

Refletindo sobre a Prática Pedagógica – A argumentação: um percurso didático da oralidade à escrita

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Joana Fonseca Silva

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Paula Cristina Cinza Santos Leal Ferreira

Professora Sandra Faustino Antunes

Leiria, dezembro 2013

Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

A todos os Professores Supervisores que orientaram a minha Dimensão Reflexiva:
Professora Sandra Antunes, Professora Doutora Alda Mourão, Professor Doutor
Eduardo Fonseca e Professora Doutora Susana Reis.

À professora que orientou a minha Dimensão Investigativa: Professora Doutora Paula
Ferreira.

Agradecimentos

Terminada uma das etapas mais importantes da minha vida, não poderia deixar de escrever os mais profundos e sinceros agradecimentos a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho.

À professora Doutora Paula Cristina Cinza Santos Leal Ferreira pelo seu encorajamento, rigor e disponibilidade com que prontamente me ajudou e respondeu a todas as minhas dúvidas e inquietudes.

À minha família, em especial aos meus pais, pelo incondicional amor, carinho e força. A eles agradeço, do fundo do coração, o esforço que sempre fizeram para me proporcionar as melhores condições de estudo. Sem eles, nada disto seria possível.

Ao meu querido e grande companheiro, Bruno, pelo seu amor, amizade, compreensão e apoio ao longo destes anos. A ele agradeço a força que me deu para nunca desistir do meu sonho.

Aos professores cooperantes e aos alunos com quem tive oportunidade de trabalhar, que recordarei para sempre com saudade.

Resumo

O presente relatório de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico encontra-se organizado em duas dimensões, que se complementam: dimensão reflexiva e dimensão investigativa. A primeira é constituída por reflexões críticas sobre os aspetos considerados mais relevantes da Prática Pedagógica Supervisionada, vivenciados em diferentes contextos educativos, ao longo de dois anos. A segunda apresenta a investigação realizada no 5.º ano de escolaridade, numa escola de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, em Leiria, tendo como participantes no estudo doze alunos da turma. A referida investigação, de carácter essencialmente qualitativo, foca-se na ativação da argumentação oral enquanto estratégia de planificação da argumentação escrita, para encontrar resposta para a questão “As estratégias de expressão oral estruturam o pensamento e permitem o desenvolvimento da argumentação escrita dos alunos?”. Realizou-se um estudo exploratório, baseado na metodologia de investigação-ação. Com o intuito de atingir os objetivos da investigação, elaborou-se um plano de intervenção composto por três atividades, divididas em várias fases. Os dados recolhidos mostraram que a oralidade contribui para a estruturação do pensamento e para o desenvolvimento do poder argumentativo dos alunos.

Palavras-chave

Argumentação, oralidade, escrita, pensamento crítico-reflexivo, debate pedagógico.

Abstract

The current Masters' summation in 1st and 2nd Levels of Basic Teaching is organized into two complementary levels: a reflexive dimension and an investigative one. The first one revolves around critical reflexions, on the most pertaining aspects of Supervised Teaching Practises, acquired throughout different educational contexts over a two year period. The second one is a representation of the investigation made to the 5th grade of a 2nd and 3rd levels of a Basic Education School, located in Leiria, of which took part a group of twelve students. The investigation, mentioned previously, essentially qualitative, focuses on the students' capacity for speech and argumentation as tools to answer the question "Do oral expressions structure the student's thoughts and allow for the development of their argumentative writing ability?". The first step was an exploratory study, based on the research-action methodology, and later, as to achieve the investigation's purpose, an intervention plan was made consisting in three activities and divided into several stages. The data collected suggest that speech does contribute for the student's thought structure and the development of their argumentation skills.

Keywords

Speech, argumentation, writing, critical-reflexive thought, educational debate.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.”

Jean Piaget

Índice Geral

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice Geral	viii
Índice de Tabelas	xi
Índice de Gráficos.....	xii
Introdução do Relatório	1
Parte I – Dimensão Reflexiva	2
1 – Um olhar sobre a Educação e a Escola de hoje	3
1.1. – O que é ser professor?.....	4
1.1.1. – A importância do professor reflexivo e investigador	5
2 – Prática Pedagógica em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico	8
2.1. – A experiência de ensinar	9
2.1.1. – Aprender a ensinar	10
2.1.2. – A relação professor-aluno e a sua influência na aprendizagem	14
2.1.3. – Caracterizar para planificar, porquê?.....	17
2.1.4. – A importância da avaliação.....	20
2.2. – Síntese meta-reflexiva	23
Parte II – Dimensão Investigativa	25
Capítulo 1 – Introdução	26
1.1 – O Problema	26
1.2 – Pergunta de partida e objetivos	27
Capítulo 2 – Enquadramento Teórico.....	29
2.1 – A argumentação na disciplina de Português	29
2.2 – Oralidade.....	31
2.2.1. – Práticas pedagógicas da oralidade.....	31
2.2.1.1. – O impacto da oralidade na escrita.....	35
2.3 – Argumentação	38
2.3.1. – Práticas pedagógicas da argumentação	40
2.3.2. – Práticas pedagógicas de argumentação oral.....	42
2.3.2.1. – O debate como ferramenta pedagógica	45
Capítulo 3 – Metodologia.....	49

3.1 – Descrição do Estudo	49
3.1.1. – Fase da Pré-escrita	50
3.1.2. – Fase da Contextualização do Tema.....	50
3.1.3. – Fase do Registo de Ideias	50
3.1.4. – Fase da Distinção de Facto e Opinião	51
3.1.5. – Fase do Debate de Opinião	51
3.1.6. – Fase da Escrita	52
3.2 – Caraterização e Seleção dos Alunos Participantes	52
3.2.1. – População e Amostra	52
3.3 – Recolha e Análise de Dados	53
3.3.1. – Atividade 1: “Tens o direito de roubar para comer?”	54
3.3.2. – Atividade 2: “Deves dizer tudo o que pensas?”	55
3.3.3. – Atividade 3: “Deves sempre ajudar os outros?”	56
Capítulo 4 – Apresentação e Análise de Resultados	58
4.1 – Pré-escrita e Escrita	58
4.1.1 – Opinião dos Alunos.....	58
4.1.2 – Dimensão do Registo (n.º de palavras utilizadas na justificação).....	61
4.1.3 – Conteúdo do Registo (justificação).....	64
4.2 – Ideias dos Alunos	71
4.3 – Distinção de Facto e de Opinião	72
4.4 – Debate de Opinião	73
4.4.1 – Número de Intervenções	73
4.4.2 – Conteúdo da Intervenção Oral	76
4.4.3 – Intervenções do Professor	79
Capítulo 5 - Conclusões.....	81
5.1 – Conclusões do Estudo	81
5.2 – Limitações do Estudo.....	88
5.3 – Sugestões para Investigações Futuras	90
Conclusão do Relatório	91
Bibliografia.....	93
Anexos.....	100
Anexo I – Planificações utilizadas para a implementação das atividades	1
Anexo II – Ficha de registo das fases da pré-escrita e da escrita da atividade 1	4
Anexo III – História para a atividade 1.....	5

Anexo IV – Questões orientadoras sobre a história da atividade 1	7
Anexo V – Guião da fase do debate de opinião da atividade 1	8
Anexo VI – Possíveis exemplos de opiniões e argumentos utilizados pelos alunos na fase do debate de opinião da atividade 1	10
Anexo VII – Transcrição do debate de opinião da atividade 1	11
Anexo VIII – Ficha de registo das fases da pré-escrita e da escrita da atividade 2	24
Anexo IX – Notícias para a atividade 2	25
Anexo X – Questões orientadoras sobre as notícias para a atividade 2	27
Anexo XI – Ficha de registo das ideias dos alunos acerca da atividade 2	28
Anexo XII – Guião da fase do debate de opinião da atividade 2	29
Anexo XIII – Exemplos de opiniões e argumentos utilizados pelos alunos na fase do debate de opinião da atividade 2	31
Anexo XIV – Transcrição do debate de opinião da atividade 2	32
Anexo XV – Ficha de registo das fases da pré-escrita e da escrita da atividade 3	45
Anexo XVI – Biografia para a atividade 3	46
Anexo XVII – Questões orientadoras sobre a biografia para a atividade 3	48
Anexo XVIII – Ficha de registo de opiniões e factos presentes na atividade 3	49
Anexo XIX – Guião da fase do debate de opinião da atividade 3	50
Anexo XX – Exemplos de opiniões e argumentos utilizados pelos alunos na fase do debate de opinião da atividade 3	52
Anexo XXI – Transcrição do debate de opinião da atividade 3	53
Anexo XXII – Respostas dos alunos na fase da pré-escrita da atividade 1	68
Anexo XXIII – Respostas dos alunos na fase da escrita da atividade 1	70
Anexo XXIV – Respostas dos alunos na fase da pré-escrita da atividade 2	72
Anexo XXV – Respostas dos alunos na fase da escrita da atividade 2	74
Anexo XXVI – Respostas dos alunos na fase da pré-escrita da atividade 3	76
Anexo XXVII – Respostas dos alunos na fase da escrita da atividade 3	78
Anexo XXVIII – Ideias dos alunos acerca das notícias da atividade 2	80
Anexo XXIX – Análise do conteúdo dos registos escritos	83
Anexo XXX – Análise do conteúdo das intervenções orais nos três debates	90

