iniciou-se pela habitual componente de observação do contexto educativo, bem como pela análise dos documentos orientadores que regem o ensino do 2.º CEB, ao momento. Nessas primeiras três semanas, foi possível recolher um vasto leque de informações sobre a instituição, o meio envolvente, a turma e a professora cooperante, cruciais para proceder conscientemente às etapas de ação docente seguintes, nomeadamente a planificação, a atuação e a reflexão. Através da

observação foi possível constatar uma instituição, apenas de um edifício centrado por um jardim interior (Figura 10), com um ambiente familiar e acolhedor, uma vez que apenas se dirige ao 2.º CEB, onde os docentes se ajudam e aconselham mutuamente; para além disso, a escola apresenta um vasto leque de ofertas extracurriculares atrativas para os alunos no âmbito da cultura, arte e desporto. A professora cooperante que acompanhámos integrava diversos clubes e projetos escolares, posteriormente divulgados com a comunidade educativa e, por outro lado, as suas aulas, em ambas as áreas curriculares, distinguiam-se por articular os conteúdos programáticos com conhecimentos práticos e significativos para a vida quotidiana e futura dos discentes.



Figura 10 – Jardim interior da instituição

Na minha ótica, em ambas as disciplinas contidas nesta PP o ato de observar, planificar, atuar e refletir nunca se tornaram em processos isolados, existindo sempre uma articulação constante entre os quatro, sendo que ao planificar estava consciente dos interesses do público-alvo verificados na observação, ao atuar estava a refletir sobre as minhas escolhas e o que poderia potenciar as aprendizagens dos alunos e, por outro lado, ao refletir encontrava-me a idealizar atividades para propor em intervenções futuras que permitissem ultrapassar as dificuldades dos alunos e fornecer-lhes novas oportunidades de aprendizagem. Não obstante, é interessante refletir sobre cada um destes momentos, a sua influência nos restantes e na prática docente no geral.

3.2. PROCESSO DIDÁTICO NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS: OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO E REFLEXÃO

Começo por me referir ao período de observação da PP na disciplina de Português enquanto processo fundamental da ação docente, ao longo de toda a carreira, na medida que possibilitou a constatação dos principais interesses e fragilidades do público-alvo,

podendo afirmar que o mesmo demonstrava uma vontade considerável em se expressar e comunicar em contexto de sala de aula, partilhando as suas produções escritas e opiniões com os restantes colegas, no entanto apresentava alguma resistência à prática de escrever.

Assim sendo, quando chegou o momento de planificar as atividades para esta disciplina, foi necessário ter em conta os objetivos de aprendizagem articulados com as características e áreas de interesse da turma visando a abordagem dos conteúdos programáticos preconizados nos documentos orientadores das Aprendizagens Essenciais de Português para o 5.º ano de escolaridade e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), de uma forma que captasse a sua atenção, despertasse a sua criatividade e desenvolvesse o pensamento crítico, tal como consta na Tabela 3.

Tabela 3

Principais atividades desenvolvidas na PP em Português no 2.º CEB

Principais atividades desenvolvidas	
Oralidade	- Planificação, produção e exposição de enunciados, textos e pontos de vista.
Leitura	- Exploração da estrutura da carta formal; - Estudo dos provérbios populares; - Estudo do texto poético;
Educação Literária	- Exploração do conto tradicional português <i>O príncipe com orelhas de burro</i> e do conto árabe <i>Os dois amigos</i> , de João Pedro Méseder e Isabel Ramalhete; - Estudo parcial da obra <i>A Fada Oriana</i> , de Sophia de Mello Breyner; - Estudo da obra dramática <i>O Príncipe Nabo</i> , de Ilse Losa; - Estudo dos textos poéticos <i>Bela Infanta</i> e <i>Nau Catrineta</i> , de Almeida Garrett.

Escrita	- Redação de diferentes géneros textuais (carta formal, texto expositivo, texto poético); - Estudo do retrato físico e psicológico.
Gramática	- Consolidação de conteúdos gramaticais (advérbios, quantificadores, tipos de frase, verbos, família de palavras, palavras simples e complexas); - Estudo da interjeição, do processo de formação de palavras (derivação e composição).
Diversas	- Ensino de gestos básicos de Língua Gestual Portuguesa (LGP); - Comemoração do Dia Mundial do Teatro: elucidação para a origem do Teatro.

O facto de estar num contexto de PP em que existia a abertura para dinamizar atividades e abordar temáticas incomuns e exteriores ao programa permitiu a implementação de diversas propostas como, por exemplo a comemoração do Dia da Língua Gestual Portuguesa (LGP), em que se sensibilizou os alunos para a comunidade de surdos, a importância da LGP na vida quotidiana dos mesmos e, neste seguimento, procedeu-se ao ensino de gestos básicos para a comunicação com este público, articulando com o domínio da inclusão preconizado no documento orientador PASEO (2017). Machado (2018) aponta para a relevância de abordar a LGP em diferentes contextos, uma vez que

Uma das principais frustrações sentidas pelos elementos da comunidade surda refere-se à falta de acesso à informação, pois esta condiciona umas das principais barreiras a uma total inclusão na sociedade. A sensibilização da sociedade é fundamental para a inclusão destes indivíduos, de modo a permitir ao surdo a sua participação como um cidadão (p.28).

Ainda nesta atividade, remeto para a intervenção de uma aluna de nacionalidade brasileira que apresentou alguns gestos em libras, o que foi fundamental para que os alunos

compreendessem que cada país tem o seu vocabulário gestual distinto, tal como acontece na linguagem oral. Importa ainda mencionar o *feedback* recebido por parte da turma após a implementação da referida atividade, uma vez que, nos dias seguintes, os alunos foram interpelando as docentes presentes demonstrando conhecerem o alfabeto e gestos em LGP, o que me deixou satisfeita em relação ao resultado da iniciativa.

Para além disso, surgiu ainda a oportunidade de planificar uma atividade referente ao retrato físico e psicológico recorrendo à inteligência artificial (IA). Sendo esta uma realidade atual do quotidiano dos jovens, a utilização deste tipo de ferramentas em contexto de sala de aula pode ser benéfica, como se verificou neste caso, em que foram inseridas informações sobre uma personagem literária no *software* ChatGPT visando gerar uma imagem e confrontar a ilustração com o imaginário criado pelos alunos aquando do ato de ler, uma vez que se trata de um conteúdo abstrato. A meu ver, o desenvolvimento desta atividade revelou-se positivo, na medida que o recurso às tecnologias constitui frequentemente um fator visível de motivação nos alunos para a aprendizagem, através do entusiasmo que demonstram.

Esta experiência pedagógica possibilitou-me desmistificar a utilização da IA em contexto educativo, reforçando a perspetiva da Comissão Europeia (2022) de que estes novos recursos não vão substituir o papel docente mas sim apoiar e reforçar o mesmo, na medida que permite implementar oportunidades de aprendizagem inovadoras “que capacitam os alunos para serem criativos, pensarem, resolverem problemas da vida real, colaborarem de forma eficaz, bem como criar experiências de aprendizagem que os sistemas de IA por si só não conseguem” (p.13), contrariando a repetibilidade do método tradicional.

A frequente exploração de gramática em sala de aula, sendo este um tema que a bibliografia assume como área de desinteresse dos alunos, permitiu verificar que os mesmos demonstram o sentimento oposto quando os conteúdos gramaticais são abordados em contexto, ou seja, com base em textos anteriormente analisados. Autores como Rodrigues et al. (2021) e Xavier (2013) referem-se a este modelo de ensino como método indutivo, em que o aluno assume o papel central na sua aprendizagem, refletindo sobre a sua Língua Materna. Neste processo, “o professor dá exemplos, coloca em evidência algumas das características do fenómeno linguístico, mas deixa os alunos encontrarem a regra e tirarem as conclusões” (Xavier, 2013, p.142).

Ainda sobre o ensino da gramática, a aplicação de jogos didáticos em sala de aula (Figura 11) foram um aspecto positivo da mesma, uma vez que os alunos “aprendem de maneira espontânea, o jogo passa a ter significado crucial na formação pessoal e na aprendizagem de conteúdos. [...] inclusive, contribui para o desenvolvimento de uma convivência entre as crianças” (Alves et al., 2023, p.8844).



Ao longo da PP, houve uma dificuldade pontualmente mencionada, a gestão do tempo. Apesar de não ser um sentimento constante, considero que o processo de planificação-atuação-reflexão me permitiu concluir que a organização e gestão do tempo em sala de aula por vezes não se prende com a atuação da docente mas sim com fatores externos que acabam por influenciar o ritmo da mesma como, por exemplo o estado de espírito dos alunos, o esclarecimento de questões referentes a avaliações e outros assuntos, a existência de atividades escolares inesperadas e constrangimentos no que diz respeito aos recursos do espaço. Neste sentido, a prática possibilitou-me progressivamente uma nova perspetiva sobre o domínio total do tempo, sendo que, segundo Silva et al. (2024), o sentimento de autoeficácia para os professores envolve diversas condicionantes, nomeadamente a indisciplina em sala de aula, o ambiente entre os docentes e o tempo de carreira, o que me fornece algum conforto por ser uma fragilidade a ser gradualmente superada de forma natural.

29

os únicos dispositivos existentes eram um projetor e um computador fixo que, por ser desatualizado, não permitia o acesso a diversos *websites* e plataformas digitais que seriam utilizados como instrumento didático e, idealmente, como fator de motivação para a aprendizagem.

Ramos et al. (2011) apontam para o mesmo problema, verificado no seguimento de uma investigação educacional, afirmando que “a escassez de software e de recursos digitais de qualidade constitui um dos principais obstáculos ao processo da integração das TIC na Escola” (p.12). Da mesma forma, Rodrigues (2014) refere à escassez de equipamentos e o reduzido investimento nos mesmos e a inexistência de suporte técnico enquanto principais constrangimentos na integração das TIC em contexto educativo. Não obstante, esta situação não se tornou um obstáculo, uma vez que, por ser usual, exigiu apenas uma preparação prévia dos recursos a implementar através de, por exemplo, capturas de ecrã ou gravações de tela.

Ao longo da atuação na disciplina de Português, especificamente, a utilização dos manuais escolares constituiu também um tópico de reflexão relevante, na medida que a partir do 2.º CEB passa a ser obrigatório a exploração de determinadas obras literárias adequadas ao nível de escolaridade em que se inserem e que, naturalmente, sendo pouco extensas, estão contidas nos manuais escolares. Relativamente a este assunto, Santo (2006) corrobora a ideia de ser importante adotar o manual escolar nas atividades implementadas em sala de aula, uma vez que, para além de ser o material pedagógico que origina mais despesas a nível mundial, possibilita o desenvolvimento da autonomia do aluno ao explorar o recurso em momentos de estudo individualizado. A mesma autora refere ainda que os manuais escolares têm sido progressivamente concebidos de acordo com a realidade atual, para que a aprendizagem capacite os alunos para responder aos desafios do mundo que os rodeia.

Posto isto, esta PP permitiu-me redescobrir as potencialidades do manual escolar, enquanto recurso de apoio didático que, contendo as obras literárias pouco extensas e explicitações pormenorizadas de conteúdos gramaticais, pode ser incluído nas práticas docentes de forma consciente e crítica, beneficiando o sucesso do processo de ensino-

aprendizagem dos alunos, mantendo a perspetiva de que o professor utiliza o manual e não o oposto.

Neste sentido, considero que a minha atuação na disciplina de Português no 2.º CEB se caracteriza por articular a Educação Literária dos manuais escolares com atividades dinâmicas e inovadoras em que o processo de aprendizagem deixa de se restringir ao suporte escrito e assume uma vertente mais dialogada e debatida sobre os conhecimentos e perceções dos alunos.



Figura 12 - Puzzle didático implementado sobre o poema *A Bela Infanta*, de Almeida Garret

Menciono então duas atividades de interpretação e exploração de obras literárias obrigatórias: relativamente ao poema *A Bela Infanta*, de Almeida Garret, concebeu-se um género de puzzle para ser realizado em pequenos grupos (Figura 12) que penso ter potenciado a motivação e envolvimento dos alunos; bem como a criação de um jogo de exploração gramatical sobre a obra *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, em que a turma se demonstrou empenhada na tarefa por envolver uma componente desafiadora (Figura 13).



Figura 13 – Atividade de exploração gramatical da obra *A Fada Oriana* de Sophia de Mello Breyner Andresen

Face ao exposto, a PP em Português no 2.º CEB constituiu um longo período de aprendizagem enriquecedoras envolvidas num processo contínuo de observação, planificação, atuação e reflexão, bem como um espaço de experimentação pedagógica que permitiu a consolidação da minha identidade docente, consciencializando-me dos aspetos mais positivos e a melhorar ao longo do meu percurso profissional. A oportunidade de implementar estratégias e conteúdos exteriores ao programa curricular permitiram a mobilização da minha capacidade de inovar e articular a disciplina de Português com áreas como, por exemplo a Cidadania. Todas as propostas foram construídas pensando no desenvolvimento do pensamento crítico, no interesse e na motivação dos alunos para a aprendizagem, tendo em conta as suas características, o que penso ter sido atingido pelo *feedback* recebido e demonstrado ao longo das reflexões quinzenais. Para além disso, a constante perceção das fragilidades possibilitou oportunidades de aprendizagem e introspeção pessoal que, com alguma resiliência, se tornaram em situações de superação e redescoberta da paixão pelo 2.º CEB.

3.3 PROCESSO DIDÁTICO NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL: OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO E REFLEXÃO

A PP em 2.º CEB na disciplina de História e Geografia de Portugal, tal como nas restantes experiências pedagógicas deste ciclo de estudos, envolveu diversos processos didáticos, nomeadamente a observação, a planificação, a atuação e a reflexão, que requeriam constante articulação, para além da sua execução isoladamente, visando o sucesso da ação docente e da aprendizagem dos alunos. No entanto, a observação verificou que, uma vez que se tratava de uma área curricular distinta do Português, envolvia diferentes desafios, apesar do público-alvo ser o mesmo. Assim como foi referido no ponto anterior, a turma em que a PP se realizou demonstrava desde a primeira interação uma grande predisposição para manifestar os seus pontos de vista, colocar questões sobre o mundo que os rodeia e demonstrar os seus conhecimentos anteriormente adquiridos. Este aspeto foi, desta forma, crucial para o nosso envolvimento no contexto educativo e, consequentemente, para o desenvolvimento das atividades a implementar potencialmente enriquecedoras e de encontro aos tópicos de interesse dos discentes.

A avaliação foi um aspeto que me captou a atenção e interesse ao longo desta PP, uma vez que a professora cooperante implementava uma metodologia de avaliação formativa em pleno. A sua prática, a meu ver, vai ao encontro da perspetiva de Fernandes (2006), em que se defende a avaliação formativa, atualmente, como “uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (Fernandes, 2006, p.23). O mesmo autor, com base na literatura adequada, denomina esta metodologia como Avaliação Formativa Alternativa (AFA) e caracteriza-a como subjetiva, bem como pela importância do *feedback* fornecido e recebido na relação de professor-aluno, a consciencialização do nível de aprendizagem pelo aluno, a seleção de momentos de avaliação formativa por domínios e áreas de competências (no caso desta PP utilizou-se a Interpretação de fontes, Compreensão histórica e Comunicação em História) e pela criação de um ambiente assente na ideia de que todos os alunos podem aprender e têm oportunidade de expressar como e o que aprenderam.

Ao lecionar neste contexto foi importante continuar a implementar esta metodologia avaliativa que, no meu ponto de vista, se mostrou positiva, uma vez que o *feedback* dos

alunos permitiu verificar os princípios mencionados acima como, por exemplo ao expressarem as dificuldades sentidas e ao questionarem o que podem fazer para melhorar em determinado domínio. Sobre este tópico Fernandes (2006), conclui que os alunos beneficiam com a avaliação formativa, pois aprendem mais e melhor do que sob avaliação sumativa, inclusive os que possuem dificuldades de aprendizagem e apresentam melhores resultados em avaliações externas.

A prática de planificação em HGP teve por base a constante preocupação em mobilizar as áreas de interesse e as fragilidades dos alunos, articulando-as com o PASEO, as Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal para o 5.º ano de escolaridade e, principalmente, as componentes do pensamento histórico de Schmidt (2021). A autora defende que tanto o planeamento como a avaliação em História se devem reger pela adaptabilidade à vida prática, que pode ser alcançado pelo desenvolvimento das competências do pensamento crítico, preconizadas na respetiva matriz (Figura 14) centrada na atribuição de sentido.



Figura 14 – Matriz das componentes do pensamento histórico (Schmidt, 2021, p.24)

Na disciplina de HGP, os conhecimentos prévios dos alunos assumiram um papel central na introdução dos conteúdos, em virtude de considerar que os discentes chegam ao contexto escolar com algumas conceções sobre o que se aborda em aula, tal como referem Leal et al. (2010), “o conhecimento é uma construção pessoal, dado que cada sujeito é portador de experiências, conhecimentos, valores e crenças individuais” (p.119). Com base em Miras (2001), a valorização das ideias prévias dos alunos é fulcral, na medida que

a aprendizagem de um novo conteúdo é, em última análise, o produto de uma atividade mental construtiva levada a cabo pelo aluno, mediante a qual ele constrói e incorpora, na sua estrutura mental, os significados e as representações relativas ao novo conteúdo (p.60).

Assim sendo, creio que este apuramento de ideias prévias nas minhas aulas permitiu uma aproximação entre o que os alunos já conheciam e os novos conteúdos, o que acabou por originar um ambiente de aula mais fluído, natural e prazeroso.

Não obstante deste facto, assumo que se sentiu alguma dificuldade ao longo das intervenções ao selecionar metodologias interativas e diversificadas a adotar em temas específicos, isto porque, para além de considerar que atualmente os alunos estão mais predispostos para a aprendizagem quando são expostos a recursos didáticos estimulantes, penso que os mesmos devem ter acesso a atividades que lhes forneçam uma visão ampla e clara dos acontecimentos históricos. Neste sentido, foi importante introduzir recursos audiovisuais adequados nas aulas de HGP como estratégia de apoio para ilustrar os conteúdos explorados e, subsequentemente, refletir em conjunto sobre os suportes apresentados, tendo em conta que estes oferecem uma realidade mais fidedigna dos acontecimentos, ao ilustrarem-nos e em que constam símbolos que auxiliam a compreensão do conteúdo por parte do aluno (Rocha, 2023).

Ainda referente às metodologias utilizadas, gostaria de ressaltar os jogos didáticos que, quando concebidos e implementados adequadamente, se tornaram recursos eficazes tanto na introdução como na consolidação de conteúdos históricos, tal como foi verificado com base no *feedback* recebido em diversas atividades. Meinerz (2018) reconhece que a utilização do jogo em contexto educativo, especificamente na disciplina de HGP, permite o desenvolvimento de vínculos interpessoais valorizados, nomeadamente a relação aluno-aluno, bem como professor-aluno “e de ambos com os saberes e fazeres que circulam dentro e fora da sala de aula” (p.73). Para além disso, importa mencionar que, na ótica da autora, o próprio professor adota uma postura de descoberta e desafio onde “faz escolhas, adapta, cria, recorta, tanto formas de jogar, quanto conteúdos para o jogo, convencido da ideia de que pesquisa e docência podem alimentar-se mutuamente” (Meinerz, 2018, p.76).

Efetuada uma retrospeção sobre as experiências didáticas dinamizadas, penso ser pertinente referir duas experiências que, a meu ver, enriqueceram o processo de ensino-aprendizagem da turma, ultrapassando o método transmissivo tradicional, nomeadamente a ilustração rupestre de uma pedra recorrendo a lápis de cera (Figura 15), no âmbito das comunidades recoletoras; e a exploração de um jornal histórico fictício que retratava a sucessão dos acontecimentos da crise dinástica do Séc. XIV (Figura 16). Remeto para tais iniciativas pedagógicas pois o *feedback* recebido por parte dos alunos foi positivo, demonstrando estes o domínio dos conteúdos históricos mencionados e corroborou com a ótica de Graça (2024) de que as metodologias ativas provocam uma alteração nos papéis, colocando o discente no centro da sua aprendizagem, na medida em que o aluno passa a ter um papel mais ativo e autónomo, permitindo que o mesmo aprenda ao seu ritmo enquanto desenvolve importantes competências para a vida em sociedade e, em simultâneo, potencia uma visão transdisciplinar dos conhecimentos abordados; sendo que o professor adota uma postura de mediador da aprendizagem.



Figura 15 – Experiência didática de ilustração rupestre de uma pedra

Reino de Portugal 1383

Última da hora

APÓS A MORTE DE D. FERNANDO, D. LEONOR TELES DESRESPEITA O TRATADO DE SALVATERRA DE MAGOS!

Segundo fontes confiáveis, D. Leonor Teles, influenciada pelo Conde João Fernandes Andeiro, altera os termos do Tratado de Salvaterra de Magos: uma vez que a sua filha, D. Beatriz, ainda não tem filhos, a sua mãe pretende aclamá-la rainha do Reino de Portugal. No entanto, o povo não se conforma com tal ideia e procura uma alternativa!



VEJAMOS QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS POSSÍVEIS PRETENDENTES

D. Constança

D. Leonor Teles

D. Beatriz

D. Pedro I

D. João I

D. João I de Castela

D. Teresa Lourenço

D. João, Mestre de Avis

D. João

D. João de Castro

D. Diogo

E agora?
Quem será o próximo a assumir o trono de Portugal?

Reino de Portugal 1383

Fresquinhas!

MESTRE DE AVIS MATA CONDE ANDEIRO!

O Conde Andeiro foi assassinado no passado dia 6 de dezembro pelo pretendente à coroa, D. João, Mestre de Avis. Ao que parece, a mesma ação foi conspirada por alguns burgueses e nobres que querem afastar as influências castelhanas. De entre os participantes neste homicídio conhece-se Álvaro Pais, funcionário régio de D. Fernando.



Povo aclama o Mestre de Avis como Regedor e Defensor do Reino

A morte do Conde Andeiro intensificou a oposição a D. Leonor Teles, rainha regente e, por isso, os populares dirigiram-se ao Paço Real, em Lisboa, para aclamar D. João, Mestre de Avis como Regedor e Defensor do Reino. Tal revolta está a gerar diversas revoltas e matanças entre as populações ao longo do reino, em apoio ao candidato que pensam ser o mais indicado para a coroa. Será este o ponto de viragem na questão da sucessão ao trono?

D. Leonor Teles foge para Santarém e pede auxílio a Castela

Após a morte do Conde Andeiro, D. Leonor Teles foge para Santarém para se manter em segurança e pede ajuda ao genro, D. João I de Castela. Que medidas irá o rei castelhano tomar?

Figura 16 – Experiência didática do jornal histórico fictício

Uma das dificuldades identificadas na turma desde o início das intervenções centrava-se na análise de fontes, sendo que os alunos demonstravam fragilidade na interpretação dos suportes apresentados e ocupavam muito tempo a descodificar os significados dos mesmos, tanto que, este aspeto foi mencionado em diversas reflexões individuais escritas referentes à atuação em contexto educativo, especificamente quando se propunha implementar este tipo de atividade.

Face à situação verificada, foi fundamental implementar este tipo de recurso de forma frequente (Figura 17) e recorrendo algumas estratégias como, a seleção de fontes atrativas, adequadas à faixa etária da turma e evitando fontes extensas, de forma a otimizar o tempo da aula (Bittencourt, 2008). Na perspectiva deste autor, o processo de implementação de fontes históricas em contexto de sala de aula é um ato criterioso de triagem dos recursos por parte do docente, tendo em conta o nível e as características dos alunos, bem como os objetivos da sua dinamização, podendo ser destinada à introdução, ilustração ou reforço de um conteúdo.

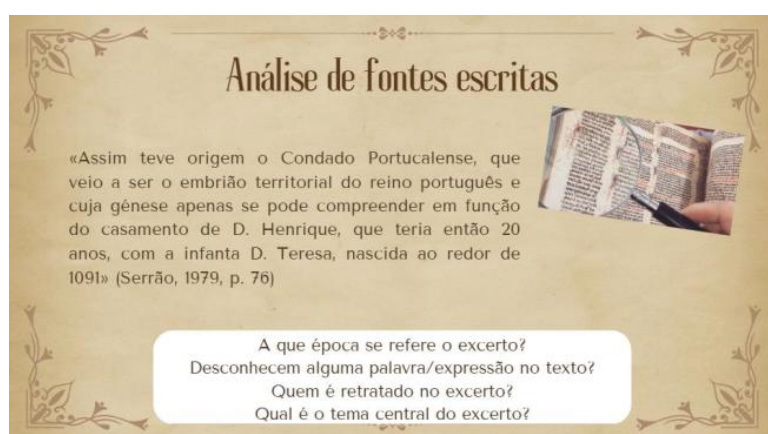


Figura 17 – Atividade de iniciação à análise de fontes escritas implementada

No que diz respeito ao papel deste tipo de atividades no processo de ensino-aprendizagem da criança, Monteiro (2018) menciona que o aluno deve ter consciência de como se realiza o trabalho científico em História, daí a importância de dinamizar comentários sobre as fontes analisadas em sala de aula que, consequentemente, possibilita “desenvolver capacidades como: o espírito de observação e de análise e, pela comparação de testemunhos diferentes, contribui para o desenvolvimento do espírito crítico. O documento tem ainda um forte valor afectivo ajudando a desenvolver no aluno a imaginação empática” (Proença, 1992, p.129).

Neste sentido, penso que o investimento constante no desenvolvimento das competências necessárias para a análise e interpretação de fontes em História através de diversas atividades (Tabela 4) foi fundamental para combater esta fragilidade, possibilitando a aprendizagem dos alunos, em virtude de ter verificado a aquisição dessas mesmas competências ao longo do período de atuação em contexto educativo não apenas em tarefas de análise de fontes mas também noutra tipo de atividades que exigiam a utilização da capacidade de interpretação e espírito crítico.

Tabela 4

Atividades implementadas com o objetivo de desenvolver competências de análise de fontes

Data	Atividade implementada
04/11/2024	- Análise de fontes iconográficas representativas das comunidades recoletoras;
25/11/2024	- Análise de fontes iconográficas representativas do exército romano; - Análise e interpretação de uma fonte escrita referente à caracterização do povo lusitano;
10/03/2025	- Exemplificação em grande grupo de exercício de análise de fontes escritas; - Análise e interpretação de diversas fontes escritas referentes aos fatores que conduziram à crise do Séc. XIV; - Análise de fontes iconográficas sobre a Peste Negra e o Covid-19;
24/04/2025	- Análise e interpretação de fontes escritas referentes aos produtos explorados nos arquipélagos atlânticos; - Associação de produtos agrícolas explorados nas ilhas atlânticas a um mapa terrestre; - Preenchimento de guião de visualização de um recurso audiovisual ilustrativo da dobragem do Cabo Bojador;

11/05/2025	- Análise e interpretação de uma fonte escrita referente ao arrendamento da costa ocidental africana a Fernão Gomes;
15/05/2025	- Visualização de vídeos referentes a importantes navegadores portugueses e preenchimento dos respetivos guiões de análise.

Ao longo do período vivido nesta PP, considero que redescobri e revalorizei um pilar fundamental no ensino da História desde os primeiros níveis de escolaridade que é a importância de analisar a influência de determinados acontecimentos históricos na atualidade. Gago (2016) refere-se à importância de narrar e dar sentido ao passado no ensino da História, na medida que

podemos colocar o enfoque na compreensão do presente através da identificação com o passado numa lógica de realçar a continuidade entre passado e presente, numa lógica de maior ou menor cristalização do tempo, em que se procuram quadros normativos eternos (tradição), ou ainda, diferenciar estes segmentos temporais, mas procurando os eventos que nos dão formas de agir validados supratemporalmente (exemplos) (p.79).

Para além disso, a prática de comparar cenários semelhantes entre a atualidade e o passado é fulcral para entender as mudanças sucedidas, bem como para compreender a realidade vivida pela sociedade da época. Neste sentido, gostaria de ressaltar a atividade dinamizada no âmbito da crise do Séc. XIV que consistia na análise e comparação de imagens de médicos da Peste Negra e de profissionais de saúde no período da Covid-19, estabelecendo relações de semelhança e diferença. Considero esta atividade importante, uma vez que os conteúdos históricos por vezes podem ser abstratos para o público a que nos direcionamos e, com base no *feedback* recebido pela turma, esse momento permitiu que os alunos entendessem melhor o conceito de peste e a sua propagação, bem como possibilitou que se colocassem na posição da população deste período por terem experienciado uma situação semelhante.

No âmbito da reflexão, a possibilidade de receber a dúvida “porquê aprender História?” por parte dos alunos provocou-me alguma curiosidade em responder à mesma, não me restringindo a justificar a transmissão e narração de conteúdos; foi assim que, pesquisando a bibliografia adequada, identifiquei-me com a perspetiva de Alves (2014), baseado em Granger, de que passa pela História a função de

credibilizar o saber/conhecimento histórico, afirmá-lo no contexto de uma formação integral (dos jovens), permitir que as competências únicas que só ela pode desenvolver ajudem o presente a ser mais inclusivo, mais compreensivo e politicamente menos manipulado. Portanto, justificar a sua existência já não é apenas uma questão de utilidade é uma questão de sobrevivência da humanidade (pp.13-14).

Tendo em conta o supradito, considero que todas as vivências da PP em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB constituíram um ponto de viragem na minha prática profissional. Isto porque, para além de me ter proporcionado a oportunidade de acompanhar uma turma de 5.º ano de escolaridade durante um período mais extenso e compreender todo o trabalho envolvido na mesma, também me permitiu fazer uma introspeção sobre a postura que pretendo adotar em sala de aula e com a qual mais me identifico, com base nas dificuldades sentidas, nos desafios superados, na diversidade de atividades implementadas e no *feedback* recebido de forma implícita e explícita, por parte dos alunos. Afirmo ainda que retiro desta experiência pedagógica a importância de valorizar sempre os conhecimentos prévios e interesses dos alunos, especialmente na disciplina de História e Geografia de Portugal, de forma a aproximar os conteúdos aos tópicos que originam mais motivação na turma, procurando alcançar uma aprendizagem prazerosa e significativa para a vida futura dos discentes.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

1. INTRODUÇÃO AO ESTUDO

A segunda parte do presente relatório, correspondente à dimensão investigativa, centra-se na apresentação de um estudo desenvolvido num dos contextos educativos experienciados ao longo deste ciclo de estudos, concretamente na Prática Pedagógica em 1.º CEB II (cf. Parte I, Capítulo 2). Esta investigação incide, de forma particular, no desenvolvimento de competências de cidadania e de consciência social, dimensões fundamentais no âmbito da formação integral dos alunos, em consonância com as orientações curriculares vigentes.

A dimensão investigativa organiza-se em cinco capítulos, podendo cada um deles integrar subcapítulos, de acordo com a sua intencionalidade específica. O primeiro capítulo apresenta o contexto de implementação do estudo, explicitando as motivações que o sustentam, a sua pertinência educativa, bem como a questão de investigação e os objetivos que orientam o trabalho desenvolvido.

O segundo capítulo corresponde ao enquadramento teórico, no qual se procede à revisão crítica da literatura relevante, articulando diferentes perspetivas teóricas e didáticas que fundamentam as opções assumidas no estudo.

No terceiro capítulo, descreve-se a metodologia adotada, clarificando o tipo de investigação realizada, justificando a abordagem metodológica escolhida e identificando as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.

O quarto capítulo é dedicado à apresentação, análise e discussão dos dados obtidos, procurando interpretar os resultados à luz do enquadramento teórico previamente definido.

Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais, incluindo a síntese dos principais resultados, as limitações identificadas durante a realização do estudo e na elaboração do relatório, bem como possíveis implicações para a prática pedagógica e investigações futuras.

1.1. MOTIVAÇÕES DO ESTUDO

Ao longo das diversas práticas pedagógicas desenvolvidas durante este ciclo de estudos, revelou-se particularmente relevante a análise das percepções dos alunos relativamente à sociedade contemporânea e às problemáticas que a caracterizam. Neste contexto, o contacto com uma turma cujo ambiente de ensino-aprendizagem se distinguia pela partilha frequente de preocupações relacionadas com temas discutidos em contexto familiar e veiculados pelos meios de comunicação social, bem como pela participação em iniciativas promotoras de cidadania como a Horta Escolar anteriormente mencionada suscitou o interesse em desenvolver um estudo centrado nas concepções dos alunos acerca destas dimensões da realidade social.

A temática da cidadania tem vindo a assumir, nos últimos anos, um papel central no debate educativo, sobretudo face à necessidade de a escola responder às exigências de uma sociedade em constante transformação. Neste sentido, Sá et al. (2020) destacam a importância de uma educação orientada para a cidadania global, entendida como resposta aos desafios emergentes da globalização. Tal perspetiva pressupõe a promoção de práticas educativas ativas e reflexivas, que capacitem os alunos para compreender e intervir nas problemáticas do quotidiano. Conforme referem as autoras, pretende-se fomentar uma educação que desenvolva uma visão abrangente do mundo, incentivando atitudes de respeito pela diversidade e práticas ambientalmente sustentáveis, com vista à construção de um futuro comum. Em última instância, procura-se formar cidadãos capazes de intervir de forma responsável a nível local, sem descurar a dimensão global (Sá et al., 2020).

Deste modo, a investigação apresentada assume particular relevância no contexto educativo atual, ao reconhecer a importância da implementação de práticas de educação para a cidadania que se articulem com as vivências sociais e culturais dos alunos. Tal abordagem contribui para a promoção de aprendizagens significativas, favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais à participação ativa e consciente na sociedade (Trindade & Cosme, 2019).

1.2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

A escola contemporânea assume-se como um espaço privilegiado de formação integral dos alunos, não apenas ao nível cognitivo, mas igualmente no plano do desenvolvimento de competências sociais, éticas e cívicas que lhes permitam compreender o mundo em que vivem e nele intervir de forma consciente e responsável. No contexto educativo português, esta orientação encontra enquadramento normativo no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017), nas Aprendizagens Essenciais (AE) do 1.º Ciclo do Ensino Básico (DGE, 2018; DGE, 2025) e na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (DGE, 2025), documentos que, em conjunto, definem os referenciais curriculares e axiológicos que orientam a ação educativa nas escolas portuguesas. Importa referir que a ENEC e as AE de Cidadania e Desenvolvimento foram utilizadas apenas durante a análise e discussão dos dados, derivado da sua data de divulgação.

As AE de Estudo do Meio preconizam o desenvolvimento de competências que permitam aos alunos compreender progressivamente a organização da sociedade, reconhecer a diversidade cultural, identificar problemas sociais e ambientais e estabelecer relações entre as ações humanas e as suas consequências coletivas (DGE, 2018). Estas orientações articulam-se com o PASEO (Martins et al., 2017), que define como áreas de competência fundamentais o pensamento crítico e criativo, o relacionamento interpessoal, a responsabilidade e a participação democráticas dimensões que transcendem a mera aquisição de conteúdos disciplinares e que convocam uma visão integrada e humanista da educação.

A ENEC reforça, por sua vez, a necessidade de integrar a Educação para a Cidadania de forma transversal no currículo, assegurando que todos os alunos desenvolvam competências para o exercício de uma cidadania democrática, crítica e informada. O documento destaca a importância de trabalhar temas como os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a igualdade, a interculturalidade e a participação cívica, defendendo metodologias ativas que impliquem os alunos em processos de reflexão, deliberação e ação (DGE, 2025). Neste quadro, a Educação para a Cidadania no 1.º CEB não se reduz à transmissão de normas ou valores abstratos, antes pressupõe a construção progressiva de uma consciência social entendida como a capacidade de reconhecer problemas sociais e ambientais, compreender perspetivas diversas, estabelecer relações

entre decisões humanas e consequências coletivas e assumir posições fundamentadas e eticamente orientadas. Tal construção exige práticas pedagógicas que favoreçam o questionamento, o diálogo, a argumentação e a mobilização de conhecimentos em situações de aprendizagem significativas e contextualizadas.

É neste enquadramento que a utilização de recursos literários com potencial reflexivo se revela uma estratégia pedagógica particularmente pertinente. A obra *Carta aos Líderes do Mundo*, de Maria Inês Almeida e Flávia Lins e Silva, constitui um exemplo desta abordagem: ao interpelar diretamente os líderes mundiais sobre as responsabilidades coletivas face aos desafios globais, convoca os leitores incluindo os mais jovens a posicionarem-se criticamente sobre a realidade que os rodeia. A exploração crítica de narrativas literárias que abordam problemáticas desta natureza permite articular, de forma coerente, a literacia com a educação para a cidadania e o desenvolvimento do pensamento crítico, contribuindo para a construção de sentidos sobre o mundo social desde os primeiros anos de escolaridade (Azevedo, 2006; Ramos, 2012).

O presente estudo enquadra-se, assim, no domínio da Educação para a Cidadania, procurando analisar em que medida a implementação de uma sequência didática centrada na exploração crítica da obra referida contribui para o desenvolvimento das competências de cidadania previstas nas AE de Estudo do Meio do 1.º CEB, em alunos do 3.º ano de escolaridade. Para conferir rigor metodológico à análise, o conceito de consciência social é operacionalizado em dimensões observáveis, designadamente: o reconhecimento de problemas sociais e ambientais, a compreensão da relação entre ação humana e consequência coletiva, e a capacidade de participação argumentada e fundamentada. Esta operacionalização permite não apenas descrever os comportamentos e as produções dos alunos, mas também interpretá-los à luz dos referenciais teóricos e curriculares que enquadram o estudo.

Deste modo, a presente investigação procura articular de forma fundamentada os contributos da investigação académica, os documentos curriculares em vigor e as orientações nacionais para a cidadania com a prática pedagógica concreta, reforçando a relevância de uma educação que prepare os alunos não apenas para o sucesso escolar, mas para uma participação ativa, crítica e responsável na vida democrática.

1.3. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

A presente investigação centra-se no desenvolvimento de competências de cidadania e de consciência social em alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, através da exploração pedagógica de uma obra de literatura infantil. Neste enquadramento, a problemática do estudo é orientada pela seguinte questão de investigação:

De que forma uma sequência didática fundamentada na leitura e exploração crítica da obra *Carta aos Líderes do Mundo* pode contribuir para o desenvolvimento de competências de cidadania preconizadas nas Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, designadamente no que respeita à construção da consciência social, ao pensamento crítico e à participação cívica de alunos do 3.º ano de escolaridade?

Desta questão central decorrem as seguintes subquestões de investigação:

- (i) De que modo as atividades de leitura literária e de reflexão orientada promovem, nos alunos, atitudes de respeito pelo outro, de participação ativa e de compreensão crítica da realidade social?
- (ii) Que evidências de desenvolvimento da consciência social e da participação cívica emergem ao longo da implementação da sequência didática, e de que forma se manifestam nas produções e interações dos alunos?
- (iii) De que modo as aprendizagens promovidas por esta sequência didática se articulam com os descritores de desempenho das Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio, nomeadamente no domínio da educação para a cidadania?

Com vista à operacionalização do estudo, foi definido o seguinte objetivo geral: avaliar o contributo de uma sequência didática sustentada na leitura e exploração crítica da obra *Carta aos Líderes do Mundo*, de Maria Inês Almeida e Flávia Lins e Silva, para o desenvolvimento de competências de cidadania previstas nas Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Deste objetivo geral derivam os seguintes objetivos específicos:

- (i) Identificar e descrever as atitudes e os valores de cidadania mobilizados pelos alunos no decurso das atividades propostas;

- (ii) Analisar as evidências de desenvolvimento da consciência social e do pensamento crítico manifestadas pelos alunos ao longo da intervenção pedagógica;
- (iii) Compreender de que modo a exploração de uma obra literária de pendor humanista e ecológico pode potenciar a participação ativa e informada dos alunos enquanto sujeitos cívicos;
- (iv) Aferir a articulação entre as aprendizagens promovidas pela sequência didática e os referenciais curriculares vigentes, em particular as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. CIDADANIA: CONCEITO, ENQUADRAMENTO NORMATIVO E OPERACIONALIZAÇÃO CURRICULAR

O conceito de cidadania é relativamente recente na história do pensamento político e social e permanece, ainda hoje, objeto de debate e de interpretações divergentes. As suas raízes remontam ao período das sociedades feudais, em que a ideia de cidadania era percebida de forma restrita, circunscrita ao reconhecimento de direitos cívicos elementares (Barbalet, 1989, mencionado em Trindade & Cosme, 2019). Desde então, o conceito foi-se complexificando e ampliando, acompanhando as transformações das formas de organização política e social. Na literatura académica contemporânea, persiste o debate em torno da sua natureza: para alguns autores, a cidadania constitui uma capacidade intrínseca ao ser humano, indissociável da sua condição de ser social e político (Mills & Waite, 2017); para outros, trata-se de um estatuto adquirido no quadro de uma comunidade política organizada, vinculado à pertença a um Estado-Nação e ao reconhecimento jurídico que daí decorre (Costa & Ianni, 2018). Esta tensão conceptual reflete a própria complexidade do fenómeno e evidencia a necessidade de clarificar o sentido em que o conceito é mobilizado em cada contexto de análise.

No presente relatório, adota-se uma perspetiva que integra tanto a dimensão política como a dimensão relacional e participativa da cidadania, entendendo-a como

o universo das opções políticas e para o modo como, neste universo, se concebe a vida em comum e a participação de cada um de nós nesse projeto. Resulta de uma resposta que se relaciona com a emergência dos regimes políticos democráticos e o reconhecimento, por um lado, das singularidades das pessoas, de todas as pessoas, como um direito inquestionável e, por outro, da necessidade de gerir a tensão entre tais singularidades e as exigências da vida em sociedade (Trindade & Cosme, 2019, p. 22).

Esta definição revela-se particularmente adequada ao contexto educativo, na medida em que concebe a cidadania não como um conjunto de normas a transmitir, mas como um projeto coletivo em permanente construção, que exige o reconhecimento do outro, a participação ativa e a capacidade de negociar sentidos e responsabilidades na vida em comum.

Em Portugal, a cidadania tem sido um tópico recorrente nos documentos basilares do sistema de ensino desde os primórdios da República, em 1910. Contudo, é em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que o conceito adquire um estatuto estruturante, passando a ser consagrado "como uma dimensão estruturante do processo de formação que às escolas compete promover" (Trindade & Cosme, 2019, p. 12). Este reconhecimento normativo traduziu uma mudança de paradigma na conceção do papel da escola: a instituição escolar deixa de ser entendida exclusivamente como espaço de transmissão de conhecimentos e passa a assumir uma função formativa mais ampla, orientada para o desenvolvimento de competências para a vida democrática.

Na organização curricular atual, a cidadania está integrada no plano de estudos do 1.º Ciclo do Ensino Básico enquanto componente curricular transversal às restantes disciplinas Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas, Educação Física, Inglês e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), sob a designação de Cidadania e Desenvolvimento, em conformidade com o estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Este diploma, para além de assegurar o acesso a uma educação gratuita, obrigatória e inclusiva, define os princípios orientadores do currículo dos ensinos básico e secundário e estabelece as matrizes para a organização, implementação e avaliação de competências nesta área em todos os níveis de escolaridade, com vista ao exercício da "cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade" (Ministério da Educação, 2018a, p. 2929). O artigo 15.º do mesmo diploma confere ainda às escolas flexibilidade e autonomia para operacionalizar esta área curricular de forma transversal, articulada ou isolada, em função das características e necessidades da comunidade educativa envolvente.

A operacionalização da componente de Cidadania e Desenvolvimento inscreve-se num referencial mais amplo que enforma todas as dimensões da escolaridade obrigatória: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Este documento

clarifica os princípios, valores e áreas de competência a desenvolver ao longo da escolaridade, com o propósito de assegurar a formação de cidadãos capazes de compreender as diferenças entre passado e presente, de reconhecer as desigualdades existentes e de agir com equidade, bem como de responder de forma adequada e fundamentada à imprevisibilidade do mundo contemporâneo (Martins et al., 2017). O PASEO ancora-se numa base humanista que tem como horizonte a "construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar" (Martins et al., 2017, p. 13), perspetivando o aluno como agente de transformação e não como mero destinatário de conhecimentos.

A componente de Cidadania e Desenvolvimento tem como referencial estratégico a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que orienta a formação cívica dos alunos ao longo de toda a escolaridade obrigatória. A ENEC privilegia a clarificação dos direitos e deveres no contexto escolar e procura formar cidadãos conscientes e sensíveis às regras cívicas, às instituições democráticas e aos valores fundamentais para a convivência em sociedade e para a resposta aos desafios do mundo atual, nomeadamente "o respeito mútuo, a tolerância e a salvaguarda dos Direitos Humanos" (MECI, 2025, p. 2). A sua estrutura organiza-se em torno de oito temas centrais, a explorar de forma contínua e progressiva ao longo de toda a escolaridade, numa lógica de articulação vertical com as diferentes áreas curriculares e de complexidade crescente das aprendizagens.

Estes oito temas distribuem-se por dois grupos, diferenciados pelo grau de obrigatoriedade da sua abordagem. O primeiro grupo, de exploração obrigatória em todos os anos de escolaridade, integra as seguintes dimensões (MECI, 2025): os Direitos Humanos, que visam promover atitudes de tolerância e respeito pelo outro e a defesa das liberdades individuais em todas as suas expressões; a Democracia e Instituições Políticas, orientada para o conhecimento das instituições democráticas aos níveis local, regional e nacional e para a promoção da participação democrática ativa e informada; o Desenvolvimento Sustentável, que propõe a aquisição de competências de conservação e preservação da biodiversidade e a adoção de comportamentos sustentáveis com consciência das implicações presentes e futuras; e a Literacia Financeira e Empreendedorismo, que fomenta capacidades de tomada de decisão, iniciativa e pensamento crítico em contextos económicos e financeiros, promovendo a compreensão de conceitos como poupança, investimento e gestão orçamental.

O segundo grupo, cujos temas devem ser abordados em pelo menos um ano de cada ciclo de escolaridade, engloba: a Saúde, que propõe uma visão integrada do bem-estar físico e mental, incluindo estilos de vida saudáveis, relações interpessoais respeitadoras e prevenção de comportamentos de risco e de adição; o Risco e Segurança Rodoviária, que visa promover atitudes conscientes face a riscos de natureza rodoviária, tecnológica e ambiental, com foco na autoproteção e na segurança coletiva; o Pluralismo e Diversidade Cultural, que procura contribuir para a valorização da diversidade humana e para o respeito e apreciação das diferentes formas de expressão cultural; e os Media, que favorecem o desenvolvimento de competências de pesquisa, seleção e análise crítica de informação nos meios de comunicação social, incluindo a avaliação de conteúdos gerados por inteligência artificial, e que promovem a reflexão sobre liberdade de expressão, proteção de dados e direitos de autor (MECI, 2025).

A concretização da ENEC em contexto educativo é operacionalizada pelas Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento, documento orientador que, dirigido aos diferentes ciclos de escolaridade, define os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores a adquirir pelos alunos para cada uma das dimensões referidas. Numa perspetiva transversal e de progressão vertical, as aprendizagens esperadas pretendem "que os alunos realizem aprendizagens através da participação plural e responsável na construção de cada um como cidadão e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos" (DGE, 2025, p. 2). Esta formulação evidencia uma conceção de cidadania como prática vivida e construída, e não como saber transmitido o que confere particular relevância às abordagens pedagógicas que, como a explorada neste estudo, colocam o aluno no centro de processos ativos de reflexão, diálogo e participação.

2.2. CONSCIÊNCIA SOCIAL: CONCEITO, ENQUADRAMENTO E ARTICULAÇÃO COM A CIDADANIA

Contrariamente ao conceito de cidadania, a noção de consciência social não surge de forma explícita nos documentos orientadores do ensino em Portugal. No plano europeu, o Conselho da Europa (2018) remete para ela de forma implícita através do Modelo das Competências para a Cultura Democrática, concebido com o propósito de dotar o ensino europeu de um referencial que assegure, no futuro, a sustentabilidade das instituições democráticas, mediante a formação de cidadãos verdadeiramente conscientes dos seus direitos, ativos, responsáveis e capazes de pensar criticamente as sociedades globais e multiculturais que caracterizam o mundo contemporâneo. Este modelo reconhece, assim, que a participação democrática exige não apenas o conhecimento formal das instituições e dos direitos, mas também uma disposição interior de consciência e responsabilidade face ao coletivo dimensão que se aproxima do que a literatura designa por consciência social.

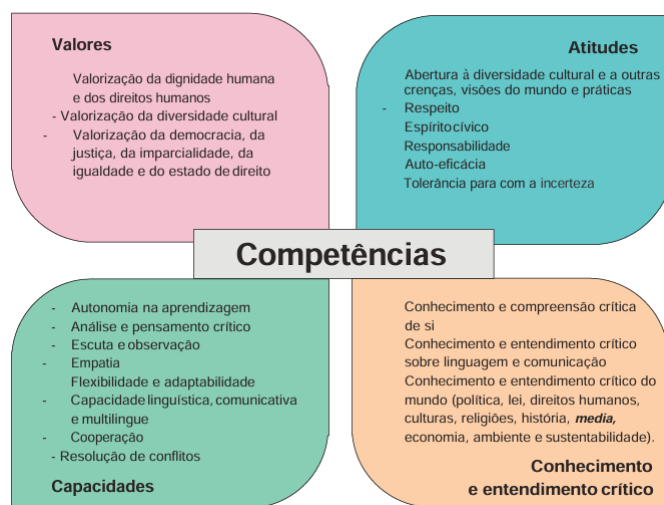


Figura 18 – Modelo das Competências para a Cultura Democrática (Conselho da Europa, 2018, p.64)

A nível nacional, o conceito é igualmente convocado de forma implícita nas três dimensões basilares do PASEO visão, valores e áreas de competências, através de referências à consciência individual e coletiva, à análise crítica e à resolução de problemas, bem como ao respeito e à tolerância pela diversidade humana (Martins et al., 2017). A consciência social surge, neste documento, como um processo gradual e contínuo na formação dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória: espera-se que as

práticas letivas se tornem progressivamente mais complexas, desenvolvendo nos alunos as competências necessárias para compreender e responder às exigências de um mundo em permanente transformação. Esta progressividade é, em si mesma, reveladora de uma conceção de consciência social não como um estado fixo a atingir, mas como uma capacidade em construção, dependente de experiências formativas significativas e contextualizadas.