Índice de Tabelas

Tabela 2.1 – A argumentação oral e escrita, nos PPEB (2009) e nas MCP (2012).....	30
Tabela 3.1 – Fases realizadas nas três atividades da investigação	49
Tabela 4.1 – Atividade 1 - Fases da pré-escrita e da escrita.....	58
Tabela 4.2 – Atividade 2 - Fases da pré-escrita e da escrita.....	59
Tabela 4.3 – Atividade 3 - Fases da pré-escrita e da escrita.....	60
Tabela 4.4 – Número de palavras utilizadas na atividade 1	61
Tabela 4.5 – Número de palavras utilizadas na atividade 2	62
Tabela 4.6 – Número de palavras utilizadas na atividade 3	62
Tabela 4.7 – Número de palavras utilizadas nas três atividades	63
Tabela 4.8 – Justificações dos alunos, na fase da pré-escrita, da atividade 1.....	65
Tabela 4.9 – Justificações dos alunos, na fase da escrita, da atividade 1	66
Tabela 4.10 – Justificações dos alunos, na fase da pré-escrita, da atividade 2.....	67
Tabela 4.11 – Justificações dos alunos, na fase da escrita, da atividade 2	68
Tabela 4.12 – Justificações dos alunos, na fase da pré-escrita, da atividade 3.....	69
Tabela 4.13 – Justificações dos alunos, na fase da escrita, da atividade 3	70
Tabela 4.14 – Ideias, emoções e sensações acerca das notícias da atividade 2.....	71
Tabela 4.15 – Distinção de factos e opiniões, presentes na biografia da atividade 3.....	72
Tabela 4.16 – Intervenções orais dos alunos no debate de opinião da atividade 1.....	76
Tabela 4.17 – Intervenções orais dos alunos no debate de opinião da atividade 2.....	77
Tabela 4.18 – Intervenções orais dos alunos no debate de opinião da atividade 3.....	77

Índice de Gráficos

Gráfico 4.1 – Número de intervenções no debate de opinião, da atividade 1	74
Gráfico 4.2 – Número de intervenções no debate de opinião, da atividade 2	74
Gráfico 4.3 – Número de intervenções no debate de opinião, da atividade 3	75
Gráfico 4.4 – Debates de opinião – Intervenções nas três atividades	75

Introdução do Relatório

O presente relatório insere-se no âmbito da realização do Mestrado em Ensino de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria.

Visa dar a conhecer, numa primeira parte, a dimensão reflexiva sobre a Prática Pedagógica Supervisionada, realizada ao longo de dois anos, em diversificados contextos de ensino. Nesta procuro abordar e pronunciar-me, de forma crítica e reflexiva, acerca de algumas experiências e aprendizagens desenvolvidas enquanto professora, que se revelaram significativas para a minha prática pedagógica presente e futura.

Numa segunda parte, o relatório incide sobre a dimensão investigativa, em que procuro analisar e compreender como a oralidade contribui para a estruturação e desenvolvimento do pensamento e da argumentação escrita dos alunos.

A dimensão investigativa encontra-se organizada por cinco capítulos. O primeiro diz respeito à introdução do estudo, onde é apresentada a pergunta de partida e onde são referenciados os objetivos. No segundo capítulo, é feito o enquadramento teórico que serviu de base à realização e desenvolvimento desta investigação. No terceiro capítulo consta a metodologia utilizada para o estudo. O quarto capítulo apresenta e analisa os dados recolhidos ao longo da investigação. No quinto capítulo apresentam-se as conclusões do estudo, bem como as limitações do mesmo e sugestões para futuras investigações.

Por último, apresenta-se uma conclusão final, onde se realiza uma análise crítica de todo o processo vivenciado a par da construção deste relatório de investigação.

Parte I – Dimensão Reflexiva

A primeira parte deste relatório é o resultado de um pensamento e atitude reflexiva e crítica sobre a relação entre a teoria e a prática, que pude testemunhar ao longo dos dois anos de Prática Pedagógica Supervisionada, em variados contextos de ensino.

Num primeiro ponto, reflito acerca da relação entre a educação e a escola de hoje e sobre a importância da figura do professor, enquanto agente investigativo e reflexivo.

Num segundo ponto, apresento uma reflexão geral sobre as vivências e aprendizagens, desenvolvidas durante os quatro momentos da Prática Pedagógica, que se revelaram fundamentais para o meu crescimento pessoal, profissional e social.

1. UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO E A ESCOLA DE HOJE

“O saber encontra-se em todos os lugares e tudo no mundo nos serve para aprender. A escola é o lugar por excelência.”

Philippe Perrenoud

Atualmente, é perceptível a evolução e a reestruturação que a educação sofreu ao longo dos tempos. As mudanças sociais, económicas e culturais das sociedades conduziram a uma crescente valorização da criança, a nível individual, pois esta deixou de ser vista pela educação como “produto sujeito a erudição” e passou a ser encarada como o adulto de amanhã, com pensamentos e emoções próprias.

Tal como Descartes (s.d.) afirmou um dia, educação não é erudição,

pois se no significado do termo “erudição” você pretende incluir tudo o que é aprendido dos livros, independentemente da qualidade, de bom grado concordo que você é o homem mais erudito de todos. Por “educado” quero dizer o homem que apurou sua inteligência e caráter por estudo e cultivo cuidadosos. Estou convencido que se adquire essa educação não pela leitura indiscriminada de qualquer livro, mas pela leitura frequente e repetida apenas do melhor, pela discussão com os já educados, quando se tem oportunidade e, finalmente, pela contínua contemplação das virtudes e busca da verdade (citado por Oliveira e Filho, 2012, p. 142).

Hoje em dia, uma boa educação, de acordo John Dewey (1995, citado por Lima, 2004, s.p.), é aquela que “tem a função de descobrir e de desenvolver capacidades (...) e de preparar o aluno para compreender e criticar o seu mundo”; é também a que “considera a natureza individual de seus sujeitos e as ocasiões, e a estas se adapta para tentar transformá-las segundo as suas interações” (Oliveira e Filho, 2012, p. 115). Dias (2009, p. 4), acrescenta que a educação tem ainda a seu cargo a “reprodução social de normas, valores, culturas, ciência e tantas outras dimensões inalienáveis do ser humano enquanto ser social”.

Este novo olhar sobre a educação exigiu a criação de condições e espaços necessários ao desenvolvimento da criança, enquanto ser pensante, autónomo e consciente do mundo que o rodeia. Tornou-se essencial que a escola se apresentasse como espaço de construção de espírito de abertura, dinamismo e reflexão e começasse a atender aos diferentes contextos da criança, destacando as suas experiências de vida como forma de promover significativas aprendizagens.

“A escola tem a função social, através da função individual, de desenvolver as energias da criança e a consciência de grupo e coletividade; nomeadamente, a escola deve parecer-se o mais possível com a vida, onde conste a atividade e a liberdade” (Pestalozzi, 1996, citado por Lima, 2004, p. 9). Mas, sobretudo, tal como afirma Perrenoud (1999), o objetivo final da escola, mais do que ensinar, prende-se com “fazer aprender”.

Desta forma, também a figura dos agentes educativos tem vindo a reformular-se e a assumir novas responsabilidades, no que respeita ao ensino-aprendizagem. Educadores e professores deixaram de ser vistos como adultos que apenas cuidam ou incutem conhecimentos na criança; agora são vistos como profissionais capazes de proporcionar, cada vez mais, novas e estimulantes aprendizagens e desafios aos seus alunos, tendo a principal função de criar as condições necessárias para o desenvolvimento desses.

Em suma, a educação não se apresenta como um processo passivo. Para que esta tenha sucesso, vários agentes têm de trabalhar em conjunto para obter os resultados pretendidos: preparar a criança para viver em sociedade, cumprir os seus deveres e usufruir dos seus direitos de cidadão e, ao mesmo tempo, ensiná-la a ser livre de pensar e agir conscientemente no mundo em que vive.

1.1. O QUE É SER PROFESSOR?

“Se não fosse imperador, desejaria ser professor. Não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências jovens e preparar os homens do futuro.”

D. Pedro II

Eis que surge a questão: o que é ser professor? Para os leigos, é uma profissão fácil de definir em poucas palavras. Mas quem realmente é professor, não o consegue explicar de forma sucinta.

Pensar no que representa ser professor é pensar na minha vida, com toda a intensidade, afeto e carinho que sinto por esta profissão. Para mim, ser professor é algo único. “É uma bênção, é um forte orgulho e uma honra incomensurável. Quem é professor ama o que faz e não quer ser outra coisa” (Ruivo, 2011, s.p.).

Ser professor é, na minha perspectiva, o privilégio de ter nas mãos o poder de mudar uma sociedade. É fazer a diferença, é deixar marca e ser marcado, é transformar e ser transformado, é ensinar e aprender. É contentar-se com pouco mas satisfazer-se com o sucesso dos que ensina. É ser altruísta.

Ser professor é abrir-se ao outro, expressar-se através de gestos, olhares e palavras. Ser professor é ser

(...) um intelectual, mas também é um artesão; é um teórico, mas que tem que viver na e com a prática; é um sábio, mas que tem de aprender todos os dias; é um cientista que tem que traduzir a sua experimentação para mil linguagens; é um aprendente que ensina; é um fazedor dos seres e dos saberes; mas é também um homem, ou uma mulher, (...) frágil, expectante e sujeito às mais vulgares vulnerabilidades (Ruivo, 2011, s.p.).

Ser professor é mais do que exercer uma atividade rotineira, onde simplesmente se expõem teorias e se aplicam metodologias; ser professor é ser descobridor e criador de currículos. Ser professor é dar ao aluno ferramentas para que este possa trilhar caminhos, partir em busca de novos conhecimentos e mobilizar competências e aprendizagens para o resto da sua vida (Roldão, 2003). Ser professor é ajudar o aluno a transformar-se num futuro cidadão crítico e autónomo, capaz de pensar por si próprio e expressar a sua opinião, respeitando a daqueles que o rodeia.

Na realidade, ser professor não é uma profissão fácil de definir e, a meu ver, sê-lo não está ao alcance de todos; tal como um dia proferiu Paulo Freire¹ (s.d., s.p.), “a missão de ensinar não é para aqueles que querem, mas para aqueles que foram escolhidos”.

1.1.1. A importância do professor reflexivo e investigador

“O ignorante afirma, o sábio duvida e o sensato reflete.”

Aristóteles

Nos dias de hoje, em que as sociedades exigem dos indivíduos um número maior e mais complexo de capacidades. É importante que os professores, como elementos decisivos na construção da identidade pessoal e social dos seus alunos, desenvolvam práticas

¹ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), foi um educador e filósofo brasileiro, considerado um dos mais notáveis pensadores história da pedagogia mundial.

profissionais que visem a capacidade de pensar e refletir sobre as diferentes realidades sociais.