O Referencial de Educação para o Desenvolvimento (Camões et al., 2016) apela igualmente à consciência social, sem a nomear diretamente, através da enumeração das dimensões que a constituem: a consciencialização do aluno enquanto participante ativo numa sociedade globalizada; a compreensão e corresponsabilização pelos processos de desenvolvimento local e global; o reconhecimento da interdependência entre pessoas e a valorização da dignidade humana e da natureza; o compromisso com a redução das desigualdades sociais e com a promoção da justiça e da equidade; a cooperação e o contributo para o bem-estar da comunidade; bem como o empenho na manutenção da paz e na defesa dos direitos civis, políticos e económicos. Neste quadro, a consciência social é entendida como uma capacidade que habilita o aluno a refletir sobre a sua posição no mundo e sobre o contributo que pode dar, individualmente e coletivamente, para a resolução dos problemas da atualidade.

As Aprendizagens Essenciais (AE), enquanto documento orientador da prática docente, privilegiam igualmente a implementação de estratégias pedagógicas que coloquem o aluno no centro do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de competências significativas para a construção da consciência social, em detrimento de abordagens centradas na mera transmissão de conteúdos (DGE, 2025). Esta opção metodológica é coerente com uma visão de educação para a cidadania que valoriza a experiência, a reflexão e a ação, reconhecendo que a consciência social não se desenvolve pela exposição passiva a informação, mas pela participação ativa em situações que convocam o pensamento crítico e o posicionamento ético.

Na mesma linha, Blanch (2009) sublinha a importância de um currículo fundado no desenvolvimento de competências essenciais para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, particularmente no domínio das ciências sociais, por constituir a área do conhecimento mais diretamente orientada para a compreensão da sociedade e das suas dinâmicas. O autor defende que tais competências devem ser exploradas através de

atividades e experiências educativas diversificadas, que integrem as diferentes dimensões da vida cívica designadamente os conhecimentos, os valores e as capacidades de ação com vista a uma formação democrática sólida e consequente.

Face ao exposto, é possível verificar que os conceitos de cidadania e de consciência social, embora surjam de formas distintas nos documentos orientadores do ensino nacional e na literatura académica, se encontram profundamente interligados. Enquanto a cidadania designa o conjunto de direitos, deveres e formas de participação que definem a pertença a uma comunidade política, a consciência social constitui uma condição prévia e habilitante para o seu exercício pleno: é ela que torna o cidadão capaz de reconhecer as injustiças, de compreender as interdependências sociais e de agir de forma fundamentada e responsável. Neste sentido, o desenvolvimento da consciência social não representa apenas um objetivo educativo em si mesmo, mas um ponto de partida indispensável para a construção de uma cidadania ativa, crítica e democrática.

2.3 LITERATURA INFANTIL COMO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM SOCIAL

A literatura tem assumido, ao longo do tempo, um papel fundamental na modelação do pensamento humano e na forma como as sociedades se compreendem a si mesmas e ao mundo que as rodeia. Longe de se restringir à função de entretenimento, a literatura constitui "uma força transformadora que molda a maneira como as sociedades veem a si mesmas e ao outro" (Carvalho et al., 2025, p. 13), operando como um espaço simbólico de encontro entre experiências, perspetivas e valores. Ao representar ficcionalmente cenários e modos de vida diversos, a literatura assume-se como um lugar privilegiado para a partilha de saberes e para a reflexão crítica sobre o mundo que nos rodeia (Pereira & Balça, 2018). Esta dimensão formativa torna-a um recurso de valor inestimável no contexto educativo, particularmente quando se pretende trabalhar com crianças e jovens temas de natureza social, ética e cívica.

A articulação entre literatura infantil, cidadania e consciência social tem vindo a ganhar progressiva relevância na investigação em educação. As obras literárias que oferecem múltiplas perspetivas incluindo as vozes frequentemente silenciadas ou marginalizadas permitem que o leitor desenvolva o seu espírito crítico e aprofunde a sua consciência das

problemáticas de um mundo globalizado, plural e profundamente desigual (Carvalho et al., 2025). Este contacto com a alteridade, mediado pela ficção, favorece o desenvolvimento da empatia, da tolerância e da capacidade de se posicionar face a situações de injustiça ou de desequilíbrio social competências centrais tanto para a formação do leitor literário como para a formação do cidadão.

Cavalcanti (2010) corrobora esta ideia, associando a literatura à educação para os valores, uma vez que a mesma origina oportunidades de interiorizar regras e normas de convivência coletiva, apelando à natureza social do leitor, uma vez que “proporciona a vivência de sentimentos por meio das personagens, da trama e do tecido das múltiplas linguagens que constituem o texto literário” (p.6). Carvalho et al. (2025) concluem no seu estudo que a literatura, enquanto mecanismo de ação social:

- possibilita a reflexão crítica, pessoal e o autoconhecimento;
- fortalece identidades nacionais e culturais através de narrativas compartilhadas;
- promove a inclusão e o combate aos estereótipos e permite debates, resistência e transformação social.

Nas palavras dos mesmos “a literatura não é apenas um reflexo das sociedades, mas também um agente ativo de mudança, oferecendo novas perspetivas e possibilitando a construção de futuros mais inclusivos e justos” (Carvalho et al., 2025, p.18).

No que concerne à literatura infantil como mediadora da aprendizagem social no contexto escolar, Bento e Balça (2016) mencionam a pertinência da educação literária por desenvolver a aprendizagem da escrita e leitura formal e o gosto pela literatura, bem como por permitir ao aluno alargar a visão que tem do mundo. O professor possui, neste âmbito, a importante responsabilidade de selecionar as obras literárias mais adequadas para os seus alunos, com base nos objetivos que estabelece, pois é ele “que através das atividades planificadas, medeia os diálogos em redor do livro literário e que fomenta e desenvolve nas crianças o espírito crítico e a capacidade reflexiva” (Bento & Balça, 2016, p.98).

Posto isto, a bibliografia consultada permite-nos compreender que a literatura infantil não se restringe à função estética, sendo um recurso fundamental para explorar com as crianças numa perspetiva crítica e reflexiva, em que se questionam as personagens e a trama, originando uma introspeção sobre o indivíduo e o seu papel na sociedade globalizada e multicultural. A escola assume assim um espaço privilegiado para este tipo

de abordagem, em que os alunos têm a oportunidade de confrontar diversas perspectivas e posicionarem-se acerca da mesma obra literária e de futuros alternativos da sua própria realidade (Carvalho et al., 2025).

3. METODOLOGIA

Entende-se por investigação o estudo de fenómenos, articulando os conhecimentos teóricos com a sua aplicação prática, visando o alargamento dos saberes de determinada ciência, neste caso da educação (Fortin, 2009; Amado, 2017). Com efeito, toda a investigação pressupõe que o investigador planeie, de forma rigorosa e sistemática, o método a ser implementado, ou seja a população, as técnicas, os instrumentos e os procedimentos que conduzem o estudo com o intuito de construir uma base sólida para a averiguação dos fenómenos em análise (Amado, 2017).

Assim sendo, este capítulo propõe apresentar de forma clara e aprofundada as opções metodológicas adotadas, a caracterização dos participantes, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados implementados, bem como a descrição pormenorizada dos procedimentos realizados no âmbito da investigação. Através desta estrutura constrói-se um fio condutor do estudo, em que se articulam os fundamentos teóricos apresentados no capítulo anterior (c.f. Parte II Capítulo 2) com a consequente análise e discussão dos dados recolhidos.

3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A investigação em questão trata-se de um estudo de caso único, devido à sua implementação ser cingida a um contexto educativo específico vivenciado. Entende-se por estudo de caso, a investigação, realizada em determinado contexto, procurando conhecê-lo profundamente e explicar os fenómenos que aí ocorrem, não pretendendo generalizar ou teorizar para os restantes (Bogdan & Biklen, 1994; Amado, 2017).

O estudo assume-se assim com natureza de carácter misto, uma vez que utiliza instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados enquadrados, simultaneamente, em processos qualitativos e quantitativos. Sampieri et al. (2013) consideram que as investigações em que existe esta triangulação entre os dois métodos permite o avanço do conhecimento, sendo possível verificar uma tendência crescente da sua utilização nos estudos mais recentes.

A vertente qualitativa do estudo assenta na observação direta e participante, nas notas de campo e nas grelhas de observação de intervenções orais, que sugerem o cunho interpretativo e descritivo dos dados referentes a um fenómeno contextual que não se conhece e/ou controla (Meirinhos & Osório, 2010; Bogdan & Biklen, 1994). Assim, os resultados de uma investigação qualitativa não são mensuráveis através de números, mas associadas à linguagem, visando o confronto dos dados com as hipóteses formuladas anteriormente (Sampieri et al., 2013).

Por outro lado, a análise dos dados recolhidos é feita através de uma grelha de análise de conteúdo em que os mesmos se organizam em dados quantitativos, em que se “confia na medição numérica, na contagem e frequentemente no uso de estatística para estabelecer com exatidão os padrões de comportamento de uma população” (Sampieri et al., 2013, p.5).

3.2. PARTICIPANTES DO ESTUDO

A investigação desenvolveu-se num contexto de Prática Pedagógica vivenciada no presente ciclo de estudos, especificamente no ano letivo de 2023/2024, numa turma de 3.º ano de escolaridade de uma instituição da vila de Monte Redondo, pertencente ao concelho de Leiria, tal como mencionado anteriormente (c.f. Parte II Capítulo 1). Esta instituição, caracterizada por um meio envolvente rural e com espírito de comunidade vincado, era inicialmente um edifício de pequenas dimensões que foi restaurado e inaugurado em setembro de 2013, passando a contar com dois edifícios de grande acessibilidade que contam com salas de aula, biblioteca, salas de atividades, salas de apoio educativo, refeitório, pavilhão desportivo, sala de refeições para a equipa técnica, divisões de arrumação, complexos de casas de banho, espaço de recreio, caixa de areia exterior, complexo de baloiços, campo de futebol e horta escolar. Tais alterações permitiram que esta instituição tenha a capacidade de abranger 231 alunos, desde o Jardim de Infância ao 4.º ano do 1.º CEB.

A seleção da população (os alunos) para o estudo não foi aleatória, sendo que se privilegiou uma característica essencial em todos os indivíduos, o nível de escolaridade (Fontanella, 2021). Assim sendo, participaram na presente investigação todos os

elementos da turma que se encontrassem a frequentar o 3.º ano de escolaridade. Assim, apesar da turma ser composta por 20 alunos, apenas 18 participaram pelo critério apresentado, tendo estas idades compreendidas entre os 8 e 10 anos, sendo 12 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com nacionalidades distintas e características específicas que atribuem heterogeneidade ao grupo.

A Tabela 5 apresenta detalhadamente as características dos participantes deste estudo, contemplando aspetos como a idade (à data da última sessão da investigação), o sexo, a nacionalidade e as Necessidades Educativas Específicas, conforme o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que prevê a educação inclusiva e regulamenta as medidas de suporte à aprendizagem dos alunos com necessidades, com o intuito de quebrar barreiras e garantir o acesso e progresso escolar a todos os discentes do sistema de ensino português.

Tabela 5

Caracterização dos participantes da investigação

Aluno	Idade	Sexo	Nacionalidade	Necessidades Educativas Específicas (NEE)
A	9 anos	Masculino	Portuguesa	-
B	8 anos	Masculino	Moçambicana	-
C	9 anos	Feminino	Portuguesa	-
D	10 anos	Feminino	Brasileira	-
E	8 anos	Feminino	Portuguesa	-
F	9 anos	Masculino	Portuguesa	Medidas universais (Dislexia)
G	8 anos	Masculino	Portuguesa	-
H	8 anos	Masculino	Portuguesa	-
I	8 anos	Masculino	Francesa	-
J	9 anos	Feminino	Portuguesa	-
K	9 anos	Feminino	Portuguesa	-
L	9 anos	Masculino	Portuguesa	Medidas universais (Dislexia)
M	9 anos	Masculino	Portuguesa	Medidas universais (Dislexia)
N	9 anos	Masculino	Portuguesa	-
O	9 anos	Feminino	Portuguesa	-
P	9 anos	Masculino	Portuguesa	Medidas universais (Dislexia)
Q	9 anos	Masculino	Portuguesa	Medidas universais e seletivas (Perturbação do Espectro de Autismo)
R	9 anos	Masculino	Brasileira	-

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Tendo em vista a concretização dos objetivos da investigação, considerou-se pertinente adotar técnicas e instrumentos diversos para os momentos de recolha de dados de forma a obter o máximo de informação concreta e relevante para o estudo. Neste sentido, foram selecionados como instrumentos de recolha de dados a observação participante, as notas de campo e uma grelha de observação de intervenções orais.

A observação participante foi uma constante ao longo da investigação, sendo esta técnica altamente valorizada pela comunidade científica, nomeadamente por Rebolo (2021) que a considera a melhor ferramenta para compreender os contextos e os comportamentos dos participantes, uma vez que o investigador, ao atuar como membro da comunidade educativa, alcança um nível de conhecimento do grupo mais aprofundado.

A transcrição dos fenómenos observáveis no contexto educativo constitui o segundo instrumento de recolha de dados: as notas de campo. Entende-se por notas de campo “o registo escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). Uma vez que as notas de campo referentes à investigação contemplam informações detalhadas sobre o contexto da Prática Pedagógica em que decorreu, as mesmas não serão apresentadas no relatório, visando a garantia do anonimato dos participantes.

A análise documental forma também um importante instrumento de recolha de dados, uma vez que as produções escritas pedidas aos alunos permitem um maior foco dos participantes no tópico explorado, sendo que as mesmas foram posteriormente analisadas e categorizadas. Amado (2017) retoma a ideia de Bogdan e Biklen (1994) de que a solicitação de composições escritas possibilita que determinado número de indivíduos escreva sobre o assunto ou acontecimento relevante para o estudo.

Por outro lado, a grelha de observação de intervenções orais elaborada tornou-se um instrumento complementar fundamental, principalmente devido à quantidade de participantes e à rapidez dos debates orais que a mesma permitiu categorizar e organizar de forma mais precisa e objetiva (c.f. Anexo 1) visando o “resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). O processo

de seleção dos indicadores da grelha de observação inspirou-se nos descritores operativos das áreas de competências preconizadas no PASEO (Martins et al., 2017) e nas AE (DGE, 2018) referentes à comunicação e expressão oral, bem como ao pensamento crítico.

3.4. VALIDAÇÃO ÉTICA DA INVESTIGAÇÃO

A validação ética da investigação corresponde ao processo formal de pedido de autorização de recolha de dados e produções dos participantes, assegurando o anonimato e proteção de dados dos mesmos, num momento anterior à implementação dos procedimentos. Em virtude da mesma ter sido desenvolvida em contexto de Prática Pedagógica com crianças menores de idade, o consentimento livre e esclarecido para participar no estudo foi solicitado aos encarregados de educação, bem como ao diretor do agrupamento de escolas em que a instituição se insere (c.f. Anexos 2 e 3).

Para além disso, no decorrer de toda a investigação tanto os participantes como os encarregados de educação foram informados dos procedimentos da investigação, existindo total disponibilidade para responder a eventuais dúvidas sobre a mesma, assegurando a transparência deste processo.

Neste sentido, a presente investigação segue em conformidade com as normas deontológicas, neste caso relativamente ao contexto de ensino, que se regem pelo Código de Nuremberga que assegura a proteção dos “direitos à autodeterminação, à intimidade, ao anonimato e à confidencialidade, à proteção contra o desconforto e o prejuízo, assim como, o direito a um tratamento justo e equitativo” (Fortin, 2009, p.128). Estas normas éticas, em articulação com os fundamentos teóricos e metodológicos expostos, constitui uma base sólida para a progressão do estudo.

3.5. PROCEDIMENTOS

3.5.1. ETAPA I – ANÁLISE DAS NORMAS LEGAIS

A investigação iniciou-se no mês de fevereiro de 2024 no seguimento dos primeiros momentos de observação do contexto de Prática Pedagógica em 1.º CEB II. Como referido anteriormente, a instituição era pautada por derivadas iniciativas relacionadas com a educação sustentável e, num determinado dia de observação, a turma foi desafiada a questionar no seu ambiente familiar o que seria o conceito de democracia para expor e debater em contexto de sala de aula, no âmbito da comemoração dos cinquenta anos do 25 de abril que se aproximaria. Ao notar as intervenções orais de alguns elementos da turma relativamente a este tema e outros relacionados com o meio ambiente, considerou-se pertinente desenvolver uma investigação em torno desse assunto.

Assim, procedeu-se a uma pesquisa aprofundada de documentos basilares para o desenho de um estudo, representados pela tabela 6. Através desta pesquisa foi possível analisar a relevância do estudo, identificando nos referenciais determinadas diretrizes esclarecedoras do uso da literatura enquanto mediadora da aprendizagem social, bem como das orientações para o ensino das competências sociais e de cidadania.

Tabela 6

Tipologia de documentos consultados numa fase prévia da investigação

Tipo de documento	Fontes consultadas
Artigos científicos; Teses de mestrado e doutoramento	• IC-Online • B-On, RCAAP • RepositóriUM
Documentos normativos do ensino do 1.º CEB em Portugal	• Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018; 2025) • Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) • Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (MECI, 2025)

No mês de março definiu-se o indutor da investigação adequado, a obra literária *Carta aos Líderes do Mundo*, de Maria Inês Almeida e Flávia Lins e Silva, bem como os

objetivos e a questão de partida do estudo. A escolha do indutor prendeu-se com o simbolismo da narrativa, a exploração de diversos temas atuais, o apelo a variadas questões ambientais e sociais, bem como o público-alvo a que se direciona. Na mesma linha de raciocínio, selecionou-se a amostra, utilizando como critério todos os alunos da turma em que se realizava a Prática Pedagógica em 1.º CEB II, e procedeu-se à recolha de autorizações formais conforme as normas éticas e legais de consentimento informado e proteção de dados pessoais.

3.5.2. ETAPA II – DEFINIÇÃO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS E DESENVOLVIMENTO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Na primeira quinzena do mês de abril de 2024, procedeu-se à segunda etapa da investigação onde foram definidas as opções metodológicas e foram construídos os instrumentos de recolha de dados. Com base no referencial teórico e nos documentos orientadores do ensino referidos anteriormente que nos remetem para a importância da literatura infantil no desenvolvimento de competências socioemocionais e críticas (Carvalho et al., 2025), foi possível delinear as opções metodológicas mais adequadas para o estudo.

No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, as notas de campo foram uma constante no processo da Prática Pedagógica em 1.º CEB II, sendo que, no âmbito da investigação, privilegiou-se a anotação de interações observáveis entre os pares e comportamentos durante os momentos de produção escrita de acordo com os pressupostos teóricos recolhidos. Para além disso, conceberam-se grelhas de observação de intervenções orais com base nos referenciais das AE (DGE, 2018; 2025) e do PASEO (Martins et al., 2017) em que constam indicadores relativos à expressão oral, à comunicação e ao espírito crítico, no entanto apenas foram aplicadas nas duas últimas sessões. Naturalmente, todas as produções escritas e ilustrações dos participantes formaram outro instrumento de recolha de dados.

Deste modo, com a supervisão e auxílio da Professora Doutora Adriana Maria da Costa Lage, foi possível desenhar uma investigação sólida para ser implementada em contexto educativo na etapa seguinte.

3.5.3. *ETAPA III – RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS*

No decorrer dos meses de abril e junho de 2024 foram recolhidos os dados para a presente investigação, junto da turma de 3.º ano de escolaridade onde se realizou a Prática Pedagógica em 1.º CEB II. Para tal, foi implementada uma sequência didática composta por quatro sessões, cuidadosamente idealizadas e planificadas com o intuito de responder aos objetivos de aprendizagem e da investigação delineados.

Nas primeiras duas sessões da sequência didática recorreu-se apenas às produções dos alunos e às notas de campo enquanto instrumentos de recolha de dados, sendo que estas anotações por parte da investigadora privilegiaram informações sobre as interações orais dos participantes em momentos de debate de ideias, bem como comportamentos observáveis ao longo da sessão. No entanto, atendendo à rapidez em que ocorriam as discussões, considerou-se benéfico implementar uma grelha de observação de interações orais nas últimas duas sessões do projeto, para além das produções escritas. Este procedimento permitiu então que se recolhesse uma maior quantidade de dados.

Numa fase posterior, procedeu-se à organização, classificação e interpretação destes mesmos dados através de grelhas de análise de conteúdo, permitindo uma reflexão crítica sobre os resultados alcançados. Num momento subsequente, apresentaram-se os resultados, tendo em conta a problemática em estudo, em que foi possível constatar potencialidades, limitações e desafios do estudo.

3.6. PROJETO DE INTERVENÇÃO

O projeto desenrolou-se quinzenalmente entre os dias 22 de abril e 5 de junho de 2024, em que ocorreram quatro sessões de uma sequência didática, cuidadosamente desenhada de forma a responder aos objetivos investigativos e programáticos estabelecidos previamente. Cada sessão progrediu de forma semelhante, apesar das atividades propostas e as problemáticas se distinguírem, começando sempre por uma exploração refletida e crítica oralmente e em grande grupo do problema a abordar, através de informações

fidedignas apresentadas pela investigadora participante, seguindo-se da solicitação de escrita de uma carta formal referente ao tópico discutido.

As sessões tiveram lugar no período letivo de duas horas destinado à área curricular de Português, devido à articulação da cidadania e das temáticas de Estudo do Meio com a solicitação sucessiva de produções escritas enquadradas no género textual de carta formal. A Tabela 7 apresentada abaixo sintetiza a planificação das sessões deste projeto de forma clara, contemplando a data, a problemática selecionada para explorar, a descrição geral das atividades e os objetivos de implementação.

Tabela 7

Planificação das intervenções

Data	Problemática	Descrição	Objetivo
22/04/2024	Aumento do efeito de estufa	Leitura da obra <i>Carta aos Líderes do Mundo</i> ; problematização da narrativa com os alunos; seleção de uma problemática e discussão em grupo; produção escrita de cartas formais sobre o aumento do efeito de estufa.	Promover o pensamento crítico e a aprendizagem social através da literatura; desenvolver atitudes de responsabilidade social, participação ativa e tomada de posição fundamentada.
06/05/2024	Momento de seleção da temática da 2.ª sessão em grande grupo.		
08/05/2024	Pobreza extrema	Apresentação de dados estatísticos sobre a pobreza extrema e debate de ideias; produção escrita de cartas formais sobre o tema; ilustração de cartazes de manifesto.	Promover o pensamento crítico; desenvolver atitudes de justiça social, participação cívica e tomada de posição fundamentada.
15/05/2024	Momento de seleção da temática da 3.ª sessão em grande grupo.		
20/05/2024	Direitos Humanos	Dramatização de Assembleia de Líderes do Mundo; apresentação e discussão de notícias sobre a violação dos Direitos Humanos; produção escrita de cartas formais sobre o problema. Nesta etapa, os alunos foram convidados a assumir	Promover o pensamento crítico; desenvolver atitudes de justiça social, respeito pela diversidade, participação cívica e tomada de posição fundamentada.

		o papel de Líder do Mundo e propor soluções concretas para as problemáticas abordadas ao longo do projeto.	
03/06/2024	Momento de seleção da temática da 4.ª sessão em grande grupo.		
05/06/2024	Pobreza extrema em Portugal	Discussão de ideias e produção escrita de uma carta formal conjunta sobre o tema direcionada ao Presidente da República.	Promover o pensamento crítico; desenvolver atitudes de justiça social, participação cívica e tomada de posição fundamentada.

3.6.1. EXPLORAÇÃO DA OBRA *CARTA AOS LÍDERES DO MUNDO*

A primeira atividade da sequência didática, que teve lugar no dia 22 de abril de 2024, consistiu na exploração da obra *Carta aos Líderes do Mundo*, de Maria Inês Almeida e Flávia Lins e Silva (Figura 19). No momento anterior à leitura da obra procedeu-se a uma exploração conjunta da capa, em que se questionou qual poderia ser a narrativa com base no título, o simbolismo das cores utilizadas nas ilustrações, bem como os objetos representados, de forma a ativar conhecimentos prévios e estabelecer objetivos de leitura e escuta (Sim-Sim, 2007).