Ao desempenhar a sua função, o professor defronta-se constantemente com situações problemáticas, daí existir a necessidade de este se envolver numa investigação que o ajude a lidar com esses mesmos problemas. No meu entender, o professor necessita de encarar a prática pedagógica mais construtiva, não só relativamente às aprendizagens dos seus alunos, mas também à construção do seu saber e da sua prática docente.

Atualmente, para alguns autores, é inevitável que um professor tenha de repensar a sua prática, pois essa atitude reflexiva tem repercussões no desenvolvimento do conhecimento profissional do professor. Serrazina (1999) é um desses autores, pois defende que é através da reflexão sobre as práticas que o professor avalia criticamente a sua atuação e, ao fazê-lo, desenvolve uma nova compreensão sobre a sua prática, enriquecendo o seu repertório e melhorando a sua capacidade de resolver problemas.

Na perspetiva de Alarcão (2001), é impensável conceber que

um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (p. 6).

Para Korthagen e Wubbels (2001), um professor reflexivo tem a capacidade de analisar situações e problemas que estão relacionados com a sua prática. Esta atitude reflexiva tem consequências no tipo de prática que desenvolve com os seus alunos. Para além disso, um professor que reflete tem a capacidade de “meditar, cogitar, ponderar, considerar, absorver-se e pensar sobre uma experiência, ideias, produtos de trabalho ou até mesmo aprendizagens” (Dias, 2009, p. 32), tentando entender o que aconteceu e porquê; o que influenciou a sua atuação; o que poderia ter sido diferente ou como o poderia fazer. É a partir da reflexão que o professor reorganiza, muda ou ajusta as suas práticas de ensino para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.

Através da reflexão, pode afirmar-se que o professor aumenta o seu conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem, pois cada vez que reflete sobre o que se passou e o que se passa na sala de aula, a sua capacidade para atuar aumenta e, mais facilmente,

consegue tomar decisões no futuro, tal como afirma, Morais (1993, p. 28), “a reflexão sobre as práticas determina novas práticas mais ajustadas e mais eficientes”.

Este processo reflexivo funciona como um “gerador de uma pesquisa formativa perante os acontecimentos da sala de aula” (Morais, 1993, p. 28) pois o professor necessita de estar aberto a outras e novas ideias. Serrazina (1999) considera, da mesma forma, que a reflexão tem um papel fundamental na mudança das crenças e práticas do professor, podendo contribuir para uma reorganização substancial do ensino.

Sendo assim, e para além do processo reflexivo, o “bom professor” deve basear-se numa prática mais investigativa e fundamentada, que não vise apenas a preocupação em “só avançar na compreensão e prática, mas também em melhorar uma determinada situação na qual a prática ocorre” (Zeichner e Noffke, 2001, p. 305).

Deste modo, penso que o professor deve ter a preocupação de investigar mais sobre o que deve fazer e como fazer, com o intuito de melhorar a prática educativa. Um professor que se assuma investigador “tem primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona na tentativa de resolver problemas relacionados com a sua prática” (Alarcão, 2001, p. 6), desde problemas relacionados com os seus alunos, aprendizagens, com as suas aulas, com a escola ou até com o currículo.

Na minha perspetiva, e de modo sucinto, um professor investigador é um praticante reflexivo que identifica problemas, questiona valores, observa o contexto político e social da escola, participa no desenvolvimento curricular, assume a responsabilidade pela gestão curricular, sem nunca esquecer a relevância que o trabalho colaborativo tem em todo este processo de educativo e evolução profissional do professor, pois de acordo com Roldão (2006, p. 22) “o trabalho colaborativo (...) pode ser o ponto de partida para transformar problemas em soluções, enfrentando desafios que são colocados à escola na sociedade atual”.

Para que a evolução e qualidade pedagógicas se verifiquem, será necessário existir reflexão e investigação, por parte do professor, sobre a prática pedagógica diária, uma vez que, caso essas não estejam presentes, o professor limitar-se-á a fazer uma repetição daquilo que foi aprendido.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Os objetivos da realização da dimensão reflexiva, parte integrante deste relatório, centram-se na perceção de aspetos que se revelaram fundamentais durante a Prática Pedagógica Supervisionada, ocorrida ao longo de dois anos, em escolas do Ensino Básico do distrito de Leiria e na partilha de experiências e aprendizagens vivenciadas, a partir das quais fui desenvolvendo competências específicas de pesquisa e reflexão, relativamente à prática docente.

A Prática Pedagógica realizada em contexto de 1.º CEB foi dividida em dois momentos distintos: um primeiro momento direcionado à prática desenvolvida num 2.º ano de escolaridade e, um segundo momento, correspondente à prática desenvolvida num 3.º ano de escolaridade.

O primeiro momento desta prática teve lugar numa Escola Básica de 1.º ciclo, na periferia da cidade de Leiria, e foi concretizada junto de um grupo de dezanove alunos, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. O segundo momento ocorreu igualmente numa Escola Básica do 1.º ciclo, situada no centro da cidade de Leiria, com uma turma de vinte e três alunos, com oito e nove anos de idade.

Relativamente à Prática Pedagógica realizada em contexto de 2.º CEB, foi igualmente feita uma divisão das áreas curriculares lecionadas e organizadas em dois momentos: um primeiro direcionado à prática desenvolvida num 5.º ano de escolaridade nas áreas curriculares de Português e História e Geografia de Portugal e, um segundo momento, respeitante à prática desenvolvida, igualmente num 5.º ano de escolaridade, mas nas áreas curriculares de Matemática e Ciências Naturais.

A prática desenvolvida nas áreas de Português e História e Geografia de Portugal ocorreu numa Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclo, na cidade de Leiria, com uma turma de dezoito alunos, entre os nove e os onze anos de idade; a prática realizada nas áreas curriculares de Matemática e Ciências Naturais foi concretizada numa Escola Básica e Secundária, situada na vila da Batalha, com uma turma de vinte alunos, com nove e dez anos de idade.

2.1.A EXPERIÊNCIA DE ENSINAR

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção e construção. Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Paulo Freire

Segundo Flores e Simão (2002), independentemente do local (universidade ou escola), os futuros professores precisam que a sua aprendizagem sobre o ensino se articule com a sua experiência pessoal. Se os futuros professores sentirem, genuinamente, o que é ensinar e aprender, através de experiências autênticas, haverá maior probabilidade de encarar a situação de uma forma pessoalmente mais significativa e gratificante.

Era precisamente esta sensação genuína e autêntica que tanto ansiava testemunhar. Ao longo da minha vida, esperei um dia conseguir abraçar o meu sonho de ser professora e, há cinco anos, tive a felicidade de começar esse longo e árduo trajeto. Porém, foi apenas há dois que senti, na primeira pessoa, o prazer de ensinar quando contactei, pela primeira vez, com uma prática que me dava o privilégio de poder estar praticamente todos os dias numa sala de aula, com seres tão pequeninos, cheios de curiosidade e sedentos de conhecimento.

Apesar de ter sido a primeira experiência que tive, de forma mais regular, numa situação real de ensino-aprendizagem – que me proporcionou imensas alegrias e conquistas – foram imensas as dificuldades e as dúvidas que surgiram ao longo dessa experiência. Porém, foram igualmente esses aspetos menos agradáveis e inesperados que me fizeram crescer pessoal e profissionalmente e desenvolver aprendizagens que guardo até hoje.

O primeiro e grande ensinamento que tive com esta gratificante experiência foi de que também se aprende (sobretudo) a ensinar, e desengane-se quem ache que detém a fórmula certa para o fazer. Inicialmente, acreditava que iria encontrar (ou ser-me até transmitida) uma maneira mais acertada de trabalhar com os alunos na sua generalidade, de forma a conquistar a sua atenção e ajudá-los a aprender. No entanto, com o decorrer da prática fui adquirindo experiência e conhecimentos que me fizeram constatar que não existe apenas uma maneira certa de trabalhar com os nossos alunos, mas sim várias: cada uma destinada a cada aluno e a cada contexto.

2.1.1. Aprender a ensinar

"Professor não é o que ensina, mas o que desperta no aluno a vontade de aprender."

Jean Piaget

À medida que a minha prática decorria, aprendi a modificar progressivamente a minha postura, em sala de aula. Isto porque, inicialmente (em contexto de 1.º CEB), e de forma inconsciente, comecei por adotar uma pedagogia unicamente de transmissão, que em nada se relaciona com a educação de hoje, pois centrei erradamente o processo educativo na minha figura enquanto professora, sem perceber que, naquele momento, o que estava a ser “abordado” em sala de aula, em nada promovia aprendizagens significativas para os alunos, devido à forma como o fazia.

Tinha a plena consciência de que “ensinar não é transferir conhecimento, ensinar é construir conhecimento” (Freire, 1997, p.45) e que o papel e a atuação do professor não se centra mais naquela figura do passado, detentora de todo o conhecimento e que, por sua vez, o depositava nos seus alunos. Essa pedagogia tradicional, que se centrava unicamente no professor e no conhecimento que este detinha, não era alvo de qualquer reflexão ou visão crítica, quando transmitido por ele (Barreto, 2006).

Cunha e Saltini (2008, 2008) sublinham que o professor não é nem nunca foi dono do “saber”. Como qualquer ser humano, comete erros e, quando assim é, torna-se necessário que reconheça esses mesmos erros. A sua postura deve transparecer humildade e flexibilidade para a receção de novos conhecimentos. Desta forma, tentei sempre encarar a minha prática como um momento de aprendizagem pessoal e intelectual, pois sabia que não tinha, de todo, o conhecimento necessário para ensinar uma panóplia de áreas curriculares, e sendo essas tão diferentes. Porém, tinha uma certeza: não me faltava motivação para ensinar e aprender a fazê-lo da melhor forma.