Para o momento de leitura da obra, procedeu-se à projeção de um recurso audiovisual de uma colega a ler a história (Figura 20) enquanto a investigadora, em simultâneo, apresentava as ilustrações de cada página. Deste modo, foi possível à investigadora observar as reações dos participantes, bem como atentar a prováveis interações orais e/ou entre pares.



Figura 19 – Capa da obra “*Carta aos Líderes do Mundo*”



Figura 20 – Imagem do recurso apresentado para a leitura da obra

Após este momento, ocorreu uma breve discussão em grande grupo sobre o que foi lido, em que se questionou qual o enredo da narrativa, qual a estrutura e forma de apresentação utilizada, quais as personagens presentes, quais os tópicos sociais e ambientais mencionados, quais as perspectivas visadas na história, da mesma forma que se confrontou as previsões dos alunos com a obra (Sim-Sim, 2007).

Posteriormente, tendo em conta que os alunos estavam a desenvolver um trabalho sobre as causas que originam desequilíbrios no ecossistema, propôs-se uma votação sobre uma dessas problemáticas para abordar numa carta formal a uma identidade ou instituição de autoridade ou influência, ou seja, os Líderes do Mundo. Como resultado da mesma votação, seleccionou-se a questão do aumento do efeito de estufa para que cada aluno desenvolvesse numa carta formal, podendo recorrer ao exemplo de carta formal (Figura 21) fornecido pela investigadora em todas as sessões como referência da estrutura deste género.

Figura 21 – Exemplo da estrutura de carta formal

Assim sendo, era expectável que os alunos escrevessem uma carta formal, com a devida estrutura, direccionada aos líderes do mundo, referindo às causas e consequências para o aumento do efeito de estufa e identificando propostas de solução para a problemática. Importa ressaltar ainda que no final da sessão todos os alunos tiveram a oportunidade de explorar livremente um exemplar da obra.

3.6.2. APELO À POBREZA EXTREMA

A segunda sessão teve como foco a pobreza extrema, tema que se decidiu num momento anterior, em grande grupo, através de uma votação. A sessão iniciou-se com a recapitulação oral da obra *Carta aos Líderes do Mundo*, seguindo-se de um debate de ideias sobre o que significa ser um líder do mundo e pobreza extrema, quais as causas que levam a uma situação de pobreza e possíveis histórias de que os alunos tenham conhecimento sobre este tema.

De seguida, procedeu-se à apresentação de um relatório estatístico da iniciativa da Ordem dos Psicólogos Portugueses intitulada *Ponto Final à Pobreza* (2022) e à discussão oral dos resultados expostos no mesmo. Como estratégia de melhorar a perceção dos alunos face a estes dados, transcreveu-se o número de pessoas em situação de pobreza no mundo, população mundial e a previsão de crianças em pobreza extrema em 2030 (Figura 22), estabelecendo uma clara articulação com a área curricular de Matemática, em que não se trabalha o milhão no 3.º ano de escolaridade.

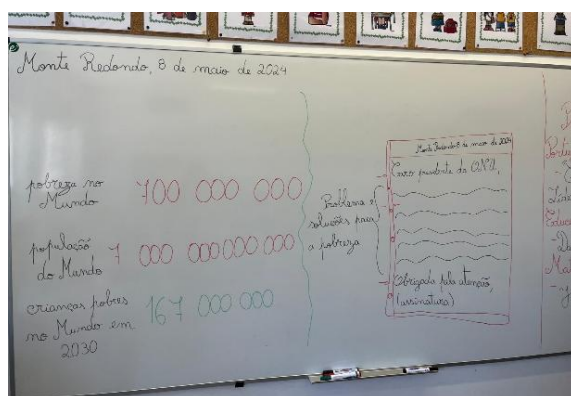


Figura 22 – Quadro com a transcrição dos dados

Posteriormente, solicitou-se que cada aluno elaborasse uma carta formal direcionada a um líder do mundo, em que tornasse explícito as causas, as consequências e possíveis soluções para as pessoas em situação de pobreza extrema, seguindo a estrutura deste género textual. Num momento ulterior, pediu-se que os alunos, individualmente ou em pares, construíssem um cartaz de manifestação contra a pobreza, de carácter livre, apelando à criatividade e expressão individual dos mesmos (Figura 23).

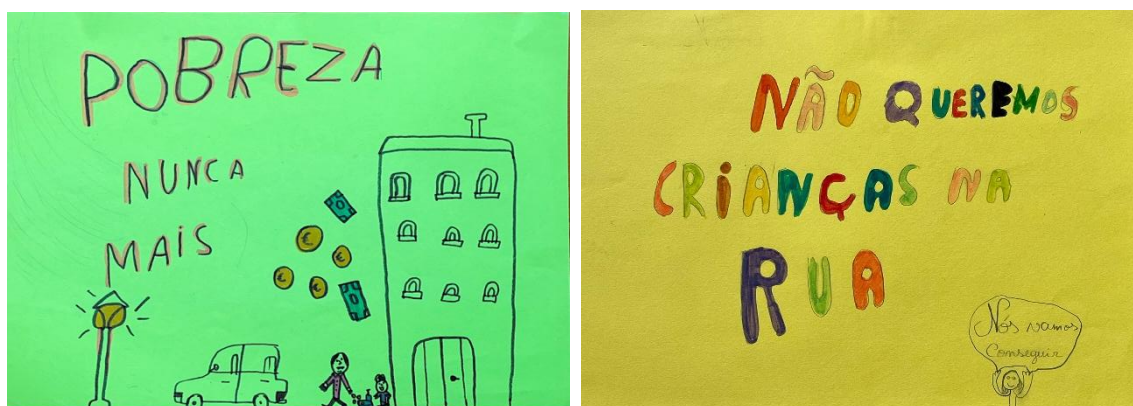


Figura 23 – Exemplos de ilustrações dos alunos

3.6.3. DRAMATIZAÇÃO DA ASSEMBLEIA DOS LÍDERES DO MUNDO

A problemática em estudo da terceira sessão do projeto foi, tal como a anterior, selecionada através de uma votação em grande grupo num momento prévio, resultando na escolha do tema da violação dos Direitos Humanos. No entanto, a sessão caracterizou-se pela mudança de perspetiva, recorrendo à dramatização de uma “Assembleia dos Líderes do Mundo”. Com a sala de aula disposta em U, os alunos foram convidados a assumir papéis de líderes do mundo, através de uma lapela fornecida pela investigadora (Figura 24).

Aluno A CEO das Estações Europeias de Tratamento de Águas	Aluno I Líder da Associação Internacional do Combate à Pobreza	Aluno M Presidente da Associação Nacional da Educação pela Qualidade
--	---	---

Figura 24 – Exemplo de lapelas entregues aos participantes

Neste sentido, apelando à empatia dos alunos, dispôs-se frases marcantes da obra *Carta aos Líderes do Mundo* bem como as ilustrações elaboradas pelos mesmos (Figura 25). Assim, solicitou-se que os alunos elaborassem uma carta formal, com a devida estrutura, direcionada à população em que se consideram influentes, tendo em conta a lapela individual de cada um, identificando-se e apresentando as causas, as consequências e possíveis soluções para o combate à violação dos Direitos Humanos.



3.6.4. CARTA AO PRESIDENTE DA REPÚBLICA PORTUGUESA

69

De seguida, deu-se início à redação conjunta de uma carta formal no quadro branco (Figura 26), direcionada ao Presidente da República em funções à época, o Doutor Marcelo Rebelo de Sousa, em que todos os alunos partilhavam as suas ideias e articulavam com as dos colegas para formar frases coerentes e coesas, seguindo a estrutura do género textual de carta formal e identificando o problema em discussão, referindo as causas e consequências associadas, com base nos dados estatísticos analisados, e identificando soluções concretizáveis. Posteriormente, procedeu-se à gravação de um vídeo dos alunos a narrar a referida carta ao Presidente da República.

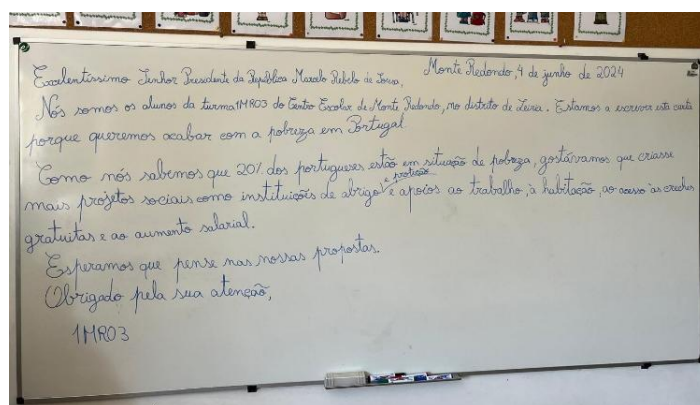


Figura 26 – Quadro em que foi realizada a escrita conjunta da carta ao Presidente da República

Importa salientar que após o término da investigação, foi construído um livro com a compilação de todas as cartas e ilustrações produzidas pelos alunos, contendo algumas informações adicionais sobre cada temática, que foi posteriormente entregue à instituição como agradecimento pelo acolhimento e prestabilidade (Anexo 4). O projeto culminou na divulgação de uma notícia no jornal local de Monte Redondo e Carreira, onde se deu conta da sequência didática implementada e os seus objetivos, bem como se apresentou o testemunho dos alunos em relação à mesma, num texto escrito em conjunto (Anexo 5).

3.6.5. ARTICULAÇÃO COM AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE ESTUDO DO MEIO

A presente sequência didática foi concebida em articulação intencional com os referenciais curriculares em vigor, em particular com as Aprendizagens Essenciais (AE) de Estudo do Meio para o 3.º ano de escolaridade (DGE, 2018). Tendo em conta que as

sessões se centraram em problemáticas sociais e ambientais globais nomeadamente o efeito de estufa, a pobreza extrema e os Direitos Humanos, foi possível operacionalizar, de forma transversal e integrada, descritores de desempenho de diferentes domínios das AE de Estudo do Meio, como se sistematiza na tabela abaixo. A Tabela 8 apresenta a correspondência entre cada sessão da sequência didática e os descritores das Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio que foram mobilizados ao longo do projeto.

Tabela 8

Articulação entre as sessões da sequência didática e as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio (3.º ano)

Sessão	Domínio AE	Descritor de desempenho (AE)	Operacionalização na sequência
1.ª sessão — Aumento do efeito de estufa (22/04/2024)	Meio Físico Natural Fenómenos naturais e humanos	<i>Reconhecer a existência de desequilíbrios no ecossistema, identificando causas e consequências da ação humana sobre o ambiente, e propor medidas de preservação ambiental.</i>	Exploração da obra literária, debate em grande grupo sobre as causas e consequências do aumento do efeito de estufa, e produção de cartas formais com proposta de soluções concretas para os líderes do mundo.
2.ª sessão — Pobreza extrema (08/05/2024)	Sociedade, Tecnologia e Mundo Contemporâneo Desigualdades sociais	<i>Identificar situações de desigualdade social, reconhecendo os seus efeitos na qualidade de vida das populações, e propor ações promotoras de equidade e justiça social.</i>	Análise de dados estatísticos sobre pobreza extrema, debate de causas e consequências, produção individual de cartas formais e elaboração de cartazes de manifesto promovendo a participação cívica ativa.
3.ª sessão — Direitos Humanos (20/05/2024)	Cidadania e Direitos Direitos Humanos e Direitos das Crianças	<i>Conhecer e respeitar os Direitos Humanos e os Direitos das Crianças, reconhecendo situações de violação e manifestando atitudes de solidariedade e respeito pela diversidade.</i>	Dramatização de Assembleia de Líderes do Mundo com assunção de papéis, análise de notícias sobre violações dos Direitos Humanos e produção de cartas formais propondo soluções enquanto “líder do mundo”.
4.ª sessão — Pobreza em	Sociedade, Tecnologia e Mundo Contemporâneo	<i>Reconhecer a existência de problemas sociais em Portugal, manifestando disposição para a participação cívica e para a</i>	Reedição coletiva de dados nacionais sobre pobreza e escrita conjunta de uma carta formal ao Presidente da República, com

Portugal (05/06/2024)	Portugal e o mundo global	<i>intervenção na resolução de problemas da comunidade.</i>	identificação do problema, causas, consequências e propostas de solução concretas.
--	------------------------------	---	--

A análise da tabela anterior permite constatar que a sequência didática cobriu, de forma sistemática e progressiva, três grandes domínios das Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio: o Meio Físico Natural, a Cidadania e Direitos, e a Sociedade, Tecnologia e Mundo Contemporâneo. Esta cobertura não foi acidental resultou de uma planificação intencionalmente articulada com os documentos orientadores, procurando que cada sessão respondesse simultaneamente às exigências programáticas e aos objetivos investigativos traçados.

Importa igualmente sublinhar que a articulação com as AE de Estudo do Meio não se limitou à dimensão conceptual, isto é, ao conhecimento dos fenómenos e problemas, mas estendeu-se à dimensão procedimental e atitudinal, em consonância com o que as AE preconizam ao valorizarem capacidades como o pensamento crítico, a análise de fontes, a comunicação fundamentada e a intervenção cívica. As produções escritas dos alunos, as cartas formais, constituem evidências diretas desta articulação, na medida em que materializam a capacidade de cada aluno mobilizar os conhecimentos adquiridos para comunicar posicionamentos fundamentados, dirigidos a destinatários reais, com intenção de impacto social.

Por fim, salienta-se que, embora a sequência tenha decorrido formalmente no horário de Português, a integração das temáticas de Estudo do Meio não foi meramente instrumental. O trabalho sobre o aumento do efeito de estufa, a pobreza extrema e os Direitos Humanos constituiu o eixo substantivo de cada sessão, conferindo aos alunos um contexto de aprendizagem significativo e situado, em que a escrita servia a compreensão do mundo e a intervenção sobre ele. Esta abordagem transversal e integrada inscreve-se, assim, no espírito das Aprendizagens Essenciais, que incentivam a articulação entre áreas curriculares e a aprendizagem contextualizada na realidade social dos alunos (DGE, 2018).

3.7. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Após a implementação da investigação, procedeu-se à análise dos dados recolhidos através da técnica de análise de conteúdo recorrendo a uma grelha de análise cuidadosamente desenhada. A mesma foi concebida segundo as orientações de documentos normativos específicos, dos quais as AE de Estudo do Meio (DGE, 2018), as AE de Cidadania e Desenvolvimento (DGE, 2025) e o PASEO (Martins et al., 2017), que referem indicadores observáveis nos diversos instrumentos de recolha de dados utilizados.

Esta técnica é valorizada por vários autores, sendo que Amado (2017) a concebe como a forma de organizar e categorizar sistematicamente os dados qualitativos obtidos, sendo que ao longo dos últimos anos tem assumido um carácter mais interpretativo. Considera-se que a utilização da técnica de análise de conteúdo permite descrever, interpretar e compreender significados e, conseqüentemente, produzir inferências e identificar regularidades do contexto (Moura et al., 2021).

Neste sentido, contruiu-se uma grelha de análise de dados para cada sessão do projeto que envolveu produção escrita individual, em que se englobam todos os instrumentos de recolha de dados, explicitados anteriormente, com base nos objetivos estabelecidos (c.f. Anexos 6, 7 e 8).

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente capítulo corresponde à análise e discussão dos resultados obtidos, através das grelhas de análise de conteúdo apresentadas (Anexo 5, 6 e 7). Assim, prevê-se a análise dos dados de cada sessão, individualmente, seguindo-se do cruzamento de dados, realizando inferências sobre o desenvolvimento das competências observadas, tendo em conta a média dos participantes, cotadas de 1 a 4, em que 1 significa que não se observou; 2 se a competência estiver em desenvolvimento; 3 quando o indicador foi atingido explicitamente; e 4 se o aluno superou as expectativas e demonstrou autonomia, criatividade e responsabilidade face à competência em questão.

4.1. RESULTADOS DA PRIMEIRA SESSÃO (AUMENTO DO EFEITO DE ESTUFA)

Na primeira sessão, para além dos conceitos abordados na obra *Carta aos Líderes do Mundo*, de Maria Inês Almeida e Flávia Lins e Silva, os alunos utilizaram os seus conhecimentos prévios relativamente à problemática do efeito de estufa, abordados anteriormente no âmbito da disciplina de Estudo do Meio em articulação com TIC.

Os resultados obtidos refletem a falta de conhecimento e compreensão plena do problema em estudo por parte dos alunos, sendo que se verificou que um (Aluno H) se foca em explorar uma consequência do aumento do efeito de estufa: o aquecimento global. Da mesma forma, o aluno G não menciona o problema em estudo, não apresenta causas, consequências ou soluções para a temática. Neste sentido, o gráfico 1 demonstra a distribuição dos dados e a clara predominância dos níveis mais baixos na maioria dos indicadores observados, enquanto o gráfico 2 apresenta a média obtida pela turma em cada dimensão analisada.

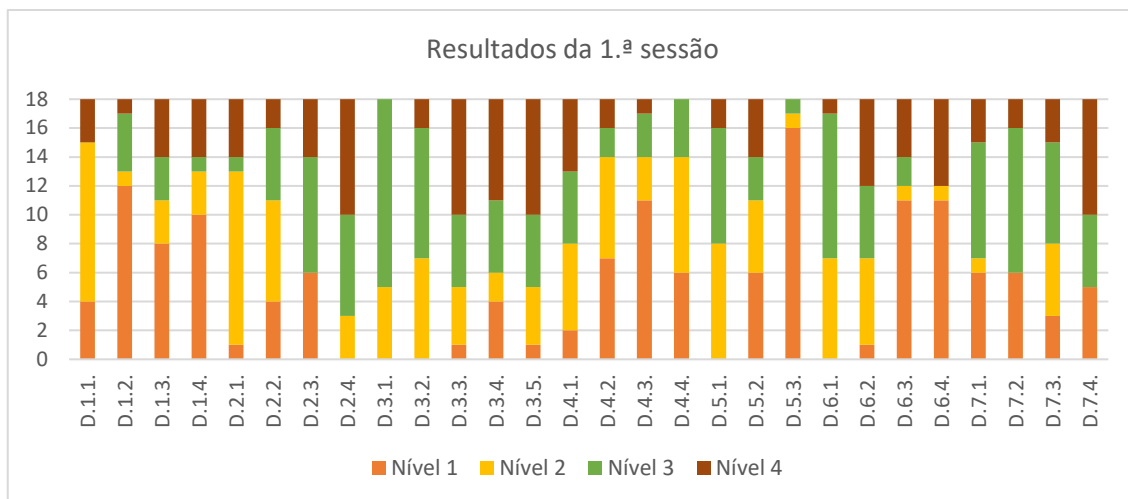


Gráfico 1 – Resultados obtidos na primeira sessão



Gráfico 2 – Médias obtidas em cada dimensão da 1.ª sessão

Os resultados do gráfico 2 indicam que a turma apresentou melhor desempenho nas dimensões de Competência Cívica (D3 – média 2.90) e de Competência Prática (D2 – média 2.64), especificamente nos indicadores que se referem à responsabilidade, empatia e autonomia nas tarefas, bem como à iniciativa ambiental (D.2.4.; D.3.3. e D.3.5.). Com base nos instrumentos de recolha de dados utilizados, considera-se que a turma, em geral, demonstra responsabilidade e autonomia nas atividades propostas, existindo breves dúvidas por parte de alguns elementos durante esses momentos, justificando a presença de níveis mais elevados, apesar da prestação nos restantes indicadores.

Por outro lado, as dimensões 1 (Mobilização de conhecimentos), 4 (Tomada de posição fundamentada) e 5 (Capacidade de expressão e comunicação) apresentam as médias de desempenho mais baixas (1.97, 2.06 e 2.04, respetivamente), nomeadamente nas formas de exposição de ideias, onde se verificou que a quase totalidade dos alunos não recorreu a suportes visuais ou esquemáticos (D.5.3.), sendo que não foi um critério solicitado pela investigadora, cabendo a cada aluno a decisão de utilizar diferentes formas de expressão.

Relativamente à consciência de Desenvolvimento Sustentável (D7 – média 2.58), verifica-se que a maioria dos alunos demonstrou ter adquirido a noção de sustentabilidade através de propostas de soluções relacionadas com a emissão de gases com efeito de estufa e redução do uso de automóveis movidos a combustível fóssil (DGE, 2025; DGE, 2018). Tanto nas produções dos alunos como nas discussões em sala de aula, observou-se um tipo de discurso e escrita que se relaciona com o da obra explorada, o que pode demonstrar a função social da literatura de agente de mudança em que as obras literárias possibilitam a construção mental de futuros alternativos (Carvalho et al., 2025).

No que concerne à dimensão 6: Democracia e Instituições Políticas (média 2.39), importa referir uma distribuição bimodal em que alguns alunos atingiram o nível máximo e outros o nível mínimo, o que pode sugerir que o conhecimento das entidades representadoras de poder político a nível nacional, regional e local não estão consolidados de forma homogénea, aspeto preconizado pelo ENEC (MECI, 2025) enquanto fundamental para a reflexão das crianças e jovens sobre a democracia, a ética, a cidadania ativa e a integridade da governança democrática. De facto, 60% dos participantes dirigiram-se aos “Líderes do Mundo” enquanto conceito abordado na obra; não obstante, 35% dos alunos mencionaram entidades políticas concretas e em exercício de funções à data da investigação.

Face ao exposto, os resultados obtidos apresentam um cenário representativo do sucesso das Competência Prática e Cívica, refletido por atitudes de cidadania e consciência social por parte dos alunos, como por exemplo o aluno H que declara “Têm de agir, as próximas gerações estão em perigo!”. No entanto, observa-se a necessidade de desenvolver, junto da turma, as dimensões que se referem ao domínio das competências de compreensão e expressão oral, escrita, visual e multimodal; à pesquisa e transformação de informação em conhecimento devidamente justificado; ao desenvolvimento de soluções inovadoras

com base em experiências e ideias pessoais; bem como manifestar explicitamente responsabilidade ambiental (Martins et al., 2017).

4.2. RESULTADOS DA SEGUNDA SESSÃO (POBREZA)

Na segunda sessão da investigação, o tema da pobreza foi selecionado num momento prévio à dinamização das atividades, sendo que os alunos tiveram oportunidade de explorar a problemática autonomamente e, aquando da sessão, foram confrontados com o significado de líder, a funcionalidade da carta formal e as causas e consequências da pobreza e consequente situação de pobreza extrema, com o intuito de fornecer informação para que os alunos possam transformar em conhecimento fundamentado (Martins et al., 2017; DGE, 2025). Assim sendo, o gráfico 3 permite analisar cada indicador observado através dos instrumentos de recolha de dados supramencionados.

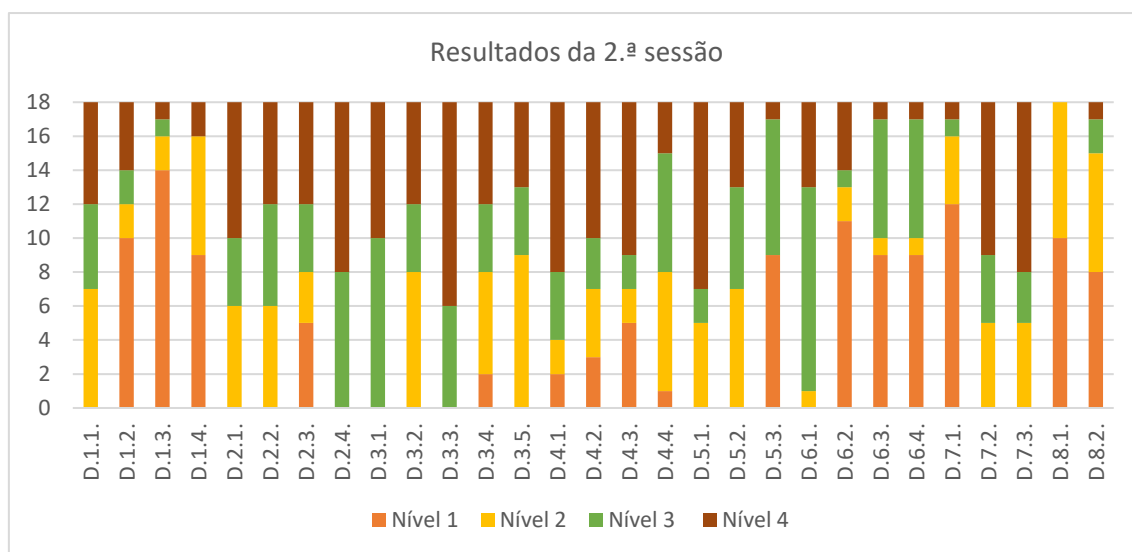


Gráfico 3 – Resultados obtidos na segunda sessão

Com base no gráfico 3, pode constatar-se a predominância de níveis mais elevados, observáveis pelo primeiro indicador que revela que todos os participantes demonstraram compreensão, explícita ou implícita, da problemática em estudo.

Relativamente aos debates em grande grupo, o indicador D.3.2. reflete a participação ativa de determinados elementos da turma, nomeadamente o aluno J que dialogou no seu contexto familiar sobre a temática e partilhou as suas conclusões, bem como os alunos N

e Q que referiram oralmente o significado de ser um líder, no âmbito de desenvolver o conhecimento das instituições políticas (DGE, 2025).

A discussão prévia e apresentação de informações estatísticas referentes à pobreza extrema a nível nacional e mundial refletiu-se na dimensão 4: Tomada de posição fundamentada em que 80% da turma posicionou-se explicitamente face ao problema, 60% justificou devidamente a sua posição, referindo dados quantitativos concretos (D.4.1.; D.4.2. e D.4.3.). No entanto, apesar de considerarem a pobreza como um problema complexo, somente 55% dos alunos evocou mais do que uma perspetiva no leque de soluções possíveis (D.4.4.).

Por outro lado, a investigadora, ao retomar a obra literária explorada criticamente, apresentou um exemplo de cartazes de manifestação, indicando que os participantes poderiam exprimir as suas ideias através de composições visuais, o que se refletiu no indicador D.5.3. em que 50% dos alunos declarou a sua posição através de ilustrações referentes à temática em questão (Martins et al., 2017).

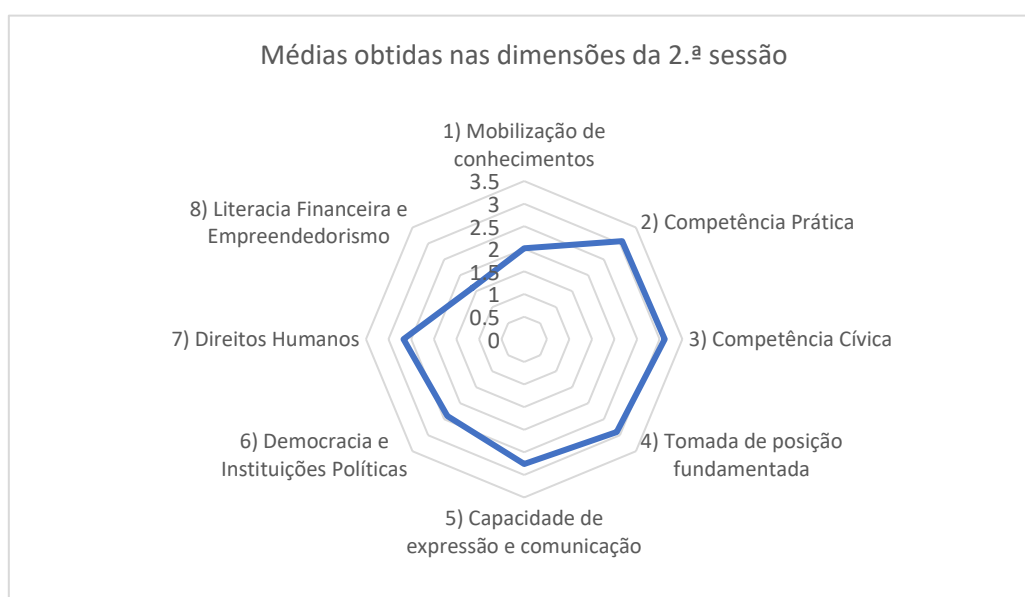


Gráfico 4 – Médias obtidas nas dimensões da segunda sessão

De forma geral, o gráfico 4 apresenta a média obtida nas várias dimensões, que aponta a Competência Prática (D2) e a Competência Cívica (D3) com as melhores médias de desempenho (3.07 e 3.11, respetivamente), mais concretamente nos indicadores referentes à autonomia, respeito pelo outro, responsabilidade e empatia (D.2.4.; D.3.1.; D.3.3. e D.3.4.).

A dimensão 7: Direitos Humanos, apesar de não apresentar uma média mais elevada (2.67), encontra-se muito bem posicionada, uma vez que o foco da sessão era a pobreza, cabendo ao aluno a opção de articular com os seus conhecimentos sobre os Direitos da Criança. Neste sentido, importa realçar os resultados obtidos nos indicadores D.7.2. e D.7.3., na medida que indicam que 75% dos alunos demonstram competências de respeito pelo outro e rejeitam atitudes de injustiça social (DGE, 2025).

Através do gráfico 4 é possível ainda perceber que as dimensões 1 (Mobilização de conhecimentos – média 2.01) e 6 (Democracia e Instituições Políticas – média 2.40) se enquadram no nível de desempenho denominado “em desenvolvimento”, o que sugere a necessidade dos alunos consolidarem os seus conhecimentos face aos problemas estudados, às estruturas de representação política, potenciando uma reflexão crítica sobre possíveis casos reais observados, bem como a importância de regras de ação coletiva. Para além disso, é de realçar que, no seguimento do diálogo em grupo sobre o conceito de líder, se dirigiram na produção escrita a um jogador de futebol internacional, nomeadamente o Cristiano Ronaldo, justificando o resultado obtido nos indicadores D.6.3. e D.6.4.

Do mesmo modo, verifica-se que a dimensão com a média mais baixa corresponde à dimensão 8: Literacia Financeira e Empreendedorismo (1.61) o que, através dos indicadores utilizados, pode significar que a grande maioria dos alunos não associa diretamente a pobreza extrema ao conceito de poupança e responsabilidade financeira individual.

O cenário de resultados obtidos na segunda sessão da sequência didática reflete a responsabilidade e autonomia dos alunos nas tarefas propostas, a crescente capacidade de expressão oral e escrita, bem como a utilização de argumentos para justificar a sua posição com base na compreensão crítica da realidade social referida (Martins et al., 2017). Não obstante, os gráficos 3 e 4 mostram a necessidade de explorar a noção de causas e consequências de determinado problema social e ambiental, bem como consolidar conceitos relacionados com a democracia e a literacia financeira. Nesta sessão evidenciaram-se várias atitudes de empatia, rejeição da discriminação e consciência social, através de testemunhos como “Eu estou muito triste porque (...) Poderei ser uma delas? Esta situação preocupa-me porque as crianças devem ter saúde, comida, abrigo e estarem junto dos pais.” (Aluno A); “No meu país havia alguns meninos pobres, não

tinham casas, nem comida. Estou preocupado com isto porque eu não gosto quando eles ficam na rua e sem comida.” (Aluno B); “Crianças da minha idade têm esse problema e eu tenho muita pena delas” (Aluno E) “Acabem com a desigualdade e não se concentrem em diminuir a pobreza até 2030 e sim no presente” (Aluno Q);

4.3. RESULTADOS DA TERCEIRA SESSÃO (DIREITOS HUMANOS)

Na terceira sessão, os alunos foram convidados a participar numa dinâmica de inversão de papéis, que permite a exploração de emoções, sentimentos, atitudes e comportamentos da personagem que assumem (DGE, 2025). A mesma propõe o desenvolvimento de atitudes de tolerância, respeito, empatia, auto-eficácia, espírito cívico e abertura à diversidade cultural (Conselho da Europa, 2018; DGE, 2025). O gráfico 5 apresenta os resultados obtidos através da grelha de análise de conteúdo.

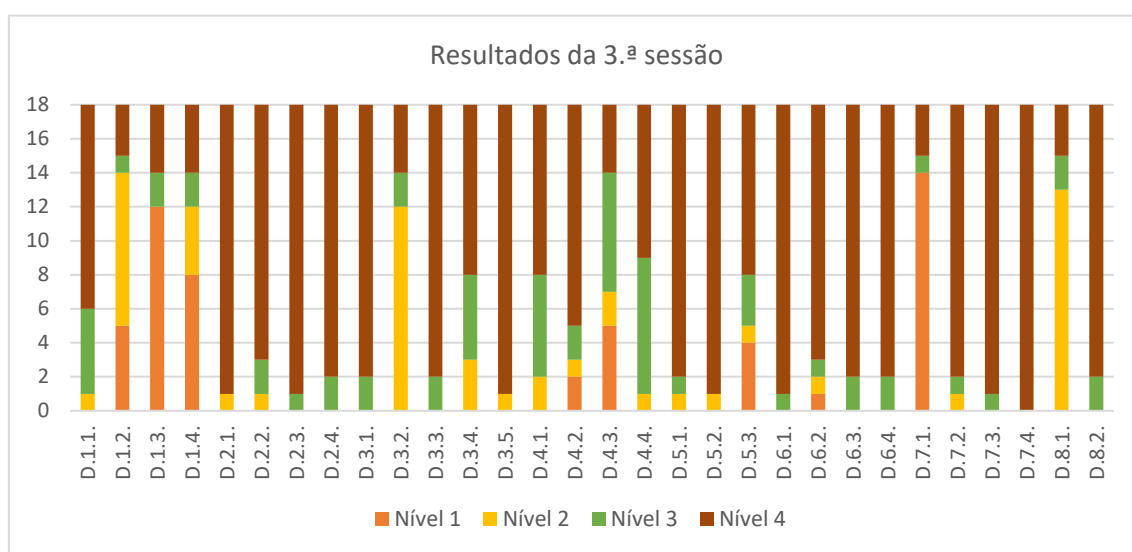


Gráfico 5 – Resultados obtidos na terceira sessão

O gráfico revela uma clara predominância do nível máximo da escala de desempenho, sendo mesmo total no indicador D.7.4. que se refere à introspeção de mudanças necessárias para a melhoria da qualidade de vida. Importa ainda ressaltar os resultados obtidos nos indicadores D.2.3., D.6.1. e D.7.3., uma vez que foram os segundos mais elevados (média 3.94) e significam que os valores de Cidadania e Participação demonstrados pelos alunos superam as expectativas, refletindo uma determinada atitude de autonomia e responsabilidade social (Martins et al., 2017).

No que se refere aos indicadores com os resultados mais baixos, tendo em conta o facto da problemática se referir aos Direitos Humanos, os alunos poderiam realizar uma articulação com os seus conhecimentos sobre os Direitos da Criança de forma opcional, o que justifica a maioria de níveis mínimos no D.7.1.

Com base no gráfico 6, considera-se que as dimensões 2: Competência Prática, 3: Competência Cívica, 5: Expressão e Comunicação e 7: Democracia e Instituições Políticas apresentaram os melhores resultados, obtendo as médias mais elevadas (3.88, 3.52, 3.59, 3.85, respetivamente) e enquadrando-se no nível de desempenho correspondente à superação de expectativas, o que significa que a turma investigada demonstra autonomia, responsabilidade e criatividade nas capacidades de compreensão de problemas sociais, comunicação e expressão e resolução de problemas através de atitudes de participação ativa, de conhecimento das estruturas de representação política e de respeito e tolerância pela diversidade cultural (MECI, 2025).

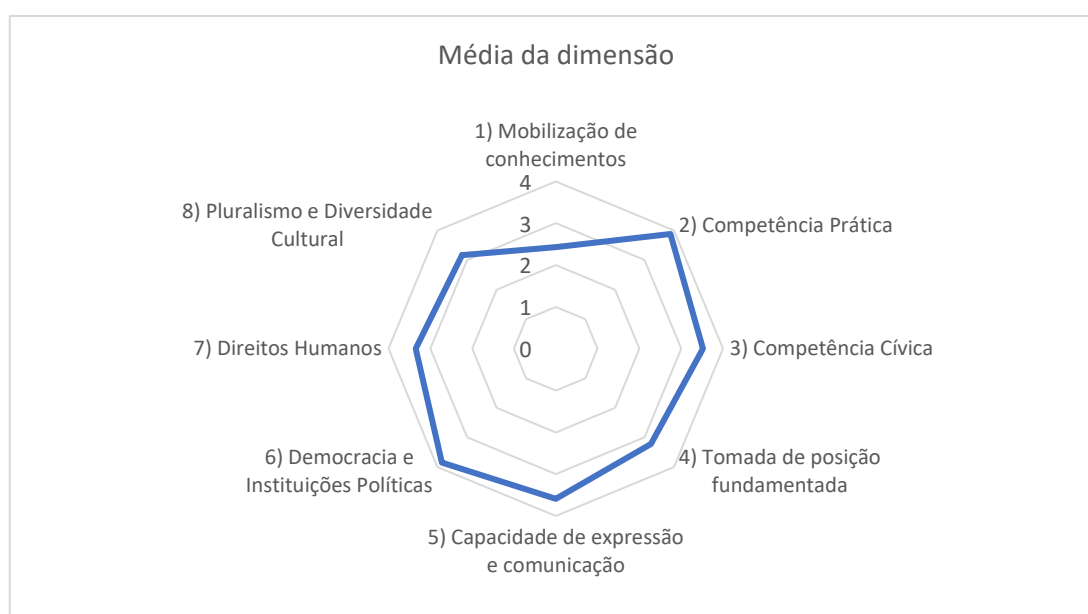


Gráfico 6 – Médias obtidas nas dimensões da terceira sessão

Pelo contrário, a dimensão 1: Mobilização de conhecimentos regista a menor média (2.43), o que é visível pelos resultados frágeis obtidos nos indicadores, verificando-se 65% de casos em que não se referem explicitamente causas e consequências do problema ou se utilizam contextos reais como argumento, apesar de demonstrarem compreensão da temática em estudo.

No que diz respeito à dimensão de Tomada de decisão fundamentada (D4), Direitos Humanos (D7) e Pluralismo e Diversidade Cultural (D8), as médias obtidas refletem o facto da turma estar num nível positivo de desempenho, em que são capazes de manifestar a sua posição face ao problema e justificá-la devidamente, do mesmo modo que rejeitam qualquer tipo de discriminação, demonstrando respeito pelo outro e reconhecendo mudanças necessárias no seu meio envolvente e no mundo e o seu possível contributo.

De forma geral, os resultados da terceira sessão são pautados por níveis positivos de desempenho, nos quais os alunos mostram a aquisição das competências necessárias para transformarem informação em conhecimento fundamentado que conseguem transmitir a terceiros, formulando uma posição clara, justificada e empática (Martins et al., 2017). Nas produções escritas dos alunos notaram-se os valores de cidadania relacionados com a justiça e a mobilização do pensamento crítico, em que se observaram testemunhos como, por exemplo, “As pessoas têm direito à proteção e à alimentação, por isso eu vou garantir que isso aconteça” (Aluno A); “eu decidi fazer uma jornada pelo mundo e fazer várias campanhas por cada país que posso para acabar com a desigualdade” (Aluno H).

4.4. CRUZAMENTO DE DADOS

A análise individual dos indicadores de cada sessão da sequência didática permitem realizar uma triangulação dos resultados obtidos ao longo da mesma, bem como fazer inferências sobre o desenvolvimento dos participantes neste processo em dimensões comuns a todas as atividades, cenário este que pode ser verificado no gráfico 7.

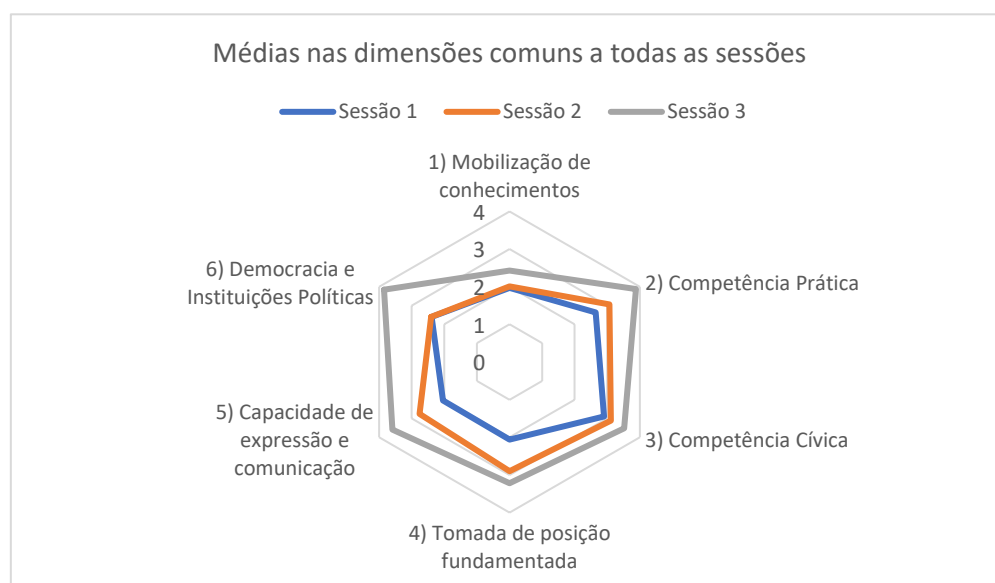


Gráfico 7 – Médias obtidas nas dimensões comuns às três sessões do projeto

Começando pela dimensão 1: Mobilização de conhecimentos, o gráfico 7 mostra que esta tem a menor evolução entre a primeira e a terceira sessão (média sessão 1 – 1.97; média sessão 3 – 2.43), correspondendo a um aumento de 0.46 na escala de análise. Esta situação permite concluir que, sendo esta a dimensão com mais fragilidades observadas, a turma permaneceu num nível de desempenho considerado mediano, intitulado “em desenvolvimento”, sugerindo a necessidade de desenvolvimento de competências de Informação e Comunicação, bem como de Pensamento Crítico e Criativo (Martins et al., 2017).

No que diz respeito às dimensões 2 (Competência Prática) e 3 (Competência Cívica), ambas relevam os melhores resultados ao longo das sessões, apresentando uma progressão constante (+1.24 e +0.62, respetivamente) de autonomia, responsabilidade, proatividade, participação e empatia em relação às atividades, aos problemas abordados, bem como na relação entre pares.

A dimensão 4: Tomada de decisão fundamentada apresenta também uma evolução significativa entre a primeira e a terceira sessão (+1.17), onde é perceptível a utilização progressiva de argumentos e dados concretos para sustentar a sua posição sobre o problema em estudo. Neste sentido, conclui-se que a turma alcançou o nível esperado de reflexão sobre si próprio, sobre o que o rodeia, bem como sobre o impacto das suas decisões (Martins et al., 2017).

Na dimensão 5: Capacidade de expressão e comunicação assistiu-se à maior evolução da média entre a primeira e a terceira sessão (2.04 e 3.59, respetivamente) correspondente a um aumento de 1.56 na escala de desempenho, o que reflete o desenvolvimento geral da turma nas interpretação e comunicação de informações, através de atitudes de domínio das modalidades de expressão orais, escritas, visuais e multimodais (Martins et al., 2017).

Relativamente à dimensão 6: Democracia e Instituições Políticas, verifica-se um aumento global de 1.46 na escala de análise de desempenho entre a primeira e a terceira sessão, evidenciada no indicador referente à noção de democracia e conhecimento das estruturas de representação política consagradas na Constituição da República Portuguesa (D.7.3.), que passou de 1.94 para 3.94. Desta forma, considera-se que ao longo da investigação os participantes desenvolveram os seus conhecimentos sobre os princípios fundamentais de uma sociedade democrática (Martins et al., 2017).

Por outro lado, a dimensão referente ao Desenvolvimento Sustentável cinge-se à primeira sessão do projeto que aborda o efeito de estufa, em que os alunos demonstraram um nível de desempenho positivo (média – 2.58), notando-se a compreensão do conceito de sustentabilidade e responsabilidade ambiental, através de atitudes de promoção da conservação da biodiversidade e de melhoria da qualidade de vida (MECI, 2025). O mesmo acontece com a dimensão de Pluralismo e Diversidade Cultural que apresenta uma média positiva (3.17) demonstrada em diversas dimensões que sugerem a empatia dos alunos pelo outro, o respeito pela diferença, a tolerância e o sentido de justiça social exploradas tanto na literatura como nos suportes informativos apresentados (Cavalcanti, 2010; Carvalho et al., 2025). Para além disso, os resultados obtidos na dimensão de Literacia Financeira e Empreendedorismo (média – 1.61), observada apenas na segunda sessão, refletem fragilidades na compreensão de conceitos como poupança, investimento e responsabilidade financeira, fundamentais para a tomada de decisões informadas neste âmbito (MECI, 2025).

Do mesmo modo, a dimensão de Direitos Humanos foi mobilizada apenas em duas das sessões, justificando-se pelos temas explorados nas mesmas, verificando-se uma evolução na média (sessão 2 – 2.67; sessão 3 – 3.35) que pode indiciar a aquisição de competências de respeito e tolerância pela diferença e, principalmente, de defesa coletiva dos Direitos Humanos em “sociedades em que exista coesão social, paz, justiça, liberdade e democracia” (MECI, 2025, p.5).

Finalmente, verifica-se uma evolução gradual da média da turma em todas as dimensões observadas (média da sessão 1 – 2.40; média da sessão 2 – 2.57; média da sessão 3 – 3.39), assistindo-se a uma progressão global de +0.99 na escala de níveis de desempenho, culminando na terceira sessão em que quase a totalidade das dimensões alcançou um resultado acima do nível 2, excetuando a dimensão 1: Mobilização de conhecimentos que se encontra muito próxima do nível 3 correspondente a “atingido”. Este cenário pode sugerir o impacto positivo da sequência didática implementada, do mesmo modo que permite analisar a progressão dos alunos, de forma a consolidar dimensões mais fragilizadas, procurando habilitar as crianças com competências de cidadania ativa, democrática e responsável (MECI, 2025).

Em resposta ao primeiro objetivo específico, “identificar e descrever as atitudes e os valores de cidadania mobilizados pelos alunos no decurso das atividades”, os dados recolhidos ao longo das três sessões permitem afirmar que os participantes manifestaram, de forma progressivamente mais consolidada, valores de empatia, responsabilidade social, respeito pela diversidade e iniciativa cívica. Estes valores foram observáveis tanto nas produções escritas como nas intervenções orais, evidenciando-se particularmente nas dimensões de Competência Prática (D2) e Competência Cívica (D3), que registaram as médias mais elevadas ao longo de todas as sessões e uma progressão sustentada entre a primeira e a terceira intervenção. Testemunhos como “Acabem com a desigualdade” (Aluno Q) ou “eu decidi fazer uma jornada pelo mundo e fazer várias campanhas” (Aluno H) ilustram a natureza situada e autêntica dessas atitudes, confirmando que os alunos interiorizaram os valores abordados como próprios e acionáveis (Martins et al., 2017; DGE, 2025).

No que diz respeito ao segundo objetivo específico, “analisar as evidências de desenvolvimento da consciência social e do pensamento crítico”, os resultados evidenciam uma progressão notória entre a primeira e a terceira sessão, especialmente

nas dimensões de Tomada de posição fundamentada (D4, +1.17) e Capacidade de expressão e comunicação (D5, +1.55). Esta evolução traduz-se na capacidade crescente dos alunos de mobilizarem dados concretos, identificarem causas e consequências dos problemas e formularem posições fundamentadas e empáticas. A consciência social manifestou-se de forma particularmente expressiva na segunda sessão, em que 80% dos participantes tomou uma posição explícita face à pobreza extrema, e na terceira, em que a dimensão de Democracia e Instituições Políticas (D6) registou uma progressão de 2.39 para 3.85, refletindo o aprofundamento da compreensão das estruturas de representação política e dos princípios democráticos (Martins et al., 2017; MECI, 2025).

Relativamente ao terceiro objetivo específico, “compreender de que modo a exploração de uma obra literária de pendor humanista e ecológico pode potenciar a participação ativa dos alunos enquanto sujeitos cívicos”, os resultados apontam para um papel estruturante da obra *Carta aos Líderes do Mundo* na configuração do projeto. A obra funcionou como ponto de partida e fio condutor da sequência didática, fornecendo um modelo de linguagem cívica que os alunos foram progressivamente incorporando nas suas produções. Observou-se que o género textual da carta formal, articulado com a exploração literária, potenciou a assunção de uma voz autónoma e dirigida a um destinatário real, conferindo à escrita uma dimensão pragmática e cívica que ultrapassa o mero exercício escolar (Cavalcanti, 2010; Carvalho et al., 2025). A participação ativa dos alunos foi visível não apenas nas produções escritas, mas igualmente nas interações orais, na elaboração de cartazes de manifesto e na dramatização da Assembleia dos Líderes, modalidades que ampliaram os modos de expressão cívica disponíveis para cada aluno. Este conjunto de evidências corrobora a perspetiva de que obras literárias de pendor humanista constituem instrumentos pedagógicos privilegiados para o desenvolvimento de competências de participação, na medida em que possibilitam a construção mental de futuros alternativos e motivam a intervenção sobre o real (Pereira & Balça, 2018; Carvalho et al., 2025).

5. CONCLUSÕES

Terminada a exposição da investigação realizada em contexto educativo, torna-se importante proceder a uma reflexão global da temática estudada, considerando os resultados à questão de partida e aos objetivos estipulados. Da mesma forma, é fundamental abordar as potencialidades do estudo e da sua implementação em práticas pedagógicas futuras, bem como algumas limitações que podem ter condicionado os resultados obtidos.