Hoje sei, claramente, que “o modelo de educação que funciona, verdadeiramente, é aquele que começa pela necessidade de quem aprende e não pelos conceitos de quem ensina” (Cunha, 2008, p.63). Saltini (2008) afirma que o ato de ensinar não deve ser encarado como algo imposto ou como “transferência de conhecimentos”; a meu ver, deve consistir numa experiência proveitosa em que o aluno aprende e se diverte, simultaneamente. Para o autor, o professor deve ver no aluno um sujeito ativo, que

deseja aprender de forma significativa, não representando um mero expectador e recetor de conteúdos repassados. Desta forma, ao longo da prática fui aprendendo que uma educação de excelência centra-se no aluno e tem como objetivo ajudá-lo a pensar, a questionar, a aprender a ler a realidade que o rodeia, para que assim possa construir as suas próprias opiniões sobre o mundo.

Seguindo esta linha de pensamento, e posteriormente à minha primeira atuação, repensei a minha pedagogia de trabalho e tentei centrar toda a minha prática nos alunos nas suas aprendizagens. O meu objetivo era fazer com que, progressivamente, os alunos ganhassem o gosto por aprender e se sentissem motivados para descobrir, conhecer, compreender tudo aquilo que os rodeia, ajudando-os a ser mais participativos, críticos e confiantes. Mas para isso, o conhecimento não podia ser transmitido por mim; tinha de ser descoberto e construído pelos alunos, pois tal como um dia referiu Piaget (s.d.,s.p.), “o professor não ensina, arranja modos de a própria criança descobrir”.

Para o conseguir, esforcei-me sempre para trabalhar os conteúdos forma lúdica (recorrendo às TIC, a jogos, vídeos didáticos, filmes, atividades experimentais, entre outros), na tentativa constante de encontrar um fio condutor entre as atividades e os vários conteúdos, de forma a parecer, ao aluno, que a sua aprendizagem se desenvolvia de forma (mais) natural. Desde o primeiro dia em que apostei nesta perspetiva de trabalho pedagógico, denotei que os alunos participavam mais nas atividades e não escondiam o seu contentamento durante a realização de tarefas.

Porém, devo dizer que não se revelou de todo fácil e levou o seu tempo. Nem sempre as atividades foram devidamente estruturadas (sequência das mesmas e controlo da gestão de tempo para as realizar), pois faltava-me o conhecimento, não só científico, como didático, para criar situações de aprendizagem que visassem essa tal descoberta do conhecimento. Este facto refletiu-se nos vários momentos da prática, nomeadamente nas áreas curriculares de Matemática e Ciências Naturais.

Na área da Matemática a minha dificuldade não residiu na realização de exercícios e na exploração de problemas, mas sim na exploração de conceitos, de forma clara e cientificamente correta (principalmente em contexto 2.º CEB). Para superar esta dificuldade, tive de preparar antecipadamente (mais ainda do que fazia até então) atividades e materiais, recorrendo a simulações prévias da sua aplicação, de forma a

assegurar-me que, em contexto de aula, conseguiria explorar melhor os conteúdos, através de uma linguagem mais objetiva, e tendo certeza que aquelas seriam as atividades indicadas para tal.

Relativamente à área curricular das Ciências Naturais, a minha maior dificuldade residia em construir e implementar atividades experimentais; isto porque foi-me difícil conseguir escolher os materiais laboratoriais mais indicados, construir guiões, organizar os alunos e, sobretudo, conseguir gerir o tempo das atividades. Devo dizer que, esta dificuldade se tornou mais presente em contexto de 2.º CEB, uma vez que no decorrer dos primeiros momentos da prática, destinados ao 1.º CEB, a realização de atividades experimentais foram, coincidentemente, acompanhadas por unidades curriculares do mestrado, que simularam a realização de atividades experimentais, o que me ajudou a estruturar melhor as aulas da prática. Desta forma, concluo que é de extrema importância que, enquanto professores, seja feito e acompanhado um trabalho de projeção quanto às atividades a implementar com os alunos.

A partir destas dificuldades, o meu conhecimento científico e metodológico foi incrementando e melhorando, progressivamente; a prática exclusiva de transmissão deixou igualmente de existir, pois sentia-me mais segura para explorar certos assuntos e atividades com os alunos. Durante as aulas, comecei a adotar uma pedagogia de participação, em que solicitava constantemente a intervenção dos alunos em aula. Sentia que, ao estar bem fundamentada, conseguiria ajudar melhor os alunos a aprenderem, recorrendo a diversos raciocínios e tarefas, que levassem a aprendizagens significativas. Santos (2010) define a pedagogia de participação, como a tentativa de os professores promoverem aprendizagens através de uma participação mais ativa dos seus alunos, recorrendo por exemplo à constante interrogação sobre determinado assunto, de forma a conseguirem orientar o pensamento dos alunos, para que estes o expressem e relacionem com o pensamento de outros.

De acordo com Sousa *et al.* (1993, p. 96),

é necessário que o professor domine a técnica de fazer perguntas. Ao fazer perguntas não se visa apenas desenvolver o diálogo; com perguntas bem elaboradas pode despertar o interesse dos alunos, estimular raciocínios e a aprendizagem, bem como avaliar os processos dos alunos.

Sendo assim, a interação aluno-professor, nas minhas aulas, passou a reger-se por uma comunicação oral e constante entre todos, sobre o que era explorado em aula, através de sequências de perguntas (previamente preparadas por mim), que estimulassem o aluno a questionar-se e a desenvolver o seu raciocínio e pensamento, a fim de concretizar a aprendizagem visada. Queria com isto provocar nos alunos inquietações e apurar o seu espírito crítico, queria obter reações acerca daquilo que era explorado em sala de aula.

Todavia, e comprovando o que verifiquei durante a prática, Santos (2010), afirma que um professor só se revela capaz de dominar este tipo de pedagogia, se espelhar uma boa fundamentação científica e metodológica, acerca do que será trabalhado em aula com os alunos. Pode-se concluir que um professor fundamentado consegue controlar mais facilmente o grupo de alunos e orientar melhor a aula para atingir os objetivos a que se propôs inicialmente.

É essencial que o professor dos primeiros níveis tenha um enorme e rigorosíssimo saber científico, (...) estando incluído no saber científico o saber sólido sobre as áreas de conhecimento que integram o currículo, sobre os seus alunos e sobre o modo de ensinar, constituindo-se como um todo em acção e não como um somatório de partes, cujos pesos se adicionam, (...) é indispensável um fortíssimo saber científico daquilo que se ensina, do modo como se ensina e dos sujeitos e finalidade desse ensino (Roldão, 2004, pp. 95-100).

Para além disso, é bastante comum os alunos trazerem, para a sala de aula, muitas concepções alternativas, pois numa perspectiva construtivista, o aluno está constantemente a construir o seu conhecimento, recorrendo a concepções prévias baseadas em informação obtida sensorialmente, sendo difícil para ele encarar outro tipo de conhecimento sobre determinado conceito (Pereira, 1992).

Percebi que se torna indispensável atender a este tipo de concepções criadas pelos alunos e, a partir delas, construir o novo conhecimento. Cabe ao professor, por sua vez, tomá-las como construções subjetivas, internas, positivas, necessárias e primitivas em relação a conceitos científicos e entendê-las, igualmente, como “erros” que traduzem um notório esforço de pensamento e explicações pessoais por parte do aluno, para entender o mundo (Pereira, 1992; Santos, 1991).

A fundamentação científica e metodológica acerca do que explorava em sala de aula com os alunos, começou a fazer cada vez mais sentido para a minha prática, pois revelou-se fulcral para que conseguisse conjugar o conhecimento que os alunos já

detinham e interligá-lo com o novo conhecimento (científico), sem cometer erros que prejudicassem a sua aprendizagem.

Ao desenvolver a minha prática através desta “nova” pedagogia, constatei que o ensino é muito mais aliciante, para todos, quando os alunos interagem com o professor e expressam os seus pré-conceitos acerca do mundo. Contudo, consegui perceber que esta pedagogia de participação foi estranhada, inicialmente, pelos alunos, uma vez que demonstraram não estar à vontade nem habituados ao dinamismo e tipo de interação que este tipo de pedagogia exige.

2.1.2. A relação professor-aluno e a sua influência na aprendizagem

“O amor recíproco entre quem aprende e quem ensina é o primeiro e mais importante degrau para se chegar ao conhecimento.”

Erasmus de Roterdão

Ao longo das várias práticas, a maior parte dos alunos (principalmente os alunos pertencentes ao 2.º CEB) demonstrou alguma resistência à pedagogia da participação. Julgo que os alunos não apreciavam o facto de eu colocar questões orais à turma, aquando da exploração de algum conteúdo, uma vez que não interagiam, faziam-se sentir muitos silêncios na sala de aula aquando do questionamento, era visível a pouca confiança e segurança com que comunicavam comigo e tinham dificuldade em partilhar as suas opiniões. Penso que se sentiam demasiados expostos e que poderiam facilmente ser julgados pelo que dissessem.

Perante este cenário, tentei sistematicamente mostrar aos alunos que eles também eram merecedores, mais que nunca, de participarem nas aprendizagens e serem eles próprios a descobrir e construir o seu conhecimento.

Para tal, tentei ao máximo promover a sua participação nas aulas, pedindo que interviessem, sem medo de errar (e sempre frisando que o normal seria errar, pois se ninguém errasse, a escola não existiria). Tentei falar com eles, calmamente e por vezes em particular, sempre que achava que algum aluno não se sentia bem ou à vontade perante aquela tipologia de aula, porque, a meu ver, o professor tem igualmente a função primordial de transmitir uma palavra de alento aos seus alunos, de forma a encorajá-los a tentar e a prosseguir certos caminhos. Penso que é de extrema relevância

o professor fazer ver aos seus alunos que também ele é humano, que também erra e que a sua função é ajudar os alunos e não os julgar.

Denoto que, através de situações como acima descritas, os professores representarão sempre algo mais do que a figura que ensina. Desempenharemos, de igual forma e para sempre, o papel de pais, avós, amigos e orientadores daquelas crianças que temos em mãos.