Retomando a questão de partida “De que forma uma sequência didática fundamentada na leitura e exploração crítica da obra *Carta aos Líderes do Mundo* pode contribuir para o desenvolvimento de competências de cidadania preconizadas nas Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, designadamente no que respeita à construção da consciência social, ao pensamento crítico e à participação cívica de alunos do 3.º ano de escolaridade?”, os resultados indicam uma clara evolução na totalidade dos indicadores observados em mais do que uma sessão. Com base nos resultados da última sessão, conclui-se que a turma, no geral, atingiu valores positivos, excetuando a dimensão de Mobilização de conhecimentos que apresenta uma média próxima ao nível “atingido”, sendo perceptível o desenvolvimento dos participantes nas competências de compreensão, comunicação e expressão, argumentação e consciência dos problemas sociais e ambientais (Martins et al., 2017; DGE, 2018; 2025; MECI, 2025).

No que diz respeito aos objetivos delineados para a presente investigação, tanto os dados obtidos em cada sessão como a sua triangulação confirmam que a implementação de uma sequência didática baseada na exploração crítica da obra *Carta aos Líderes do Mundo*, de Maria Inês Almeida e Flávia Lins e Silva, mostra-se favorável, na medida que os participantes manifestaram, progressivamente, atitudes de empatia, respeito, tolerância e responsabilidade social e ambiental, inseridas nos valores de cidadania e consciência social, assumindo uma posição clara e devidamente sustentada (Martins et al., 2017). Importa referir que, apesar dos resultados desta investigação serem benéficos, trata-se de um estudo de caso aplicado a um contexto específico, não devendo ser generalizado.

No que concerne ao quarto objetivo específico, “aferir a articulação entre as aprendizagens promovidas pela sequência didática e os referenciais curriculares vigentes, em particular as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio.”, os dados obtidos

permitem concluir que a sequência se inscreveu de forma sistemática e fundamentada no currículo prescrito. As temáticas selecionadas para cada sessão: efeito de estufa, pobreza extrema, Direitos Humanos e pobreza em Portugal correspondem a domínios explícitos das AE de Estudo do Meio para o 3.º ano de escolaridade (DGE, 2018), nomeadamente o Meio Físico Natural, a Cidadania e Direitos, e a Sociedade, Tecnologia e Mundo Contemporâneo.

A esta articulação de conteúdos juntou-se uma articulação de competências: as AE de Estudo do Meio preconizam o desenvolvimento do pensamento crítico, da análise de fontes e da intervenção cívica, competências que constituem, precisamente, o eixo estruturante de cada sessão do projeto. Do mesmo modo, os resultados refletem que as aprendizagens promovidas foram além da dimensão conceptual, estendendo-se à dimensão atitudinal e procedimental, em consonância com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) e com o espírito integrador das AE, que incentivam a articulação entre áreas curriculares e a aprendizagem contextualizada na realidade social dos alunos (DGE, 2018). Embora a sequência tenha decorrido formalmente no horário de Português, o Estudo do Meio constituiu o eixo substantivo de cada sessão, conferindo aos alunos um contexto de aprendizagem significativo e situado, onde a escrita servia a compreensão do mundo e a intervenção sobre ele.

O estudo realizado apresenta diversas potencialidades, como o desenvolvimento de competências de comunicação e expressão, argumentação e consciência social e ambiental, através da exploração crítica de recursos informativos fidedignos e de obras literárias que, para além de permitirem que os alunos experienciem os sentimentos das personagens visadas nas narrativas apresentadas, possibilita uma abordagem pedagógica direcionada para os valores, onde se verificam atitudes de empatia, respeito, tolerância e iniciativa social e ambiental (Trindade & Cosme, 2019; Cavalcanti, 2010; Pereira & Balça, 2018; Carvalho et al., 2025).

Por outro lado, as limitações deste estudo também devem ser apresentadas, uma vez que condicionaram de forma indireta os resultados obtidos. Começo por me referir aos instrumentos de recolha de dados, sendo que se recorreu primeiramente à observação participante e às notas de campo, no entanto verificou-se na segunda intervenção que seria benéfico adotar grelhas de observação de interações devido à rapidez com que os alunos intervinham. Portanto, considera-se que a utilização desse instrumento desde o início do

projeto poderia ter facilitado a interpretação e análise dos dados, bem como a precisão da mais ínfima participação oral dos participantes.

Para além disso, a última sessão da sequência didática consistiu na escrita colaborativa de uma carta em que todos os alunos participaram de diversas formas, através de menções a causas, consequências e soluções para o problema em estudo ou apenas sugerindo propostas de construção frásica, o que impossibilitou a apreciação individual dos participantes através da grelha de análise de dados. Daí considerar-se oportuno, num cenário futuro, realizar uma sessão final individual, com o intuito de os alunos demonstrarem os seus conhecimentos após a redação conjunta.

Face ao exposto, articulando o quadro teórico apresentado com os resultados obtidos, conclui-se que a presente investigação corrobora a ideia de que a exploração de obras literárias e a dinamização de atividades criticamente estimulantes permitem desenvolver nas crianças e jovens competências fundamentais para o exercício pleno da cidadania, envolvendo o pensamento crítico, a consciência social (de si próprias e do mundo que as rodeia) e da participação ativa, preconizadas nas Aprendizagens Essenciais. Atualmente, a temática da cidadania na Educação ocupa um importante lugar nos debates políticos, pelo que se reconhece a importância da implementação e divulgação de práticas que explorem as suas dimensões junto dos discentes desde a Educação Pré-Escolar.

BIBLIOGRAFIA

- Alves, B. C., Araújo, T. F. Q. & Vasconcelos, S. I. (2023). Jogo de homófonas: jogo digital para aulas de língua portuguesa. *Forum lingüístic*, 20(2), 8842-8852. <http://dx.doi.org/10.5007/1984>
- Alves, L. A. M. (2014). Ensinar História para Dar um Sentido à Vida!. *Transversos*, 2(2), 6-31. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/18543/13547>
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.^a Ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S., Aguiar, M., Silva, A., Monteiro, J., Correia, A. & Analide, C. (2021). *Construção de recursos multimodais: para a promoção do português como língua da ciência* [Contribuição em conferência]. III Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas - LUSOCONF2021, Bragança. [10.34620/lusoconf.2021](https://doi.org/10.34620/lusoconf.2021)
- Azevedo, F. & Balça, A. (2016). Educação Literária e Formação de Leitores. In F. Azevedo & A. Balça (Org.). *Leitura e Educação Literária*. Pactor Editora, pp.1-13.
- Batista, A., Pires, Â., Brito, E. & Rodrigues, F. (2017). O uso das T.I.C. como ferramenta da aprendizagem. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 13(Extr.), 105-109. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2502>
- Bento, I. & Balça, A. (2016). Educação Literária: um Estudo no Pré-Escolar e no 1.^o Ciclo do Ensino Básico. *Cadernos de Letras da UFF*, 26(52), 81-100. <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.2016n52a90>
- Bittencourt, C. M. F. (2008). *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2.^a ed.). Cortez Editora.
- Blanch, J. (2009). Los Libros de Texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y el Desarrollo de Competencias Ciudadanas. In Ministerio de Educación de Chile (Ed.). *Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales*. Seminario Internacional 2008, Santiago do Chile.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., Vieira, I., Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M. L. & Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade*. Ministério da Educação. [978-972-742-421-4](#)
- Camões, A. T., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J. & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação.
- Carvalho, G. A., Lucas, F. C., Santos, D. B., Júnior, J. A., Souza, S. A. & Gomes, M. R. (2025). A Função Social da Literatura na Construção de Identidade e Narrativas Culturais. *IOSR Journal of Business and Management*, 27(1), 12-25.
- Cavalcanti, J. (2010). A Po(ética) da Infância e a Formação para os Valores. *Caderno Criança, Sujeito de Direitos*, 15, 1-9. https://www.researchgate.net/publication/276458085_A_Poetica_da_Infancia_e_a_Formacao_para_os_Valores
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I. & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação Pedagógica nas Primeiras Idades Para a Construção de uma Prática Inclusiva. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5 (1), 98-118. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v5.i1.14482>
- Comissão Europeia. (2022). *Orientações éticas para Educadores sobre a utilização de Inteligência Artificial (IA) e de dados no ensino e na aprendizagem*. União Europeia. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/07>
- Conselho da Europa. (2018). *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática: Volume 2 – Descritores das Competências para a Cultura Democrática*. Council of Europe Publishing. https://www.dgae.medu.pt/download/gestrehumanos/pessoal_docente/formacao/projetos-internacionais/20191219-grh-pi-conselhoeuropa-grccdvol2descritoresversao-portuguesa.pdf

- Conselho Nacional de Juventude – Portugal. (2019, maio 24). *Direitos Humanos* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=qW_4ZRqd8u0
- Costa, M. I. S. & Ianni, A. M. Z. (2018). O Conceito de Cidadania. In M. I. S. Costa, & A. M. Z. Ianni, *Individualização, Cidadania e Inclusão na Sociedade Contemporânea: uma Análise Teórica* (pp. 43-73). Editora UFABC.
- Cruzeiro, M., Andrade, A. & Machado, J. (2019). Formação de professores e utilização das tecnologias digitais na Escola. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (19), 281-307. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5301>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. (2018a). Diário da República, I Série, n.º 129. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Despacho Normativo n.º 10-A/2018 do Ministério da Educação. (2018b). Diário da República: II Série, n.º 116/2018. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/desp_norm_10-a-2018.pdf
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018). *Aprendizagens Essenciais para o Ensino Básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2025). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento para o Ensino Básico e Secundário*. Ministério da Educação, Ciência e Inovação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania-desenvolvimento.pdf
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto Editora.

- EuroNews. (2021, novembro 24). *Polónia-Bielorrússia: "Graves violações dos Direitos Humanos"*. <https://pt.euronews.com/2021/11/24/polonia-bielorrussia-graves-violacoes-dos-direitos-humanos>
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 21-50. <http://hdl.handle.net/10451/5495>
- Ferreira, C. A. (2006). A Avaliação Formativa Vivida pelos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 71-94. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_3
- Fonseca, J. (2009). *Do Conceito de Cidadania às Práticas Escolares de Formação Cívica* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa, <http://hdl.handle.net/10451/1619>
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem – abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar* (4ª Ed.). Âncora Editora.
- Fontanella, B. J. (2021). Participantes em Investigação Qualitativa. In S. Goncalves, J. Goncalves & C. Marques (Eds.), *Manual de Investigação Qualitativa* (pp.26-40). Pactor Editora.
- Fortin, M. F. (2009). *O Processo de Investigação: da Concepção à Realização* (5.ª Ed.). LusoCiência.
- Gago, M. (2016). Consciência Histórica e Narrativa no Ensino da História: Lições da História...? Ideias de Professores e Alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, 5(9), 76-93. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.239>
- Gaspar, C. (dir.). (2024, julho). Projeto “Cartas aos Líderes do Mundo”. *Notícias Monte Redondo e Carreira*, (156), 2. https://www.jf-monteredondo.pt/uploads/conteudos/doc/doc_conteudo_66a3cef436b360.88320238.pdf
- Graça, V. G. (2024). *Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais para o Desenvolvimento da Consciência Histórica: um Estudo de Caso com Alunos do 1.º e 2.º Ciclos do*

Ensino Básico [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho, <https://hdl.handle.net/1822/89807>

Leal, S. M., Machado, O., Monteiro, M. & Rebelo, F. (2010). Promover a aprendizagem, transformar o ensino: o contributo do projecto investigação para um currículo relevante. *Revista Interações*, 6(15), pp. 115-140. <https://doi.org/10.25755/int.428>

Lopes, M. C. (2012). O Papel da Diferenciação Pedagógica na “Construção” de uma Escola Inclusiva. *Atas do 12.º Congresso Internacional de Psicologia e Educação*, pp.1296-1307. ISPA - Instituto Universitário. https://cidtff.web.ua.pt/producao/sofia_andrade/Actas_12_Coloquio_Internacional_Psicologia_Educacao.pdf

Machado, A. S. (2018). *Evolução da Língua Gestual Portuguesa e o impacto no quotidiano da pessoa surda* [trabalho final de mestrado, Faculdade de Medicina de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa, <http://hdl.handle.net/10451/41873>

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Meinerz, C. B. (2018). Jogar com a História na Sala de Aula. In M. P. Giacomoni & N. M. Pereira (Orgs.), *Jogos e Ensino de História* (pp.73-86). Editora da UFRGS. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>

Mills, S. & Waite, C. (2017). Brands of Youth Citizenship and the Politics of Scale: National Citizen Service in the United Kingdom. *Political Geography*, 56, 66-76. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2016.11.007>

- Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI). (2025). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/enec-2025.pdf>
- Miras, M. (2001). Um Ponto de Partida para a Aprendizagem de Novos Conteúdos: os Conhecimentos Prévios. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala (Org.), *O Construtivismo na Sala de Aula* (pp.57-77). Editora Ática.
- Monteiro, M. C. (2018). Ensino da História. In F. H. Veiga (Coord.), *O Ensino na Escola de Hoje – Teoria, Investigação e Aplicação* (p.241). Climepsi Editores.
- Moreira, A. I. & Duarte, P. (2019). A planificação na formação inicial de professores: um retrato a partir dos contributos da educação histórica. *Indagatio Didactica*, 11(4), 41-60. <http://hdl.handle.net/10400.22/15173>
- Moura, E., Ramos, R., Simões, S. & Li, Y. (2021). Técnica de Análise de Conteúdo: uma reflexão crítica. *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados*, 3(1), 45-60. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30773/1/Metodologias%20investigacao_Vol3_Digital.pdf
- Mueller, P. A. & Oppenheimer, D. M. (2014). The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking. *Psychological Science*, 25(6), 1-10. <https://doi.org/10.1177/0956797614524581>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2022). *Ponto Final à Pobreza – o Papel da Ciência Psicológica, dos Psicólogos e Psicólogas*. Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Pereira, C. & Balça, A. (2018). Educação Literária na Escola: a Importância da Escolha do Livro e das Atividades para a sua Exploração na Sala de Aula. *Educação em Análise*, 3(1), 113-132. <http://hdl.handle.net/10174/26411>
- Portaria n.º 65/2022 do Ministério de Educação. (2022). Diário da República: I Série, n.º 22/2022. <https://files.dre.pt/1s/2022/02/02200/0000800016.pdf>

- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História: Questões de Didática Aplicada*. Livros Horizonte.
- Proença, M. C. (1992). *Didáctica da História*. Universidade Aberta.
- Ramos, J. L., Teodoro, V. D. & Ferreira, F. M. (2011). Recursos educativos digitais: Reflexões sobre a prática. *Cadernos SACAUSEF VII*, pp. 11-34. Ministério da Educação e Ciência/DGIDC. <http://hdl.handle.net/10174/5051>
- Rapp, M. L. (2017). *Integração das TIC nos Processos de Ensino e Aprendizagem pelos Professores do 1.º e 2.º Ciclo numa Escola Portuguesa* [Relatório de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova, <http://hdl.handle.net/10362/54377>
- Rebolo, A. (2021). Observação. In S. Goncalves, J. Goncalves & C. Marques (Eds.), *Manual de Investigação Qualitativa* (pp.87-100). Pactor Editora.
- Rocha, F. (2023). Filmes e Recursos Audiovisuais como Material Didático. *H2D Revista de Humanidades Digitais*, 5, 1-16. <https://doi.org/10.21814/h2d.4676>
- Rodrigues, A. I. F. (2012). *Reflexões Sobre a Minha Prática Docente Enquanto Professora de História e Geografia: Contributo das Vozes dos Alunos* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto, <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66521/2/27990.pdf>
- Rodrigues, A. L. (2014). Dificuldades, Constrangimentos e Desafios na Integração das Tecnologias Digitais no Processo de Formação de Professores. *Aprendizagem Online*, Atas do III Congresso Internacional das TIC na Educação, pp. 838-846. <http://hdl.handle.net/10451/34340>
- Sá, C. M., Mesquita, L., Repinaldo, N. & Correia, A. M. (2020). *Educação em Português e Cidadania Global*. UA Editora. <https://doi.org/10.34624/1vkd-0187>
- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, M. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. MC Graw Hill.

- Santo, E. M. (2006). Os Manuais Escolares, a Construção de Saberes e a Autonomia do Aluno. Auscultação a Alunos e Professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8), 103-115. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694/586>
- Santos, S., Cardoso, A. P. & Lacerda, C. (2016). A Planificação na Perspetiva dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho, & J. Rocha (Coords.). *Atas do XIII Congresso SPCE: Estudos Curriculares e Práticas Educativas* (pp. 1045-1053). Viseu: Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.19/4152>
- Sarmiento, T. & Freire, I. (2011). Fazer a Escola Acontecer: a Colaboração Crianças-Professores-Pais como Prática de Cidadania. *Revista ELO*, (18), 37-49. <https://hdl.handle.net/1822/32671>
- Schmidt, M. A. (2021). Percursos dialógicos com Isabel Barca: a crise da transposição didática e a construção da aula histórica. In Alves, L. A. M., Gago, M., Lagarto, M. (coord.) *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.17-32). Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória. <https://hdl.handle.net/10216/135729>
- Silva, J. C., Madeira, A. & Ferreira, N. (2024). Autoeficácia docente e indisciplina: Perceções de professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa da Educação*, 37(2), 1-29. <https://doi.org/10.21814/rpe.28518>
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a Compreensão de Textos*. Ministério da Educação. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Sim-Sim, I. (2009a). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_de_cifracao.pdf
- Sim-Sim, I. (2009b). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. *Exedra: Revista Científica*, (Número temático), 111-118. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj56srn2cGOAxWKcKQEHaXpKDwQFnoECBwQAQ&url=https%3A>

https://www.unirioja.es/~descarga/Farticulo/F3398957.pdf&usg=AOvVaw2So5VbWej_5zuoFus_ddsE&opi=89978449

- Teixeira, C. & Leal, A. (2019). A multimodalidade na escrita académica. In F. Caels, L. F. Barbeiro & J. V. Santos (orgs.), *Discurso Académico: Uma Área Disciplinar em Construção*, (pp. 287-311). CELGA-ILTEC & Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, <http://hdl.handle.net/10362/93502>
- Teixeira, M. T. & Reis, M. F. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187. <http://hdl.handle.net/10400.15/3300>
- Trindade, R. & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Xavier, L. G. (2013). Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis. *Educação e Formação*, (7), 139-148. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjnxYm_1YWOAxVaQ6QEHethCfMQFnoECB4QAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4390078.pdf&usg=AOvVaw1ckEXwr9kyQxEBC35ZkD6w&opi=89978449

ANEXOS

ANEXO 1 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE INTERAÇÕES ORAIS



Grelha de observação de intervenções orais – Projeto “Cartas aos Líderes do Mundo”



Data: __/__/__

Aluno		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
Intervenções	Não interveio oralmente.																		
	Interveio oralmente.																		
Pesquisa autónoma	Não pesquisou sobre a problemática.																		
	Conversou com os familiares sobre a problemática.																		
	Realizou uma pesquisa e registou a informação recolhida.																		
Exposição de causas	Não expõe causas conhecidas relacionadas com a problemática.																		
	Expõe causas conhecidas relacionadas com a problemática.																		
Exposição de consequências	Não apresenta consequências relacionadas com a problemática.																		
	Apresenta consequências relacionadas com a problemática.																		
Exposição de soluções	Não apresenta soluções oralmente para a problemática.																		
	Apresenta soluções oralmente para a problemática.																		
Referência a experiências pessoais	Não refere experiências pessoais relacionadas com a problemática.																		
	Refere experiências pessoais que não se relacionam com a problemática.																		
	Refere experiências pessoais relacionadas com a problemática.																		
Observações:																			

ANEXO 2 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



Pedido de autorização de recolha de dados

Exmo.(a) Sr.(ª) Encarregado de Educação,

Eu, Inês Ferreira Ramos, aluna do 1.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria, venho por este meio solicitar a sua autorização para a recolha de dados e imagem do(a) seu(sua) educando(a), no âmbito do Projeto de Investigação a realizar ao longo da minha Prática Pedagógica na turma 1MRO3.

O projeto intitula-se de “Cartas aos Líderes do Mundo” e tem uma duração de quatro sessões quinzenais, onde se pretende que os alunos manifestem o seu parecer sobre alguns temas da atualidade através de intervenções orais e produções escritas (cartas formais e ilustrações). Este projeto terá como produto final um livro com a compilação das produções realizadas e uma carta aberta, elaborada pela turma, dirigida ao Sr. Presidente da República, Doutor Marcelo Rebelo de Sousa.

É importante realçar que os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins académicos, assegurando a privacidade e omissão da identidade do(a) seu(sua) educando(a).

Eu, _____, Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____ da turma 1MRO3 do Centro Escolar de Monte Redondo, **declaro que tomei conhecimento e que**

- ☐ **Autorizo** que sejam recolhidos dados do meu educando.
- ☐ **Não autorizo** que sejam recolhidos dados do meu educando.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

Data

____/____/____

ANEXO 3 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS



Pedido de autorização de recolha de dados

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel,

Eu, Inês Ferreira Ramos, aluna do 1.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria, venho por este meio solicitar a sua autorização para a recolha de dados e imagem da turma 1MRO3 do Centro Escolar de Monte Redondo, pertencente ao Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, no âmbito do Projeto de Investigação para efeitos de conclusão do referido ciclo de estudos.

O projeto a implementar ao longo da Prática Pedagógica intitula-se de “Cartas aos Líderes do Mundo” e tem uma duração de quatro sessões quinzenais, onde se pretende que os alunos, inspirados pelo livro “Carta aos Líderes do Mundo” de Maria Inês Almeida e Flávia Lins e Silva, manifestem o seu parecer sobre alguns temas da atualidade através de intervenções orais e produções escritas (nomeadamente, cartas formais e ilustrações).

Este projeto terá como produto final um livro, oferecido à instituição, com a compilação de todas as produções dos alunos e uma carta aberta, elaborada em turma, dirigida ao Sr. Presidente da República, Doutor Marcelo Rebelo de Sousa. Para além disso, é importante realçar que os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins académicos, assegurando a privacidade e omissão da identidade de todos os envolvidos.

Agradeço a atenção disponibilizada e proponho-me a facultar os principais resultados encontrados, no final do trabalho.

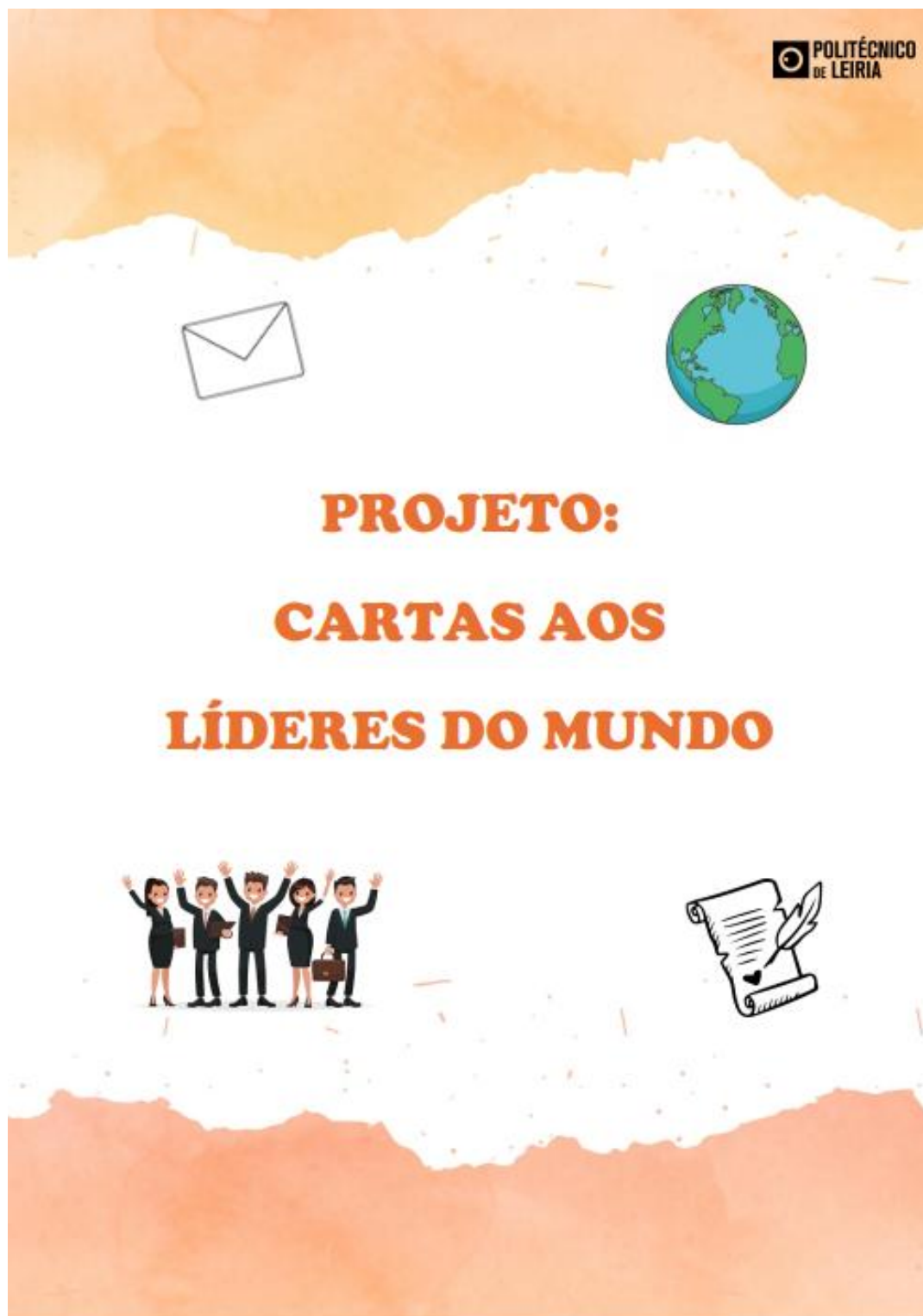
Eu, _____, Diretor do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, **declaro que tomei conhecimento e que autorizo/não autorizo** que sejam recolhidos dados da turma 1MRO3 do Centro Escolar de Monte Redondo.