Zabala (2002) defende que a proximidade e a relação que o professor estabelece com os alunos traz inúmeros benefícios à sua aprendizagem, sendo que através dela o professor promove a autoestima dos seus alunos, bem como a autonomia, a vontade e o à vontade de se expressarem e comunicarem em sala de aula.

Esta postura ajudou-me, mais tarde, a comprovar que a troca de afeto e proximidade entre professor e alunos em nada interfere ou prejudica o respeito que esses têm por ele, como tanto ouvia dizer. Muito pelo contrário, aprendi que a proximidade afetiva é a chave para conseguir mudar a estrutura de pensamento de muitos alunos e levá-los a bom porto. Foi mais fácil, para mim, chegar a alunos mais introvertidos ou com dificuldades de aprendizagem e até conquistar a confiança de alunos referenciados por problemas de inserção social.

Já na sua altura, Piaget (s.d., citado por Saltini, 2008) defendia que a afetividade é um dos principais elementos da inteligência, pois essa pode influenciar o desenvolvimento do aluno. Atualmente, Jesus (2008) detém a mesma opinião e sublinha que a criação desses laços afetivos só pode ser potencializada se os professores evitarem o distanciamento, a neutralidade afetiva e o autoritarismo devendo, por sua vez, fomentar uma relação de agrado, caracterizada pelo diálogo, pela negociação e pelo respeito mútuo.

Durante a experiência da prática tentei sempre falar calmamente com os alunos, auxiliá-los individualmente sempre que me era possível, procurar entendê-los, deixei que eles próprios interviessem durante as aulas quando quisessem (com o “pacto” de não intervirem de forma inoportuna e descontextualizada), incentivei outros a intervir através do diálogo e apostei no reforço positivo defendido por Skinner, na esperança de desenvolver uma maior proximidade e confiança junto dos alunos, de forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.

A pedagogia da afetividade é, na minha opinião, uma linha que deveria ser seguida por todos os professores, uma vez que ao demonstrar afeto, sensibilidade, respeito, responsabilidade, dedicação, empatia e, principalmente, compromisso naquilo que se faz e para quem se faz, o professor contribuirá positivamente para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social do aluno (Cunha, 2008; Saltini, 2008).

Para que cenários como este sejam cada vez mais frequentes no ensino de hoje, Jesus (2008) acredita, igualmente, que o sucesso da implementação da pedagogia afetiva depende do professor: este deve tomar uma posição mais equilibrada em contexto de aula e não ser tão crítico, pois essa postura pode influenciar negativamente a aprendizagem dos seus alunos. Através da interação oral com os alunos, o professor deve promover a motivação dos mesmos e encorajá-los a querer saber mais, tendo em atenção as palavras que usa para se dirigir a eles. Frases ou expressões como

«devias estar orgulhoso dos teus resultados», no sentido de responsabilizar o aluno pelo seu comportamento (indo ao encontro da sua necessidade de autodeterminação); «estás quase lá», em vez de «está tudo errado» ou «não fazes nada de jeito» (no sentido de promover uma perceção de aperfeiçoamento pessoal e o esforço do aluno); «estejam à vontade para perguntar sempre que não compreenderem alguma explicação ou queiram apresentar algum comentário relevante», em vez de «não me interrompam, se tiverem dúvidas perguntem no fim» (no sentido de promover a participação dos alunos e a compreensão e o acompanhamento das explicações do professor); «vês como hoje te estás a portar bem», em vez de «para brincar estás sempre pronto» (no sentido de evidenciar os comportamentos de disciplina dos alunos e não apenas os de indisciplina) (Jesus, 2008, p. 22),

são alguns dos exemplos que o professor pode e deve adotar, aquando do construção do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, com o intuito de os encorajar para aprender.

Através desta linha de pensamento, tentei orientar a minha prática. Curiosamente, em todas as práticas reparei que, ao interagir com os alunos através desta pedagogia de afetos (e buscando os exemplos citados acima por Jesus, 2008), conseguia, gradualmente, motivá-los mais facilmente para aprender e despertar neles um espírito de curiosidade e descoberta por aquilo que os rodeia, tanto dentro como fora da sala de aula. De alunos tímidos ou desinteressados, passei a ter, nas minhas aulas, alunos muito mais participativos, comunicativos e curiosos em relação ao que era explorado em aula.

Penso que não existirá recompensa maior que esta para um professor e eu tive oportunidade de a experimentar.

2.1.3. Caracterizar para planificar, porquê?

“Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei.”

Provérbio chinês

Ao longo deste processo de autoformação aprendi que, embora seja fundamental saber como chegar aos nossos alunos – para que eles consigam aprender connosco, atingir objetivos e desenvolver competências que lhes são (“legislativamente”) propostas durante o seu percurso escolar –, em educação, mais importante que o produto final, é todo o processo que envolve a aprendizagem.

Atualmente, ainda existe uma preocupação acrescida com a aprendizagem de conteúdos curriculares, que devem ser demonstrados em momentos de avaliação específicos. Mas, no fim de contas, parece que não há tempo para refletir a respeito de como essas aprendizagens são desenvolvidas, a fim de se tornem realmente significativas.

Tal como refere Barreto (2006), os professores veem-se condicionados pelo cumprimento dos respetivos programas, pelo que não têm muita margem nem tempo para poderem trabalhar, com os seus alunos, diferentes métodos de trabalho para alcançar as suas aprendizagens.

A meu ver, o processo de aprendizagem, quando bem vivenciado, poderá levar os alunos muito mais além do que os “produtos”, pois a forma como o processo decorre servirá de base para ajudá-los a experienciarem novos desafios, criarem diversas soluções para os superar e, sobretudo, contribuirá para que os alunos consigam aplicar as competências desenvolvidas nas mais diversas situações do seu dia-a-dia, tal como refere Garcia *et al.* (2011).

Foi sobre esta perspetiva que tentei centrar o meu trabalho, enquanto futura professora: não no “quê” mas sim no “como” os alunos aprendem. Para isso, era necessário eu saber como desenvolver essas aprendizagens. Por sua vez, para as poder desenvolver tinha, obrigatoriamente, de conhecer cada aluno, saber exatamente quais os interesses, potencialidades e dificuldades.

Porém, esta não se revelou uma tarefa nada fácil, aquando no início da minha prática. Numa primeira experiência, julguei que o conhecimento superficial que detinha sobre o grupo de alunos era suficiente para pôr em prática a intenção educativa pretendida. Mas não foi isso que, posteriormente, vim a sentir na prática. Senti que não tinha noção da complexidade que é ensinar. O que achava saber dos alunos revelou-se insuficiente e a construção de planificações e materiais nem sempre foi a melhor. Lembro-me que na primeira prática demorei a adequar planificações e materiais ao grupo, até que, com o passar do tempo, fui conseguido melhorar esses aspetos mais rapidamente, nas práticas seguintes.

Mas se existe um currículo a cumprir, como poderia “construir percursos organizados de sequências de atividades/tarefas” que contribuíssem adequadamente para a aprendizagem visada e que levassem os alunos “a aprender e utilizar, de forma eficaz os conteúdos curriculares” (DGIDC, 2001, s.p.)? Como poderia atender aos diferentes interesses e necessidades de todos os alunos?

Foi neste seguimento que encontrei a necessidade de recorrer à caracterização dos alunos e dos grupos com os quais trabalhei; observá-los para os conhecer melhor, pois durante a prática comprovei que cada aluno tem necessidades bastante diferentes dos colegas e que as várias turmas têm ritmos diferentes de trabalho. É importante que o professor “observe os comportamentos e o desenvolvimento da criança, de forma a refletir sobre o que se passa” (Vayer *et al.*, 1990, p.7), é a observação que permite ao professor “ajustar-se a uma situação e a uma relação educativas, por definição em permanente movimento e evolução” (Vayer *et al.*, 1990, p.7).

Saltini (2008, p. 63) esclarece que o professor precisa de conhecer e ouvir a criança,

(...) deve conhecê-la não apenas na sua estrutura biofisiológica e psicossocial de criatura que chora, ri, dorme, sobre e busca constantemente compreender o mundo que a cerca, bem como o que ela faz ali na escola. (...) O professor necessita de conhecer bem a criança para usar as estratégias que produzam resultados satisfatórios e concordar que o aluno tem um papel importante no uso da didática adotada pelo professor.

Posto isto, é necessário observar o aluno e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades: recolher informações sobre o seu contexto familiar e o meio em que o aluno vive, para compreender melhor as suas características e adequar o processo educativo às suas necessidades.

Apreendi, por experiência própria, que determinadas tarefas nem sempre resultam quando são colocadas em prática, de forma equivalente para toda a turma. Na visão de Pacheco (2008), um bom professor tem de ter em consideração as diferenças entre os alunos com que lida diariamente, pois faz parte do seu papel a “utilização de uma pedagogia diferenciada na sala de aula, de modo a responder aos diferentes ritmos de aprendizagem” dos mesmos (p.46).

Tal como comprovei, ao longo das várias práticas, em todas as turmas existem alunos com bastantes capacidades de aprendizagem, ao contrário de outros, que podem ter muitas dificuldades, pelo que é necessário adaptar atividades e estratégias de aprendizagem que correspondam às necessidades de cada aluno. Lembro-me, especialmente, de momentos em que verificava que, algumas vezes, o que tinha planeado não se adequava, por exemplo, a um aluno com surdez severa ou a um outro aluno, noutra contexto, que tinha enormes dificuldades na leitura e na escrita, tendo de construir atividades especialmente delineadas, para que conseguissem acompanhar os seus colegas. Devo dizer que, esta recorrente adaptação de materiais e atividades foi deveras difícil para mim; apenas no final das práticas sabia exatamente o que deveria fazer para ajudar esses alunos a aprender e que tipo de materiais e estratégias deveria aplicar.

Neste plano, surge a importância de planificar. Segundo Roldão (1999), planificar é tomar decisões; é decidir (ou, pelo menos, ter em conta) para quem estamos a construir ambientes estimulantes que envolvam atividades que

não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos. Isso pressupõe prever actividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender (Braga *et al.*, 2004, p. 27).

Seguindo o pensamento de Braga *et al.* (2004), planificar é definir com clareza o que se pretende do aluno, da turma ou do grupo, definindo e sequenciando objetivos de ensino e de aprendizagem, seleccionando estratégias, recursos e materiais destinados a esse grupo de alunos.

Embora o professor tenha de planificar para toda a turma, na minha opinião, é preciso ter em consideração cada aluno, em concreto e individualmente. Isto porque diferentes

alunos têm, como já referido, diferentes ritmos de aprendizagem, capacidades, necessidades e características que podem exigir do professor uma abordagem diferenciada. Deste modo, penso que os alunos também têm um papel precioso aquando de planificar atividades e recursos, pois é para eles que se planifica.

À medida que a prática foi decorrendo, preocupei-me em sondar junto dos alunos, o que eles esperavam aprender em relação a determinados conteúdos e que tipo de atividades gostariam de realizar. Porém, percebi que apenas em contexto de 1.º CEB me era possível apostar nesta tentativa de planificar com os alunos, uma vez que, em 2.º CEB, me deparei com um ensino previamente planificado, de forma rígida e controlada, por tempos, atividades e avaliações que envolviam todos o agrupamento.

Apesar desta tentativa inicial de planificar junto dos alunos, Brocardo, Serrazina e Rocha (2008) consideram que planificar não é tarefa fácil. Ao elaborar uma planificação, o professor enfrenta a dificuldade de conseguir articular o desejo de transmitir os conteúdos inerentes ao programa e o desejo de se guiar pela turma que tem, na medida em que vai adequando os conteúdos às necessidades de cada aluno. Cabe, então, ao professor conseguir fazer essa gestão interna da melhor forma, tentando sempre que lhe seja possível “envolver o aluno em aprendizagens que partam do que é experimentalmente vivido” por eles (Faria, 2007; p. 16).

2.1.4. A importância da avaliação

“Diz-me como ensinas e eu dir-te-ei como avalias.”

Domingos Fernandes

Um outro aspeto intimamente ligado à planificação (e de extrema importância), é também a avaliação. Segundo Pacheco (2001, p. 129), “avaliar é a expressão de um juízo de valor que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos formais ou informais, correspondendo a um ato percetivo e cognitivo”. Já Ribeiro e Ribeiro (1989) referem que a avaliação em contexto de ensino corresponde a uma “análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas” (p. 337).

Segundo Gatti (2003), a maior parte dos alunos nem sempre percebe como o professor concebe a avaliação e qual seu papel na aula, para além de “dar uma nota”. De acordo

com a autora, existem dados que revelam a predominância de um tipo de avaliação universal no ensino – a avaliação sumativa. Esta é vista pelos docentes como “um instrumento que «mede» a aprendizagem dos alunos” e é praticamente o “único tipo de instrumento de que se valem para a avaliação” (p. 100).

Segundo a autora, são inúmeros aqueles que detêm uma visão restrita da avaliação e os que não fazem uso correto da mesma, em situações de ensino-aprendizagem. Porém, já se verifica entre alguns professores uma nova cultura sobre o papel dos processos avaliativos no ensino. Esta postura também se relaciona com uma nova maneira de conceber a finalidade e o papel da educação escolar (Gatti, 2003).

Enquanto futura professora tenho plena noção que devemos avaliar todo o processo de aprendizagem dos nossos alunos, de modo a promover um bom ensino, e eventualmente a modificar e a conseqüentemente melhorar situações que merecem ser revistas.

Visto assim, a avaliação pode ser considerada

(...) a última fase da auto-regulação da aprendizagem que abrange os processos que ocorrem e que influenciam os sujeitos impulsionando-os para a reflexão sobre as suas aprendizagens. O aluno revê o percurso feito, visto que a aprendizagem é um processo inacabado, que requer esforço e actividade constantes (Gonçalves e Trindade, s.d., p. 86).

Apesar de saber que avaliar não se restringe apenas a instrumentos reguladores de aprendizagens – na medida em que permite ao professor adequar, construir e reformular tarefas e planificações –, em todas as práticas, o ato de avaliar, revelou-se bastante complexo e exigente para mim. Embora tenha sempre tentado construir momentos de avaliação mais específicos (e dedicados aos alunos), não posso deixar de referir os comportamentos e atitudes que também foram alvo de avaliação mais informal.

No meu entender, e tendo em consideração toda a minha prática pedagógica, quando se fala em avaliação esta pode ser considerada sob duas perspectivas: a avaliação dos alunos (o seu desempenho escolar) e a avaliação do professor (autoavaliação do seu desempenho, capacidade de ser reflexivo). Encontram-se, por isso, à disposição do professor e dos alunos vários tipos de avaliação: a sumativa, a de diagnóstico e a formativa (Cortesão *et al.*, 2001).

A avaliação sumativa é aquela que é recorrentemente implementada pelos professores para avaliar o desempenho de um aluno, num determinado momento e numa situação específica. A meu ver, esta avaliação é entendida pelo professor como aquela em que se consegue obter de forma imediata uma resposta acerca dos conhecimentos “adquiridos” pelo aluno, ao longo de um dado período de tempo.

Penso que este tipo de avaliação é o mais confortável para o professor, uma vez que cinge à realização de uma ficha sumativa com parâmetros de avaliação definidos, e proceder à correção obedecendo a esses mesmos parâmetros e, posteriormente, é dada uma avaliação ao aluno expressa em números que fazem parte de uma escala que classifica essa “demonstração de conhecimento adquiridos” pelo aluno.

Mas esta não deverá ser a única forma de avaliar as aprendizagens dos alunos, pois eles não aprendem apenas num determinado espaço e tempo; eles realizam aprendizagens ao longo de todo o ano letivo e, deverá ser, nessa perspectiva, que o aluno deve ser avaliado.

O professor deverá investir em situações de avaliação mais frequentes, apesar de reconhecer que muitas vezes pode ser extremamente difícil, dado o número elevado de alunos por turma. Mas essas situações de avaliação poderão centrar-se em outro tipo de avaliação, tal como a avaliação de diagnóstico e a formativa.

Estes dois últimos tipos de avaliação são de extrema importância, na medida em que o primeiro permite ao professor “identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho” (Cortesão *et al.*, 2001, p. 39), ou seja, no início da aprendizagem, o professor pode recorrer a este tipo de avaliação para obter um conhecimento relativo do aluno ou do grupo, para depois desenvolver um trabalho mais centrado nos alunos que tem em mãos, antecipando estratégias e ambientes de aprendizagem.

O segundo tipo de avaliação, a formativa, permite ao professor recolher dados para a “reorientação do processo ensino-aprendizagem” (Cortesão *et al.*, 2001, p. 38), ou seja, permite-lhe, a partir da informação que recolheu, fazer um reajustamento da sua prática em função dos alunos. Este é o tipo de avaliação a que o professor recorre diariamente, pois constantemente ele percebe o envolvimento dos alunos nas tarefas, através do contacto que estabelece com eles, e tenta melhorar esse mesmo envolvimento para contornar determinadas dificuldades que estes possam sentir ao aprender. (Cortesão *et al.*, 2001).

Apesar de estar elucidada quanto aos tipos de avaliação e seus objetivos pedagógicos, tive alguma dificuldade em saber como implementá-la. Durante os vários momentos da minha prática, a avaliação serviu, sobretudo, para me elucidar em relação à minha intervenção junto dos alunos, ajudando-me a reconhecer e compreender as suas dificuldades, as gralhas nos materiais (que construía) e a refletir acerca de estratégias que optava por trabalhar com as turmas, de forma a promover aprendizagens significativas.

Porém, tive bastante dificuldade em conseguir aproveitar a informação recolhida através dos instrumentos de avaliação que construía, implementados em cada atuação. Foi difícil começar a relacionar os dados e a interpretá-los, para detetar dificuldades dos alunos e, com base nestas, proporcionar novas e melhores situações de aprendizagem (como conseguir uma melhor adequação de atividades, materiais e estratégias, perante as necessidades dos alunos).

A avaliação continua a ser o meu “calcanhar de Aquiles”, todavia ajudou-me muito a refletir quanto à qualidade das tarefas que propunha às turmas, o desenvolvimento das competências que eram propostas e ainda os aspetos técnicos do meu desempenho, como a circulação na sala de aula ou a cientificidade com que explorava os conteúdos. Isto é também sustentado por Pacheco (2001), quando refere que “a compreensão e inteligibilidade da actuação do professor só é possível mediante o acesso ao seu pensamento através de uma auto-análise crítica e ponderada” (p. 133).

2.2.SINTESE META-REFLEXIVA

Finalizada uma das mais importantes etapas da minha vida, faz todo o sentido lembrar a Prática Pedagógica Supervisionada como um momento relevante e fundamental para o meu desenvolvimento profissional, pessoal e social.

Foi um caminho de trabalho árduo, repleto de medos, dúvidas e inquietações. Mas foi também o caminho que me proporcionou momentos que me ajudaram a adquirir conhecimentos que serão, indubitavelmente, bastante úteis para a minha futura prática profissional. Foi através deste percurso, repleto de perdas e conquistas, que desenvolvi aprendizagens e vivi experiências que se revelaram fundamentais para a minha formação inicial de professor. Dessas destaco, sobretudo, o meu envolvimento com

todos os alunos, ao longo destes dois anos, pois foi com eles que aprendi o que é realmente ensinar.

Apesar de ter sentido diferenças a ensinar crianças e pré-adolescentes, a paixão com que o fiz foi a mesma, sendo que lecionar em contexto de 2.º CEB se revelou uma surpresa bastante agradável, uma vez que nunca pensei gostar tanto de lecionar um conjunto de áreas tão diversificadas, a um público mais crescido e mais crítico.

Ensinar alunos, de faixas etárias tão diversas, revelou-se um enorme desafio que abracei com todo o gosto e gratidão. Com eles aprendi a ensinar e aprendi, sobretudo, a ser alguém melhor. Aprendi também que é por eles que nós, professores, tentamos incessantemente lutar por um mundo melhor através de uma educação de excelência, pois acreditamos que esta é a melhor arma para mudar o mundo.