Assinatura do Sr. Diretor do Agrupamento de

Escolas Rainha Santa Isabel

Data

____/____/____



Monte Redondo, 23 de abril de 2024

Bom tarde, Senhora presidenta da junta de Monte Redondo. É para dizer que o nosso planeta está a ficar um pouco doente por causa dos efeitos de estufa. Eu queria que tu tentasses reduzir um pouco dos efeitos de estufa.

E assim o nosso planeta pode já não ficar tão doente. Se poder fazer esse favor eu agradeceria.

Beijinho da

Rasurado por RGPD

Rasurado por RGPD

para a
presidenta da
junta de Monte
Redondo ♡

Rasurado por RGPD



Monte Redondo, 24 abril de 2024

Caros líderes do mundo,
Quero que melhoram o mundo.

Rasurado por RGPD

Monte Redondo, 23 de abril de 2024

Ola' excellentissimos Líderes do Mundo.

Eu gostaria de melhorar o Efeito de Estufa porque anda a poluir muito o mundo e a aquecer o planeta. Para melhorar o problema podemos utilizar bicicletas, trotinetes, skate ou andar a pé para vários locais.

Eu quero isto resolvido até à próxima.

Beijinhos da

Rasurado por RGPD

Monte Redondo, 23 de abril de 2024

Caríssimo presidente da Unicef

O nosso planeta está a ser afetado pelo efeito de estufa em que os gases do nosso planeta

Rasurado por RGPD

Monte Redondo, 23 de abril de 2024

Caríssimo presidente da ONU.

O nosso planeta tem muito efeito de estufa, as pessoas têm de andar no transporte - públicos.

Rasurado por RGPD

Monte Redondo, 23 de abril de 2024

Caríssimo, presidente da ONU

O nosso planeta está a queimar e a arder. Estamos a ficar em situação de emergência. Temos de plantar mais, fazer um acordo mundial de qual país planta mais, como conservar menos e meter o salário.

Espero que pense nunca mais

Rasurado por RGPD

Centro de dados de Monte Redondo

Monte Redondo, 23 de abril de 2024

Bom dia, líderes do mundo de hoje
para os líderes do futuro e, bem-vindos
de novo, mais liderança mais
que, líderes de hoje que, também
pode ficar saudável.

Rasurado por RGPD

para
os líderes do mundo

Rasurado por RGPD

Monte Adlon, 23-4-2024

Bom dia excelentes líderes, do mundo.

Eu queria só informar que podiam acabar com este aquecimento global.

Podiam fazer painéis solares em cima dos carros e não em terrenos onde têm de fazer desflorestação, e ao fazer isso estão a retirar os ar do ar condicionado, o que acelera o processo de aquecimento global. Podiam grelhar o fumo que vêm dos carros, colocando um tinhan nos carros para evitar o degelo e os incêndios florestais e proibição de tabaco.

Têm de agir as próximas 2 gerações estão em perigo!

Com carinho

Rasurado por RGPD

Rasurado por RGPD

Monte Adlon, 23 de abril de 2024

Excelentíssimo Marcelo, gostava que o Efeito de Estufa fosse menos usado em Portugal com, em vez de irmos de carro vamos a pé, de bicicleta, patins e trotinete. S. Marcelo gostava que fizeses isto o mais rápido possível por favor.

Obrigado pela atenção

Despedida; Tchau e tenha um bom dia

Rasurado por RGPD

Monte Piedondo, 23 de abril de 2024

Olá, Líderes do Mundo

Eu chamo-me [Rasurado por RGPD] e é um problema no mundo que eu gostaria que vocês resolvessem.

O problema que eu estou a pensar para vocês resolverem chama-se Efeito de Estufa.

Eu queria que vocês dissessem às pessoas para andarem mais de bicicleta, de skate, de trotinete, a pé e fazerem mais desportos para o mundo e as pessoas serem saudáveis para melhorar este problema porque eu e as outras pessoas queremos viver mais do que 100 anos.

Obrigada

Um beijinho e um abraço da

[Rasurado por RGPD]

Monte Piedondo, 23 de abril de 2024

Olá, Líderes do Mundo. Eu sou de Monte Piedondo e estou a mandar esta carta para ajudar o planeta Terra. Esse problema chama-se Efeito estufa. O problema é: por causa de certos gases na atmosfera este problema está a fazer muito mal ao nosso planeta, precisamos de ajuda.

[Rasurado por RGPD]

LOCAL: Centro escola de Monte
Redondo,
DATA: 23/04/2024

Ola presidente Beroncio
esta tudo bem com você?
amizadei esse covão
podemos usar, Bittie, tratante e insetos
podemos de efeito estufa
e posso não pagar mais ao mesmo homem terra
e pagar.

Até mais

Rasurado por RGPD

Monte Redondo, 23 de abril de 2024

Queridos líderes do mundo,
Mando esta carta porque queria que fizesssem qualquer
coisa para mudar o efeito de estufa, qualquer coisa !!!
É claro que nós também vamos contribuir mas nós precisamos
muito da vossa ajuda !!!

Do amigo

Rasurado por RGPD

Monte Redondo, 23 de abril de 2024

Caríssimo senhor Antonio Costa

Nós estamos aqui com um grande problema
que é o efeito estufa

Rasurado por RGPD

Monte Redondo, 23 de abril de 2024

Excelentíssima presidente da Junta de Monte Redondo Leina Gaspar.
Queria-lhe informar que à frente da nossa escola temos
muitos carros a deixar muito fumo. O que faz o efeito de estufa. Que
vai para a atmosfera e derrete o glaciares e o gelo e que
faz render a casa de muitos animais.

Para resolver este problema as pessoas poderiam ir para a
escola de trotinete ou de bicicleta.

Obrigado pela atenção.

Rasurado por RGPD

Monte Redondo, 23 de abril de 2024

Monte Redondo, 23 de abril de 2024

Mãe Sandra tudo bem. Saudades do mundo.
O problema é o efeito estufa mas em vez de andar de carro podemos
andar a pé, bicicleta, trotinete, skate e por isso queria que nossemos fazer um
jornal para dizer as pessoas para andar a pé, bicicleta e etc.

Obrigado pela atenção
Brisinha

Rasurado por RGPD

Centro Escolar de Monte Redonda
Monte Redonda, 27 de abril de 2024

Ola queridos líderes da Mundo.

O nosso mundo está em apuros por causa da efeito estufa e isso é causado por causa da as auto-máquinas e a queima de combustíveis fósseis (petróleo, carvão mineral, gás natural) é uma das atividades que mais contribui para o aquecimento atmosférico e para o efeito estufa.

Como a gente pode resolver o problema?

Nos podemos usar bicicleta ao invés de carro, podemos andar de bicicleta e a pé. As fábricas podem deixar de usar gases tóxicos para a nossa planeta e assim a nossa vida vai ficar bem mais saudável.

Despedida: Tchau queridos líderes da Mundo.

Assinatura:

Rasurado por RGPD



Monte Redondo, 23 de abril

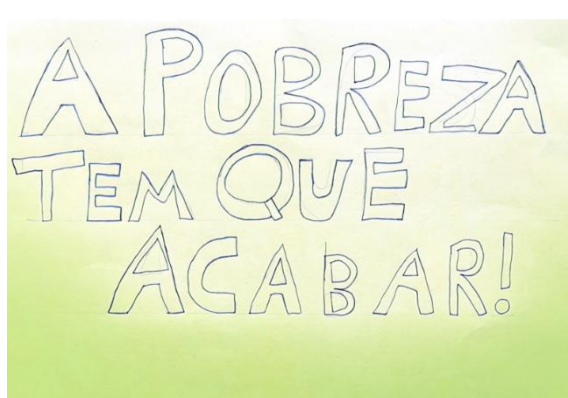
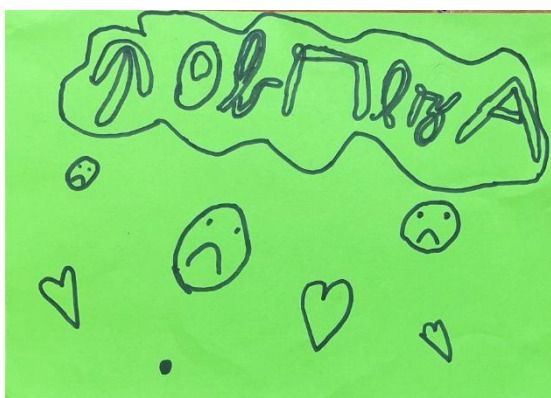
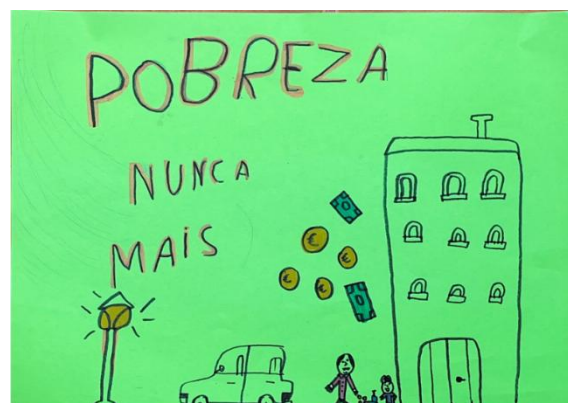
Sentou no chão de Monte Redondo

Olá líderes do mundo

Eu quero melhorar o efeito de estufa por causa
do aquecimento global. O vos podemos andar
de skate, bicicleta, trotinete ou pé. Eu quero
este problema resolvido obrigado(a)

Tchau

Rasurado por RGPD



MAIS POBREZA
NÃO!

POBREZA
NÃO
PODE
ACONTECER

AJUDE M
OS
POBRES

NÃO QUEREMOS
CRIANÇAS NA
RUA

Não vamos
Conseguir

Monte Redondo, 8 de maio de 2024

Olá senhor Marcelo

Eu sou a [Redacted] da escola de Monte Redondo
é para dizer que agora há muitos casos de
pobreza e eu queria que planta-se árvores
de frutos para os senhores e senhoras comerem
e assim já não ficavam com tanta fome.
E eles também não têm água e eu queria que
metessem uma máquina de água sem ser
preciso pagar.

Obrigado pela atenção que teve comigo.

Beijinhos

[Redacted]

Monte Redondo, 8 de maio de 2024

Rasurado por RGPD

Excelentíssimo senhor Cristiano Ronaldo. Eu sou o
eu tenho 9 anos e sou do 3.º ano do Centro
Escolar de Monte Redondo.

Eu estou muito triste porque há muitas pessoas no mun-
do e no nosso país que não têm abrigo, comida nem
cuidados de saúde. Estou muito preocupado porque diz-se
que em 2030 podem estar em pobreza 16.700.000
no nosso mundo.

- Poderia ser uma delas?

Esta situação preocupa-me porque as crianças devem
ter saúde, comida, abrigo e estarem juntos dos pais.
Pode pensar numa solução para que as pessoas possam
viver em condições de vida?

Espero que pense no meu problema e que ajude as
pessoas pobres, porque todos nós devemos ter o
mesmo direitos

Obrigado pela atenção

Rasurado por RGPD

Monte Redondo, 8 de maio de 2024

Caro Cristiano Ronaldo,
eu sou o [Rasurado por RGPD] e estou no Centro Escolar de
Monte Redondo, estou na turma do 3.º ano.

Há um problema que me está a chatear, que é a
pobreza, será que podes ajudar as pessoas pobres
dando-lhes algum dinheiro.

Obrigado pela tua atenção.

De

Rasurado por RGPD

Monte Redondo, 8 de maio de 2024

Caríssimo Donato,

Donato eu queria que tua ajudasse a população mais pobre, eu sou
Monte Redondo, sou do turma do 3.º ano. Eu tenho um
problema que me está a doer e que a muitos pessoas em situação
de rua eu queria que tu a ajudasse essas pessoas.
Tudo a ajudar essas pessoas com dinheiro.

Obrigado pela atenção,

Rasurado por RGPD

Monte Redondo, 8 de maio de 2024

Caro presidente da CNU,
eu sou aluna do Centro Escolar de
Monte Redondo, Leiria Portugal ando no
3.º ano e chama-me Laura.
Tenho um problema que me anda a incomodar
a cabeça há muito tempo.
Eu descobri que desde 2019 a pobreza tem
aumentado muito, até aos dias de hoje.
Queria propor que ajudassemos cada vez mais
a dar roupas, dinheiro, alimentos e cuidados
de saúde.
Espero que consigamos diminuir a pobreza.
Até a próxima Caro presidente da
CNU.

Beijinhos
da

Rasurado por RGPD

Monte Redondo, 8 de maio de 2024

Caro Cristiano Ronaldo,
eu sou a [Rasurado por RGPD] da Escola de Monte Redondo
em Leiria.

Cristiano Ronaldo Vinho informar-te que
há muitas pessoas que passam fome
e também frio à noite. Vinte pedes
se te podes ajudar essas pessoas.

Agradado,

[Rasurado por RGPD]

Monte Redondo, 8 de maio de 2024

Caro presidente da ONU, eu sou a [Rasurado por RGPD] de
Monte Redondo, em Leiria, Portugal e quero que
nos ajude a acabar com a pobreza.

Hoje em dia 700 000 000 pessoas no mundo
inteiro são pobres.

Em 2030, 167 000 000 crianças do mundo vão
ser pobres. QUEREMOS QUE A POBREZA ACABE.

Para resolver boa parte podemos: fazer
doações, como dar comida e dinheiro.

Obrigada pela atenção,

[Rasurado por RGPD]

Monte Redondo, 8 de maio de 2024

Caro presidente da ONU,
eu sou a [Rasurado por RGPD] e sou do centro escolar de Monte Redondo,
Leiria, Portugal. Eu tenho uma preocupação: a pobreza.
Eu gostaria que alguém dissesse a todos os países que são
pobres.

Obrigado,

[Rasurado por RGPD]

Monte Aedonolo, 8 de maio de 2024

Caros excelentes senhores e senhoras
presidentes do ONU.

Rasurado por RGPD

Eu estou muito irritado com a pobreza!
Todiam, fazer outras tipos de iniciativas para
combater a pobreza, como por exemplo, baixar
os preços das coisas, fazer campanhas para ajudar os
pessoas mais pobres e proibir as promoções falsas.

Realizar com a desigualdade e não se concentram em diminuir a pobreza até 2030 e sim no presente.

Obrigado pela atenção.

Rasurado por RGPD

Monte Redondo, 8 de maio de 2024

Caro presidente La UNG,

Seu son. Rasurado por
RGPD

O Centro Exador de Monte Redondo, Leiria, Portugal. Há um problema que quero resolver, é a pobreza. Muitas pessoas estão em pobreza, cerca de 700.000.000 no mundo. Precisam de alimentos, dinheiro, roupa e casa. A solução é dar alimento e roupa. Para eles saírem da pobreza e preciso aumentar o salário em todo mundo e oferecer mais emprego e diminuir o pagamento das contas.

Obrigado pela atenção.

Rasurado por RGPD

Monte Redondo, 8 maio de 2024

Caro presidente da U N U,

eu sou a Rasurado por RGPD uma aluna da turma MRO3 do Centro Escolar de Monte Redondo em Leiria, Portugal.

Há um problema no mundo que eu não gosto que é a pobreza, e eu queria se for possível que vo-
cê o resolvesse!

Estou preocupada com o futuro das pessoas, porque podem vir a chegar à morte se ficarem sem comida e sem habitação.

Eu tenho pena dessas pessoas e dessas crianças pobres.

Crianças da minha idade têm esse problema e eu tenho muita pena delas.

- Em Portugal, durante a pandemia 400.000 pe-
ssoas terão caído ao limiar da pobreza.

Preservem por favor esse problema!

Beijinhos e abraços da

Rasurado por
RGPD



Monte Redondo, 8 de mai de 2024

Caro jogador de futebol chamado Cristiano Ronaldo.

O meu nome Rasurado por RGPD, sou uma criança de 8 anos e moro em Leiria (Monte Redondo) Portugal.

Gostava que ajudasse umas pessoas que são pobres e dá-lhes comida, roupa e uma casa por favor. Eles não ficam muito felizes.

Obrigada, seja-te
a jogar na televisão.

Rasurado por RGPD

Monte Redondo, 8 de maio de 2024

Caro presidente da UCPN,
me chama Rasurado por RGPD, estuda na Centro
Escolar de Monte Redondo, vim falar
sobre a pobreza.

Das crianças, adultas e idosas estão
sufrendo por causa da pobreza e desemprego.
E as coisas no mercado estão muito caras
e, por causa disso, as pessoas não podem
comprar comida.

Uma das soluções para este problema é,
aumentar a salário, limitar as rendas
dos arrendamentos e baixar o preço dos alimentos
do mercado.

Obrigado pela atenção,

Rasurado por RGPD

Monte Redondo, 8 de maio de 2024

Caro Ronaldo o melhor jogador de futebol,
eu sou Rasurado por RGPD da escola Centro Escolar de Monte
Redondo, eu tenho 7 anos, eu vivo em Monte Redondo nas
lamegadas rua do paraíso.

Gosto muito que ajudas as pessoas e queria que
continuasses porque o tema desta semana é a pobreza
porque existem 700 000 000 pessoas a viver na rua e
se continuasses para que tudo corra bem em 2030 167
milhões de crianças viverão em pobreza e se tu
continuasses a ajudar e a dar dinheiro para comprar comida
chegamos lá mais rápido.

Obrigado pela atenção

Rasurado por RGPD

Monte Pedondo, 8 de maio de 2024

Excelentíssimo Cristiano Ronaldo,
daqui fala Rasurado por RGPD do Centro Escolar de Monte Pedon-
do de Seixira, Portugal.

Canho pedir-lhe para que aí na Associação Saudita
que ajude os pobres porque há 700 000 000 pobres em
pobreza extrema e nós todos queremos que a pobreza
acabe não é verdade?

Muitíssima grata,

Rasurado por RGPD

Monte Pedondo, 8 de maio de 2024

Caro presidente da ONU,
Eu sou o aluno Rasurado por RGPD do 3º ano da Escola Centro
Escolar de Monte Pedondo de Seixira em Portugal.

Hoje venho falar sobre a pobreza. Há 700 000 000 pessoas
sem comida, roupa, casa, dinheiro e eu pensei que podia ajudar
as pessoas e crianças com o mesmo problema.

Vi uma notícia que em 2030 vai haver 167 000
000 crianças e isso preocupa-me porque posso ser um deles.

Obrigada pela atenção

Rasurado por RGPD

Mante Redonda, 8 de maio de 2024

Caríssima Cristiana Redonda

Rasurado por RGPD

Eu sou a filha de 9 anos e sou filha de 38 anos da minha mãe. Eu sou de Mante Redonda. Na minha escola estamos a aprender sobre a Bíblia e eu descobri que no mundo há muitas pessoas. Eu sei que o mundo há 700.000.000 de pessoas pobres. Pensa-se que 2030 haverá cerca de 167.000.000 de crianças pobres no mundo. Eu nasci em Gafate e vivi lá até 2023, mas meu país havia alguns meninos pobres, não tinham casas, nem comida. Estou preocupada com isto porque eu não gosto quando eles ficam na rua e sem comida. Cristiana pode trabalhar com as senhoras que mandam do meu país e ajudar os meninos pobres? Espero que penses no meu problema e os ajudes. Gosto muito de ver a jogar futebol. Obrigada pela tua atenção.

Rasurado por RGPD

Centros escola distante. Redondo
Monte Redondo 8 de maio de 2024

Dado Cristiano Redondo do clube de Portugal poderia fazer
um favor de quem que acaba com a pobreza. Mais de 700
milhões de pessoas estão passando fome e algumas pessoas
estão passando a vida sem casa e morando na rua.

Obrigado.



Rasurado por RGPD

Monte Pedondo, 20 de maio de 2024

Carra população,

Eu sou a Ministra Europeia da Justiça.

Os direitos não estão a ser cumpridos em todos os países e eu não estou a gostar da situação. Os direitos principais estão a falhar muito, e aposto que há crianças que não têm o direito de brincar nem o direito da opinião, por isso não devem ser felizes e nós queremos ajudar. Eu vou fazer várias coisas para mudar como, fazer parque infantil e diminuir as aulas.

Até à próxima

Rasurado por RGPD



Monte Redondo, 20 de maio de 2024

Para população

Eu sou o Rasurado por RGPD CE o das Empresas Europeias
de combate ao desemprego.

Agora vou falar dos direitos humanos e sobre
o direito à alimentação. Eu vou mandar construir
armazém para as pessoas lá poderem ir buscar
comida. E assim as pessoas já não têm fome.

Até à próxima

Rasurado por RGPD



Monte Redondo, 20 de maio de 2024

Caro população,

Eu sou a Presidente da Associação
Internacional da Preservação da Vida
Marinha.

Eu hoje vim cá falar com a cara
população que eu vou melhorar o nosso
mundo.

Eu vou fazer conjuntos para cada problema
por exemplo há pessoas que vivem na rua
e eu vou criar abrigos para as pessoas que
vivem na rua.

E também as mulheres recebem menos que
os homens.

Portanto eu vou dar a mesma quantidade
de dinheiro às mulheres.

Tudo vai ficar bem.

Beijinhos
da

Rasurado por RGPD

Rasurado por RGPD



Monte Redondo, 20 de maio de 2024

Carra população,
eu Presidente do Iacto Nacional pelo Combate à
Desigualdade, li à responder a pedir para que
todas as pessoas tenham direitos humanos, eu decidi
fazer uma jornada pelo mundo e fazer várias
campanhas por cada país que passo para acabar com a
desigualdade e não fazer vários discursos.

Até à próxima

Rasurado por RGPD

Monte Redondo, 30 de maio de 2024

Carra população,
Eu sou o Ministro Europeu da Economia e hoje vamos falar sobre os Direitos
Humanos.

Eu acho que a liberdade é o que está em perigo porque muitas pessoas
não a podem expressar as suas opiniões, trabalhar, viver, estudar e fazer o que
querem.

Eu Ministro Europeu da Economia, queria fazer uma publicidade e uma lei
a quem tirasse a liberdade aos outros pagaria uma multa.

Até à próxima população
vós - os brasileiros.

Rasurado por RGPD

Monte Pedreiro, 20 de maio de 2024

Para população,
Eu sou o Presidente da Associação Internacional contra
o Fome.

As pessoas têm o direito à moradia e à alimentação,
por isso eu vou garantir que isso aconteça.

Eu vou criar um grupo de pessoas que de dia dêem comida
às pessoas pobres e sem casa!

Até a próxima,

Rasurado por RGPD



Monte Redondo de, 2024

para população

Eu sou o ministro Internacional da Agricultura.
Todos nós temos direitos humanos também
os agricultores têm direitos humanos por isso
vou criar uma empresa de agricultura em todo o
mundo que dá um desconto de 10 euros nos legumes
para todas as famílias consigam comprar legumes
para comer.

até a próxima

Rasurado por RGPD



Monte Piedade, 20 de maio de 2024

Cara população,

Eu sou a Líder Europeia de Combate às
Alterações Climáticas.

Eu não falar sobre Os direitos das Crianças,
e não fazer uma lei que não abrigar todos
as crianças a irem a escola, e também tem
muitas crianças na rua, então para eu mudar
tudo isso não construir abrigos para essas
crianças não ficarem na rua.

Crianças trabalhadoras? Aqui não!!! Bem
como vocês sabem tem muitas crianças
trabalhando, e aqui não pode ser assim,
então para reverter isso não fazer uma
lei de alguma crianças estiver trabalhando,
a mãe dessa criança não ser presa.