Aprendi que quero marcar a diferença, contribuindo para um mundo melhor. No final, sei que hoje sou alguém diferente. Percebo que tentei o melhor de mim e que me sinto orgulhosa do que me tornei, do que passei e muito agradecida àqueles que contribuíram para o meu crescimento nesta árdua caminhada. Mudei e sinto-me um ser mais completo. Contudo, sei que ainda me faltam percorrer muitos outros (e longos) caminhos, pois a formação de um professor nunca termina.

Espero que, num futuro (e que seja bem próximo!), possa desempenhar o meu papel da melhor maneira possível, utilizando todos os conhecimentos que adquiri e as capacidades que desenvolvi até então, e que consiga desfrutar novamente do prazer que é esculpir pequenos diamantes em bruto e sentir o orgulho que é ser professor.

Parte II – Dimensão Investigativa

O estudo apresentado neste relatório foi realizado com a colaboração de uma turma de 5.º ano de escolaridade com o objetivo de analisar e compreender a influência da oralidade para a estruturação e desenvolvimento do pensamento e da argumentação escrita dos alunos.

O primeiro capítulo desta dimensão diz respeito à introdução da investigação, onde são especificados pergunta de partida e objetivos.

Num capítulo seguinte, apresenta-se o enquadramento teórico, construído a partir de uma fundamentação sobre a oralidade, a escrita e a argumentação que serviu de base à realização deste estudo e que se revela essencial para a compreensão do mesmo.

No terceiro capítulo, encontra-se a metodologia utilizada para a realização desta investigação, seguida do capítulo respeitante à apresentação e análise dos dados obtidos. Por último, é apresentada a conclusão do estudo, enumerando as limitações sentidas no decorrer do mesmo e algumas sugestões para investigações futuras.

Capítulo 1 – Introdução

O presente capítulo inicia-se com uma breve introdução acerca do estudo realizado, onde se pretende fazer a contextualização do mesmo, apresentando a pergunta de partida e os objetivos da investigação.

1.1. O PROBLEMA

Vivemos numa era em que o mundo sofre constantes alterações, exigindo-se às sociedades contemporâneas a formação de sujeitos pensantes, críticos, questionadores, capazes de refletir sobre a realidade (educacional, social, política, económica, cultural). Exige-se a capacidade de atuar em diversos contextos.

A educação tem, por isso, o papel fundamental de construir uma escola voltada para a formação de cidadãos ativos e críticos. Contudo, a realidade é outra: a escola de hoje preocupa-se maioritariamente em ensinar e transmitir conteúdos. Cada vez mais nos deparamos com indivíduos dependentes, não críticos, acomodados às informações recebidas, sem criatividade e sem capacidade de refletir sobre o mundo em que vivem (Salema, 2005).

Deste modo, torna-se urgente que as escolas se voltem para uma educação que privilegie situações de aprendizagem que estimulem o pensamento crítico e reflexivo dos seus alunos, ou seja, a escola da atualidade deve ensinar os alunos a selecionar, agir e pensar, pois só assim se conseguirá promover um ensino de qualidade e uma sociedade de sucesso (Lúcio, 2009).

Defende-se, neste sentido, para que o aluno se torne um cidadão capaz de atuar plenamente na sociedade, não basta saber pensar, é necessário que saiba comunicar o que pensa, que verbalize com eficiência. Para que a competência comunicativa se efetive com segurança, deve dominar gradualmente práticas discursivas com intencionalidades diferentes e para contextos sociais diversos, sabendo defender e justificar as suas opiniões com firmeza, clareza e coerência ou discordar daquilo que lhe é apresentado sem fundamento (Costa, 2008). Sendo assim, é de extrema importância desenvolver no aluno a habilidade de argumentar para que melhor consiga defender os seus ideais e para que se torne capaz de compreender, diferenciar e confrontar as ideias e opiniões próprias com as dos outros.

Foi a partir desta linha de pensamento que surgiu o interesse em investigar e implementar estratégias que ajudassem os alunos a desenvolver o seu pensamento crítico-reflexivo e o seu poder argumentativo, uma vez que, durante os dois anos de Prática Pedagógica, contactei com alunos, na minha perspetiva, pouco pensantes, pouco reflexivos e pouco interventivos.

Para atingir tal objetivo, foi necessário desenvolver uma investigação-ação, para verificar uma realidade pouco conhecida do investigador, visando melhorar a prática, nos diversos campos da ação. De igual modo, esta investigação caracterizou-se pelo envolvimento do próprio investigador, uma vez que foi este que conduziu o processo da investigação, não se tratando de uma investigação em que as mediações sejam rigorosas, mas sim naturalistas e sem controlo. Neste sentido, esta investigação reveste-se, sobretudo, de carácter qualitativo, conforme defende Sousa e Baptista (2011, p. 56)

não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização de resultados, não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos (...). Este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias, e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados.

1.2. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

Considerando o pressuposto que consta dos Programas de Português para o Ensino Básico (2009, p. 74), “a comunicação oral adquire uma função relevante na organização do trabalho na sala de aula”, elaborou-se, para a investigação, a seguinte questão: ***“As estratégias de expressão oral estruturam o pensamento e permitem o desenvolvimento da argumentação escrita dos alunos?”***

Para tal, foi realizada uma fundamentação teórica que serviu de base à investigação, incidindo em conceitos da competência específica do Português – a oralidade.

Os objetivos gerais foram:

- 1) desenvolver o conhecimento translinguístico em que a aprendizagem do Português estrutura o pensamento e potencia outros saberes;
- 2) promover a articulação saber/fazer, ou seja, a competência de realização linguística.

Os objetivos específicos do estudo foram:

- 1) promover a escuta ativa enquanto ativação de conteúdo para tomada de posição e planificação da produção textual, como atividade de pré-escrita;
- 2) articular a competência da oralidade com a competência da escrita;
- 3) desenvolver estratégias de oralidade refletida conducentes a práticas de escrita e a um maior poder argumentativo.

O interesse e a motivação para esta investigação surgiram da necessidade de articulação entre os documentos normativos da disciplina de Português: Programas de Português para o Ensino Básico (2009) e Metas Curriculares de Português (2012)².

² A partir deste ponto da investigação, serão utilizadas as abreviaturas PPEB (Programas de Português para o Ensino Básico) e MCP (Metas Curriculares de Português).

Capítulo 2 – Enquadramento Teórico

Este capítulo visa considerar a importância do domínio da oralidade, no ensino de hoje, e a sua estreita relação com a escrita. De seguida, é feita referência à relevância do desenvolvimento da argumentação oral e como o aluno poderá estruturar o seu pensamento, tornando-se mais pensante, crítico e reflexivo.

2.1.A ARGUMENTAÇÃO NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

Para a realização deste estudo, consideraram-se determinados conteúdos, objetivos e metas curriculares correspondentes ao 5.º ano de escolaridade, presentes nos PPEB (2009) e nas MCP (2012, p.4), sendo estas últimas “documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas”.

Ao longo do estudo, foi previsto o desenvolvimento de descritores de desempenho presentes nos PPEB (2009), correspondentes ao ano de escolaridade do público-alvo, associados à compreensão do oral, à expressão oral, à leitura e à escrita.

Relativamente à oralidade, os PPEB esperam que o aluno, ao terminar o 2.º ciclo de escolaridade consiga:

- saber escutar para reter informação essencial, discursos breves, em português padrão, com algum grau de formalidade;
- interpretar a informação ouvida, distinguindo o facto da opinião, o essencial do acessório, a informação explícita da informação implícita;
- compreender os diferentes argumentos que fundamentam uma opinião;
- apresentar e defender opiniões, justificando com pormenores ou exemplos e terminando com uma conclusão adequada;
- utilizar com autonomia processos de planificação, textualização e revisão, com recurso a instrumentos de apoio e ferramentas informáticas.

A seleção de estratégias para atingir os objetivos propostos surgiu da análise dos PPEB e das MCP, apresentando-se sob a forma de tabela (tabela 2.1).

	PPEB	MCP
Compreensão do oral	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível:</i> <ul style="list-style-type: none"> - responder a perguntas acerca do que ouviu; - fazer inferências e deduções; - distinguir facto de opinião, o que é objetivo do que é subjetivo, o que é essencial de acessório. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Interpretar discursos orais breves:</i> <ul style="list-style-type: none"> - indicar a intenção do locutor; - referir o tema; - distinguir facto de opinião; - fazer deduções; - manifestar a reação pessoal ao texto ouvido.
Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Respeitar princípios reguladores da atividade discursiva:</i> <ul style="list-style-type: none"> - na produção de enunciados de resposta; - na apresentação de factos e opiniões; - na justificação de pontos de vista. • <i>Produzir textos orais:</i> exprimir conhecimentos, emitir opiniões, construir uma argumentação, através de um discurso convincente e com alguma complexidade. • <i>Fornecer um contributo eficaz para o trabalho coletivo, na turma ou em grupo, em situações mais formais:</i> apresentar os seus pontos de vista e fundá-los em argumentos válidos; 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Produzir discursos orais com diferentes finalidades e com coerência:</i> <ul style="list-style-type: none"> - respeitar princípios reguladores da interação discursiva, na produção de enunciados de resposta e na colocação de perguntas; - usar um vocabulário adequado ao assunto. • <i>Apresentar argumentos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - construir uma argumentação simples (por exemplo, em 2 a 3 minutos, breve exposição de razões para uma opinião ou atitude); - enunciar argumentos em defesa de duas opiniões contrárias (dois argumentos para cada posição) sobre um mesmo tema, proposto pelo professor.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Detetar o foco da pergunta ou instrução, de modo a concretizar a tarefa a realizar.</i> • <i>Utilizar técnicas adequadas ao tratamento de informação:</i> esquematizar. • <i>Detetar informação relevante:</i> <ul style="list-style-type: none"> - factual e não factual; - essencial e acessória. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ler textos diversos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - textos narrativos, notícias, biografias • <i>Compreender o sentido dos textos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - formular questões intermédias ao longo da leitura de textos; - detetar informação essencial e acessória. • <i>Avaliar criticamente textos:</i> exprimir uma opinião crítica a respeito de ações de personagens ou outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Redigir com correção enunciados para responder a diferentes propostas de trabalho:</i> <ul style="list-style-type: none"> - organizar as respostas de acordo com o foco da pergunta ou pedido; - combinar os enunciados numa organização textual com coesão e coerência. • <i>Produzir textos que obrigam a uma organização discursiva bem planificada e estruturada, com intenção de:</i> <ul style="list-style-type: none"> - analisar, comentar, criticar. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Planificar a escrita de textos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - registar ideias relacionadas com o tema, hierarquiza-las e articulá-las devidamente. • <i>Redigir corretamente:</i> <ul style="list-style-type: none"> - construir dispositivos de encadeamento, de retoma e de substituição assegurando coesão e continuidade (repetições, substituições por pronomes pessoais/sinónimos/expressões equivalentes, uso de conectores adequados); • <i>Escrever textos de opinião:</i> escrever um texto de opinião com a tomada de uma posição e apresentando, pelo menos, duas razões que a justifiquem e uma conclusão coerente.