Até à próxima,

Rasurado por RGPD



Monte Pascondo, 20 de maio de 2024

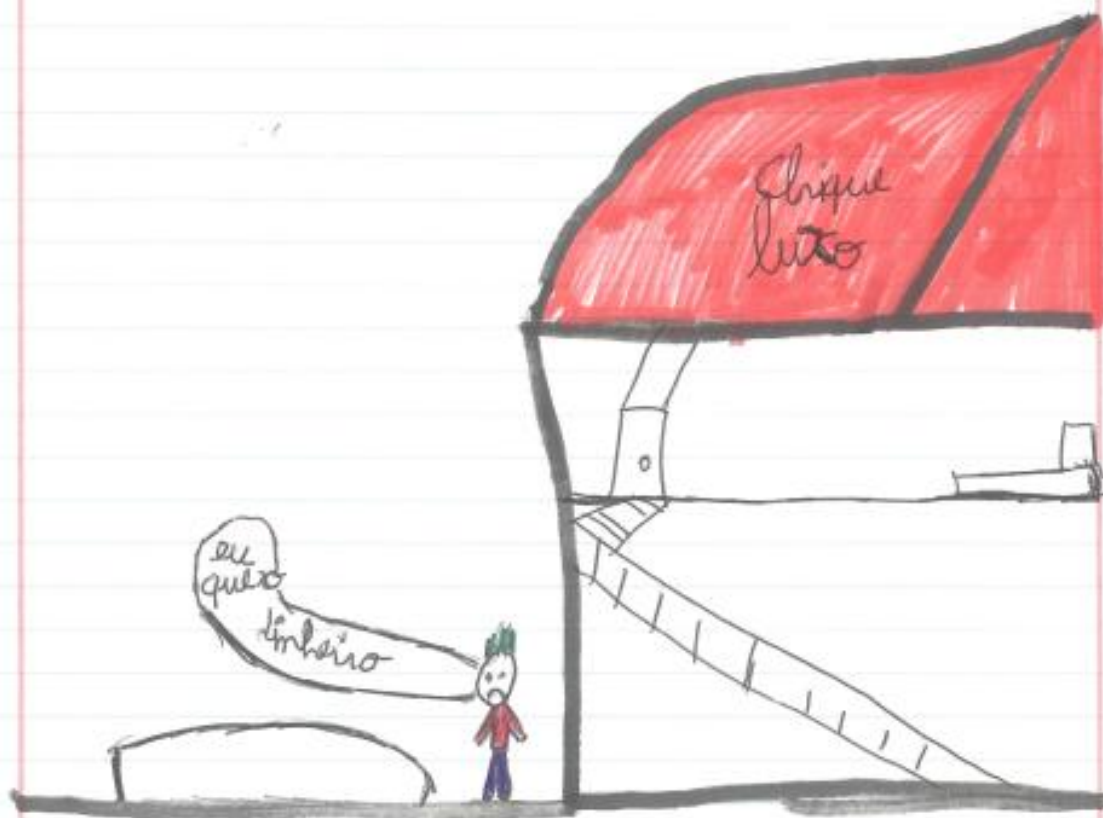
Para população,

Eu sou o Líder da Iniciativa do Combate à Desflorestação
Os direitos humanos significam que os pessoas podem ter
os seus direitos como vestir-se como quiserem,
liberdade e igualdade. Eu vou ajudar as pessoas que
não têm abrigo nem comida. Para isto vou dar
algum dinheiro, mas não é para comprar tabaco.

As mulheres também recebem 17% a menos
do que os homens, por isto devemos mudar isto agora,
vamos dar-lhes o mesmo salário.

Obrigada pela atenção

Rasurado por RGPD



Monte Redondo, 20 de maio de 2024

Cará população,

Eu sou a CEO das Estações Europeias de Tratamento de Águas. Ondam a tratar muito mal os direitos humanos e é por isso que eles estão a desaparecer. É preocupante o aumento de maus tratos infantis.

Vou tomar decisões para que isso não aconteça. Vou fazer uma lei para que os direitos humanos sejam respeitados, especialmente os infantis.

Atte á proxima

Rasurado por RGPD



Monte Redondo, 20 de Maio de 2014

caros população,
Eu sou Presidente da Iniciativa Internacional de Defesa
da Vida Terrestre e quero melhorar os Direitos Humanos
e vou fazer muitas propostas para melhorar os Direitos Humanos,
por exemplo parar com a guerra de violar os direitos e
convergar

até a próxima,

Rasurado por RGPD



Centro escolar de Monte Redondo,
Monte Redondo, 20 de maio de 2024.

Para população,

Eu sou o CEO das Empresas Nacionais de Transportes
Públicos Sustentáveis.

Eu quero que os homens e as mulheres ganhem
as mesmas quantidades de dinheiro.

Eu não quero que eles pagarem os mesmos salários às
mulheres e aos homens para manter os riscos das pessoas.

Rasurado por RGPD

Rasurado por RGPD



Monte Predondo, 20 de maio de 2024

Para população, eu sou a Ministra Europeia da Saúde, e vim falar dos direitos da saúde.

Todas as pessoas tem direito de ter saúde, muitas pessoas estão internadas no hospital por estarem doentes, essas pessoas estão a sofrer muito.

Por isso vou falar o que vou fazer: Contratar mais médicos, Criar mais hospitais e ect.

Vou tratar da saúde, obrigada,

Rasurado por RGPD



Monte Belém, 20 de maio de 2024

Cará população,
eu sou o líder da Iniciativa Internacional de
Gestão Sustentável dos Recursos Hídricos.
Hoje vim informar - vos que vou mudar algumas leis
sobre a pobreza porque as pessoas pobres também
têm direitos humanos.
Eu posso cozinhar e depois dar-lhes comida.

ate a proxima

Rasurado por RGPD



esta a pedir
marchas



este no cho triste



lixo



esta a dar
comida



esta a tentar encontrar

Monte Redondo, 20 de maio de 2024

Caro população,

Eu sou a Presidente da Associação Nacional da Educação pela Qualidade e hoje vou vos falar sobre os Direitos Humanos.

Há vários Direitos Humanos que não estão a ser cumpridos como pessoas sem abrigo que precisam de proteção, comida, ajuda para viver, etc.

Eu quero fazer um acolhimento para essas pessoas e esse acolhimento pode ser num barracão numa tenda ou até numa casa onde ninguém lá vive.

- Por favor, tenham deste problema!

Até à próxima,

Rasurado por RGPD

Monte Redondo, 20 de maio de 2024

Caro população,

Eu sou o líder da Associação e quero vos ajudar, como líder da Associação eu quero ajudar porque eu sei que vocês precisam por causa da pobreza. Um dos problemas que eu vou tomar é dar alimentos aos pobres.

Obrigado pela atenção

Rasurado por RGPD

Monte Redonda, 20 de maio de 2024

Carra população,
Eu sou o CEO das Empresas Europeias de Energias
Eólicas.

Venho para falar dos Direitos Humanos.
Para salvar os direitos humanos vou fazer
mais centros de acolhimento para ajudar os pobres,
para lhes dar o direito de Proteção.

Até à próxima,

Rasurado por RGPD



Diário Monte Pelado, 29 de
maio de 2024

→ Para população brasileira, não é
fácil ver as coisas em
perspectiva europeia de produção agrícola
sustentável.
Gosto de falar dos direitos humanos.
Estou muito preocupado de os homens não
serem mais ordenados do que as mulheres. É
resolver o problema a base o mesmo ordenado
aos dois.

Adeus população, obrigado pela atenção.

Rasurado por RGPD

Monte Redondo, 4 de junho de 2024

Excelentíssimo Senhor Presidente da República, Doutor Marcelo Rebelo de Sousa,

Somos alunos do 3.º ano da turma 1MRO3 do Centro Escolar de Monte Redondo, no distrito de Leiria. Ao longo do 3.º período estivemos a desenvolver um projeto onde escrevemos cartas dirigidas aos Líderes do Mundo, inspiradas no livro "Carta aos Líderes do Mundo" de Maria Inês Almeida e Flávia Lins e Silva.

Estamos a escrever esta carta porque pesquisámos e estudámos sobre alguns problemas ambientais e sociais da atualidade (como por exemplo, o efeito de estufa, a pobreza e os direitos humanos) e nas nossas aulas de Cidadania e de Português verificámos que existem alguns problemas em Portugal que nos captaram a atenção.

Assim, pensámos que seria importante escrever-lhe uma carta porque descobrimos que se prevê que, em 2030, 167 milhões de crianças estejam em situação de pobreza, o que nos deixa muito preocupados enquanto crianças.

Também sabemos que, atualmente, 20% dos portugueses estão em situação de pobreza, portanto gostávamos que fossem tomadas algumas medidas para reverter esta condição. Neste sentido, gostávamos que se criassem mais projetos sociais e apoios para a população portuguesa, que vamos passar a explicar.

Uma das medidas que gostaríamos de lhe propor seria o alargamento de instituições de abrigo e proteção, de forma a garantir o cumprimento dos direitos humanos relacionados com a alimentação, habitação e segurança. Ainda podemos propor a aplicação de apoios ao trabalho (como por exemplo, através do aumento salarial e apoios às empresas), ao acesso à habitação (através da redução dos valores de arrendamento de imóveis) e ao acesso ao ensino (ao aumentar o número de vagas no serviço de creches gratuitas).

Compreendemos que tem uma agenda muito preenchida, no entanto, esperamos que dedique um pouco da sua atenção às nossas propostas, para que juntos melhoremos o futuro. Esperamos ansiosamente pela sua resposta.

Agradecemos a sua atenção e colaboração,
1MRO3

PROJETO "CARTAS AOS LÍDERES DO MUNDO"

Ao longo do 3.º período, os alunos do 3.º ano de escolaridade da turma 1MR03 do Centro Escolar de Monte Redondo participaram num projeto intitulado "Cartas aos Líderes do Mundo", com a duração de quatro sessões, a cada duas semanas. Neste era proposto que os alunos, inspirados no livro "Carta aos Líderes do Mundo" de Maria Inês Almeida e Flávia Lins e Silva, produzissem cartas formais direcionadas a personalidades/entidades que consideram poderosas atualmente, mobilizando os seus conhecimentos sobre aspetos sociais e ambientais pré-definidos pelo grupo, com base nas suas preocupações e interesses.

As três primeiras sessões procederam-se individualmente enquanto a última sessão consistiu numa carta final conjunta dirigida ao Presidente da República Portuguesa. No decorrer do projeto, as estratégias pedagógicas implementadas foram sendo diversificadas de forma a estimular a motivação dos alunos, nomeadamente através de vídeos e notícias desconcertantes e da mudança de perspetiva ao dramatizar uma "Assembleia dos Líderes do Mundo" em sala de aula.

Assim, em articulação com as áreas curriculares de Português e de Cidadania, os alunos tiveram a oportunidade de pesquisar e adquirir novos conhecimentos



sobre as causas, consequências e soluções para os problemas mais impactantes da atualidade com que se deparam diariamente e, consequentemente, enunciaram-nos e argumentaram-nos nas cartas.

O projeto terá sido desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) II pela aluna Inês Ramos do primeiro ano do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB no Politécnico de Leiria, com o intuito de analisar o desenvolvimento da escrita argumentativa de alunos do 3.º ano de escolaridade através do projeto referido, sendo este o seu ensaio investigativo para a conclusão do ciclo de estudos em questão.

Em contexto de sala de aula, a turma 1MR03 produziu um depoimento

escrito relativamente a este projeto, abordando o processo envolvido no mesmo, bem como o feedback dos alunos:

"A nossa turma, 1MR03, do Centro Escolar de Monte Redondo, participou no Projeto aos Líderes do Mundo, ao longo do 3.º período. Durante este projeto, criámos quatro cartas destinadas aos Líderes do Mundo.

Nas cartas estivemos a falar sobre o efeito de estufa, direitos humanos e pobreza, pois consideramos que são os principais problemas atuais que devem ser resolvidos.

Assim, o projeto começou pela apresentação do livro "Carta aos Líderes do Mundo" de Maria Inês de Almeida e Flávia Lins e Silva. Depois da nossa interpretação da história, escrevemos cartas sobre o efeito de estufa.

No segundo dia do projeto, pesquisámos sobre o número de pessoas em situação de pobreza e descobrimos que se prevê que, em 2030, 167 milhões de crianças estejam em situação de pobreza.

Tivemos a oportunidade de ser "Líderes do Mundo por um dia" e simulámos uma Assembleia, no 3.º momento do projeto. Nessas cartas falámos para a população sobre as soluções para garantir os direitos humanos.

Por fim, escrevemos uma carta ao Presidente da República de Portugal, Doutor Marcelo Rebelo de Sousa, sobre formas que achamos que podem diminuir a pobreza no nosso país.

Nós gostámos muito do projeto, porque nos divertimos e aprendemos sobre os problemas dos dias de hoje. Acreditamos que estas cartas são importantes para melhorar o planeta."

DIRETORA:

Céline Gaspar

DIRETORES ADJUNTOS:

Carlos Alberto Santos

e Lina António

CHEFE DE REDAÇÃO:

Patrícia Marques

REDAÇÃO/PUBLICIDADE/ ASSINATURAS E SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS:

Rua Albano Alves Pereira nº3
2425-617 Monte Redondo LRA

TELEFONES:

Tel. 244 685 328

Fax. 244 684 747

noticia@monteredondo@gmail.com

COLABORADORES:

Ana Carla Gomes

Centro Escolar de Monte Redondo

Centro Social Paroquial

Noiva Sr.ª da Piedade

Ménico Saúde - Beatriz Moriz

FICHA TÉCNICA

COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO:

FIG, S. A. - www.fig.pt - fig@fig.pt

DEPÓSITO LEGAL: 362298/13

TIRAGEM: 2350 exemplares

ANEXO 6 – GRELHA DE ANÁLISE DE DADOS: SESSÃO 1

GRELHA DE ANÁLISE DE DADOS – Investigação aplicada ao 3.º ano do 1.º CEB

Desenvolvimento de competências práticas e cívicas e tomada de posição fundamentada sobre questões sociais e ambientais

Sessão n.º: ____ Data: __/__/____ Problemática: _____

Legenda da escala de análise		
Nível	Descrição geral	Descrição pormenorizada
1	Não observado	O indicador não é evidenciado pelo aluno em qualquer momento da sessão.
2	Em desenvolvimento	O aluno demonstra o indicador de forma inconsistente ou implícita.
3	Atingido	O indicador é manifestado de forma adequada e consistente.
4	Supera as expectativas	O aluno supera as expectativas, demonstrando autonomia, criatividade e responsabilidade relativamente ao indicador.

Código	Indicador de análise	Aluno																		Observações
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	
Dimensão 1 – Mobilização de conhecimentos																				
D.1.1.	Demonstra compreensão do problema em análise																			
D.1.2.	Relaciona o problema com contextos reais do seu conhecimento																			
D.1.3.	Mobiliza conceitos e conhecimentos de outras áreas curriculares																			
D.1.4.	Identifica causas e consequências observáveis do problema em questão																			
Dimensão 2 – Competência Prática																				
D.2.1.	Organiza e sistematiza a informação que tem do problema																			
D.2.2.	Manifesta compreensão das informações expostas do problema																			
D.2.3.	Propõe a implementação de ações concretas como resposta ao problema																			
D.2.4.	Demonstra autonomia na execução das tarefas práticas																			
Dimensão 3 – Competência Cívica																				
D.3.1.	Respeita as opiniões dos colegas nos momentos de debate																			
D.3.2.	Participa ativamente nas discussões de grupo																			
D.3.3.	Demonstra responsabilidade nas tarefas propostas																			
D.3.4.	Manifesta empatia perante o problema ambiental abordado																			
D.3.5.	Mostra iniciativa em agir contra o problema ambiental																			
Dimensão 4 – Tomada de posição fundamentada																				
D.4.1.	Formula uma posição clara face ao problema ambiental																			
D.4.2.	Mobiliza argumentos coerentes para justificar a sua posição																			
D.4.3.	Faz uso de evidências/dados concretos para sustentar a sua posição																			
D.4.4.	Reconhece a complexidade do problema ambiental e considera diferentes perspetivas																			
Dimensão 5 – Capacidade de expressão e comunicação																				
D.5.1.	Expressa as suas ideias com clareza (escrita e/ou oral)																			
D.5.2.	Utiliza vocabulário adequado ao problema ambiental																			
D.5.3.	Recorre a diferentes formas de exposição de ideias (ilustrações, esquemas, cartazes)																			
Dimensão 6 – Democracia e Instituições Políticas																				
D.6.1.	Reconhece o interesse e as necessidades dos outros na tomada de decisões coletivas																			
D.6.2.	Percebe a necessidade de regras de ação individual e coletiva e do seu cumprimento																			
D.6.3.	Identifica os órgãos de soberania consagrados na Constituição da República Portuguesa e os princípios e os valores constitucionais em que assenta a democracia																			
D.6.4.	Conhece, na comunidade local, as principais estruturas de representação do poder político e a sua importância																			
Dimensão 7 – Desenvolvimento Sustentável																				
D.7.1.	Entende uma noção de sustentabilidade																			
D.7.2.	Propõe ações para a conservação da biodiversidade																			
D.7.3.	Associa a melhoria de qualidade de vida à satisfação de necessidades fundamentais																			
D.7.4.	Reflete sobre mudanças necessárias na comunidade local e no mundo com vista à melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas																			

ANEXO 7 – GRELHA DE ANÁLISE DE DADOS: SESSÃO 2

GRELHA DE ANÁLISE DE DADOS – Investigação aplicada ao 3.º ano do 1.º CEB

Desenvolvimento de competências práticas e cívicas e tomada de posição fundamentada sobre questões sociais e ambientais

Sessão n.º: ____ Data: __/__/____ Problemática: _____

Legenda da escala de análise		
Nível	Descrição geral	Descrição pormenorizada
1	Não observado	O indicador não é evidenciado pelo aluno em qualquer momento da sessão.
2	Em desenvolvimento	O aluno demonstra o indicador de forma inconsistente ou implícita.
3	Atingido	O indicador é manifestado de forma adequada e consistente.
4	Supera as expectativas	O aluno supera as expectativas, demonstrando autonomia, criatividade e responsabilidade relativamente ao indicador.

Código	Indicador de análise	Aluno																		Observações
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	
Dimensão 1 – Mobilização de conhecimentos																				
D.1.1.	Demonstra compreensão do problema social em análise																			
D.1.2.	Relaciona o problema com contextos reais do seu conhecimento																			
D.1.3.	Mobiliza conceitos e conhecimentos de outras áreas curriculares																			
D.1.4.	Identifica causas e consequências observáveis do problema em questão																			
Dimensão 2 – Competência Prática																				
D.2.1.	Organiza e sistematiza a informação que tem do problema																			
D.2.2.	Manifesta compreensão das informações expostas do problema																			
D.2.3.	Propõe a implementação de ações concretas como resposta ao problema																			
D.2.4.	Demonstra autonomia na execução das tarefas práticas																			
Dimensão 3 – Competência Cívica																				
D.3.1.	Respeita as opiniões dos colegas nos momentos de debate																			
D.3.2.	Participa ativamente nas discussões de grupo																			
D.3.3.	Demonstra responsabilidade nas tarefas propostas																			
D.3.4.	Manifesta empatia perante o problema social abordado																			
D.3.5.	Mostra iniciativa em agir contra o problema social																			
Dimensão 4 – Tomada de posição fundamentada																				
D.4.1.	Formula uma posição clara face ao problema social																			
D.4.2.	Mobiliza argumentos coerentes para justificar a sua posição																			
D.4.3.	Faz uso de evidências/dados concretos para sustentar a sua posição																			
D.4.4.	Reconhece a complexidade do problema social e considera diferentes perspetivas																			
Dimensão 5 – Capacidade de expressão e comunicação																				
D.5.1.	Expressa as suas ideias com clareza (escrita e/ou oral)																			
D.5.2.	Utiliza vocabulário adequado ao problema social																			
D.5.3.	Recorre a diferentes formas de exposição de ideias (ilustrações, esquemas, cartazes)																			
Dimensão 6 – Democracia e Instituições Políticas																				
D.6.1.	Reconhece o interesse e as necessidades dos outros na tomada de decisões coletivas																			
D.6.2.	Percebe a necessidade de regras de ação individual e coletiva e do seu cumprimento																			
D.6.3.	Identifica os órgãos de soberania consagrados na Constituição da República Portuguesa e os princípios e os valores constitucionais em que assenta a democracia																			
D.6.4.	Conhece, na comunidade local, as principais estruturas de representação do poder político e a sua importância																			
Dimensão 7 – Direitos Humanos																				
D.7.1.	Conhece os direitos das crianças																			
D.7.2.	Reconhece situações de justiça e de injustiça																			
D.7.3.	Rejeita a discriminação de quaisquer crianças ou de outras pessoas																			
Dimensão 8 – Literacia Financeira e Empreendedorismo																				
D.8.1.	Compreende a importância da poupança e os seus objetivos																			
D.8.2.	Reconhece a importância da tomada de decisão e a necessidade de fazer escolhas que impliquem ganhos ou perdas																			

ANEXO 8 – GRELHA DE ANÁLISE DE DADOS: SESSÃO 3

GRELHA DE ANÁLISE DE DADOS – Investigação aplicada ao 3.º ano do 1.º CEB

Desenvolvimento de competências práticas e cívicas e tomada de posição fundamentada sobre questões sociais e ambientais

Sessão n.º: ____ Data: __/__/____ Problemática: _____

Legenda da escala de análise		
Nível	Descrição geral	Descrição pormenorizada
1	Não observado	O indicador não é evidenciado pelo aluno em qualquer momento da sessão.
2	Em desenvolvimento	O aluno demonstra o indicador de forma inconsistente ou implícita.
3	Atingido	O indicador é manifestado de forma adequada e consistente.
4	Supera as expectativas	O aluno supera as expectativas, demonstrando autonomia, criatividade e responsabilidade relativamente ao indicador.

Código	Indicador de análise	Aluno																		Observações
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	
Dimensão 1 – Mobilização de conhecimentos																				
D.1.1.	Demonstra compreensão do problema em análise																			
D.1.2.	Relaciona o problema com contextos reais do seu conhecimento																			
D.1.3.	Mobiliza conceitos e conhecimentos de outras áreas curriculares																			
D.1.4.	Identifica causas e consequências observáveis do problema em questão																			
Dimensão 2 – Competência Prática																				
D.2.1.	Organiza e sistematiza a informação que tem do problema																			
D.2.2.	Manifesta compreensão das informações expostas do problema																			
D.2.3.	Propõe a implementação de ações concretas como resposta ao problema																			
D.2.4.	Demonstra autonomia na execução das tarefas práticas																			
Dimensão 3 – Competência Cívica																				
D.3.1.	Respeita as opiniões dos colegas nos momentos de debate																			
D.3.2.	Participa ativamente nas discussões de grupo																			
D.3.3.	Demonstra responsabilidade nas tarefas propostas																			
D.3.4.	Manifesta empatia perante o problema social abordado																			
D.3.5.	Mostra iniciativa em agir contra o problema social																			
Dimensão 4 – Tomada de posição fundamentada																				
D.4.1.	Formula uma posição clara face ao problema social																			
D.4.2.	Mobiliza argumentos coerentes para justificar a sua posição																			
D.4.3.	Faz uso de evidências/dados concretos para sustentar a sua posição																			
D.4.4.	Reconhece a complexidade do problema social e considera diferentes perspetivas																			
Dimensão 5 – Capacidade de expressão e comunicação																				
D.5.1.	Expressa as suas ideias com clareza (escrita e/ou oral)																			
D.5.2.	Utiliza vocabulário adequado ao problema social																			
D.5.3.	Recorre a diferentes formas de exposição de ideias (ilustrações, esquemas, cartazes)																			
Dimensão 6 – Democracia e Instituições Políticas																				
D.6.1.	Reconhece o interesse e as necessidades dos outros na tomada de decisões coletivas																			
D.6.2.	Percebe a necessidade de regras de ação individual e coletiva e do seu cumprimento																			
D.6.3.	Identifica os órgãos de soberania consagrados na Constituição da República Portuguesa e os princípios e os valores constitucionais em que assenta a democracia																			
D.6.4.	Conhece, na comunidade local, as principais estruturas de representação do poder político e a sua importância																			
Dimensão 7 – Direitos Humanos																				
D.7.1.	Conhece os direitos das crianças																			
D.7.2.	Reconhece situações de justiça e de injustiça																			
D.7.3.	Rejeita a discriminação de quaisquer crianças ou de outras pessoas																			
D.7.4.	Reflete sobre mudanças necessárias na comunidade local e no mundo com vista à melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas																			
Dimensão 8 – Pluralismo e Diversidade Cultural																				
D.8.1.	Manifesta abertura e curiosidade em conhecer o outro																			
D.8.2.	Manifesta corresponsabilidade pela criação de ambientes em que todos se possam expressar e a que possam pertencer livremente																			