Tabela 2.1 – A argumentação oral e escrita, nos PPEB (2009) e nas MCP (2012).

Os documentos normativos referenciados regulam a prática pedagógica e, no caso específico do Português, pretende-se uma articulação equilibrada das suas competências específicas: oralidade, escrita, leitura e gramática.

2.2. ORALIDADE

“Os que foram criados desde início como homens livres não se conhecem pela coragem, riqueza ou qualidades dessa espécie, mas distinguem-se, sobretudo, pela maneira de falar.”

Isócrates

A oralidade é uma capacidade para a qual os seres humanos estão biologicamente dotados e é o instrumento de comunicação mais antigo e complexo de que há conhecimento (Marcuschi, 1997).

Segundo Marques (2010, p. 3), a oralidade exerce, por natureza, “uma função social que permite ao ser humano interagir com os seus semelhantes, referindo-se às mais diversas realidades, ideias ou sentimentos”.

Deste modo, a oralidade é a primeira competência a ser adquirida e trabalhada pelo Homem. Com ela, inicia o seu primeiro contacto com o mundo exterior e através dela poderá comunicar, interagir e viver em sociedade.

Já na Antiguidade Clássica, o domínio do oral era uma questão de mestria no uso da língua mas também de honra, uma vez que a retórica e a argumentação tinham de fazer parte da educação do indivíduo, desde muito cedo.

2.2.1. Práticas pedagógicas da oralidade

A primeira competência que um indivíduo adquire e utiliza é a oralidade. Enquanto criança, antes de descobrir o mundo da escrita, inicia um processo de repetição e de imitação, explorando e usufruindo da fonologia de modo gradual.

Em meio escolar, o desenvolvimento desta competência torna-se ainda mais pertinente. De acordo com Alves (2012, p. 2), “a oralidade é um domínio de suma importância, em qualquer momento do percurso escolar do aluno e ao longo de toda a sua vida para além da escola”, pois a oralidade “assume um papel de indiscutível no processo de ensino-aprendizagem da língua materna” e torna-se fundamental “para o exercício da cidadania”.

Neste sentido, saber expressar-se oralmente e em público – argumentando para convencer e persuadir todos à sua volta –, de forma adequada aos diferentes contextos, tornou-se uma necessidade social, que se assume como uma condição de integração e de acesso a diferentes planos da sociedade, que, nos dias de hoje, a escola deve privilegiar (Alves, 2012).

Sendo assim, a oralidade é vista como um momento de transmissão de conhecimentos, inclusive em contexto de ensino, pois é a partir dela que o processo de ensino-aprendizagem concretiza as primeiras abordagens sobre determinados temas.

A interação oral em ensino é relevante, pois a troca de ideias, o debate ou a expressão oral de uma opinião contribuem para consolidar esse mesmo conhecimento. Por isso, é fundamental que a escola construa currículos e atividades que privilegiem a aprendizagem do oral dos alunos, para que estes saibam (inter)agir.

Como defende Fruteira (2007, p. 3)

(...) cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações.

Apesar das evidências de uma constante consciencialização para a importância do domínio do oral, para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, na prática, a oralidade continua a ser vista e utilizada como uma mera ferramenta para aprender, isto é, funciona para garantir a comunicação entre professor e alunos e como meio para “transmitir conteúdos diversificados”, em vez de ser “um objeto de estudo por si só, alvo de uma planificação e de uma avaliação específicas” (Alves, 2012, p. 5).

Dolz e Schneuwly (1998, citado por Alves, 2012, p. 5), argumentam que, embora atualmente se reconheça o enorme contributo da oralidade no ensino, na prática, esta nunca foi – nem é – bem aceite pelos agentes educativos.

Até aos anos setenta, o termo «oral» não era referido nos documentos oficiais para o ensino nem nos manuais escolares. Só posteriormente se começou a mencionar a necessidade de reflectir sobre a comunicação e de o oral ser trabalhado em diferentes situações em que os alunos sejam detentores da palavra, com vista à aquisição de competências comunicativas. Se do ponto de

vista programático o oral ganhou espaço, ao nível das práticas em sala de aula não é tido como objecto de ensino autónomo.

Figueiredo (2004, pp. 50-51) especifica a utilização da oralidade em meio escolar:

o único «oral» que se ensina hoje nas nossas escolas está ainda ligado à escrita. (...) O oral não é concebido como um objecto de estudo escolar e a prova disso é que o seu ensino e aprendizagem não é prática corrente no quotidiano das aulas.

Defendem os investigadores, tais como Duarte (2012), que o papel que a oralidade desempenha no ensino está nas mãos dos professores, contudo, o dever de ajudar os alunos a desenvolver a competência oral (e avaliá-la) não é tarefa fácil. De acordo com Figueiredo (2004, p. 51), a prática oral não é recorrente no quotidiano das aulas pois existe

dificuldade em objetivar e avaliar os desempenhos dos alunos; desconforto dos professores diante o ensino e da avaliação da comunicação oral; falta de precisão e definição de objetivos e confusão entre o oral escolar (discurso pedagógico-didático) e o oral em situação escolar (actividades planeadas para por em prática comunicação e refletir sobre ela).

No entanto, consta-se que ao longo da vida, o indivíduo vai tendo necessidade de se expressar sobre inúmeros assuntos ou situações e é, nestes momentos, que a aprendizagem da oralidade adequada faz todo o sentido.

Em contexto pedagógico, a tarefa do professor torna-se cada vez mais difícil pois as crianças têm muita dificuldade em gerir os formalismos da comunicação e tendem a ter bastantes dificuldades em aceitá-los ou introduzi-los no seu discurso oral.

Perante esta constatação, Dolz e Schneuwly (1998, citado por Alves, 2012), consideram a oralidade um domínio de referência em que os alunos manifestam inúmeras dificuldades, principalmente, em discursos mais formais, que se refletem em sala de aula.

Rodrigues (2008) e Catalão, Cros e Vilá (2003, citado por Alves, 2012) referem que os alunos revelam excesso de timidez e insegurança, dificuldade em produzir argumentos e contra-argumentos, em manter a orientação da argumentação, em justificar de modo coeso e apresentar exemplos que sustentem a argumentação e a dificuldade em formular conclusões.

Para além das dificuldades enumeradas, pelos investigadores, Rodrigues (2008) defende que existem alguns aspetos característicos dos discursos orais dos alunos que se devem ter em conta e ajudar a corrigir e a saber: imprecisões, confusões lexicais e uso excessivo de bordões; falta de concordância, sintaxe truncada e frases incompletas; tendência para não utilizar exemplos ilustrativos do que se argumenta; dificuldade ao nível da dicção, expressividade e fluidez.

Perante esta realidade, em 2012, o Ministério da Educação elaborou e publicou o documento – *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* – com orientações anualizadas, que visam a implementação de novas estratégias no ensino do Português.

Primeiramente, de acordo com Alves (2012), para que se promova o desenvolvimento da oralidade, é necessário que o professor crie situações que desencadeiem momentos de comunicação oral, como troca de ideias ou debates relacionados com temas polémicos ou assuntos que façam parte da realidade do aluno. Tal como afirmam Kock e Elias (2006, p.159),

(...) ao professor cabe a tarefa de despertar no educando uma atitude crítica diante da realidade em que se encontra inserido, preparando-o para ler o mundo: a princípio o seu mundo, mas daí em diante, e paulatinamente, todos os mundos possíveis.

Alves (2012) também refere que a sala de aula não pode ser um sítio fechado ao exterior; é cada vez mais um local não só de aprendizagem das diversas disciplinas, mas também um espaço de troca de opiniões, de reflexão, de crítica e de um empenhado espírito de cidadania.

É função de um professor despertar nos seus alunos um interesse crítico daquilo que os rodeia, por mais afastado que esteja da sua realidade quotidiana. (...) O nosso objetivo como profissionais de educação é transmitir conhecimento, partilhar experiências e formar os futuros homens e mulheres da nossa sociedade (Alves, 2012, p.28).

Alves (2012) refere também que o desenvolvimento da oralidade, em contexto de ensino, deve concretizar-se em três tipologias: narrativa, argumentativa e expositiva³. Ao explorar a oralidade com base nestas tipologias, a escola conseguirá trabalhar de

³ Segundo Azeredo *et al.* (2009), a diferença entre as tipologias expositiva e argumentativa deve-se ao facto de esta última, para além de apresentar ideias, tem como objetivo comprovar um ponto de vista sobre um tema, ou seja, serve-se de argumentos para convencer o ouvinte.

forma integrada a oralidade, recorrendo ao relato, ao reconto, ao texto de opinião, ao debate e à exposição de ideias.

Uma vez que a presente investigação tem como pilar a argumentação, justifica-se desenvolver situações de debate, em contexto escolar, que se revela fundamental para a formação pessoal e social do aluno.

2.2.1.1. O IMPACTE DA ORALIDADE NA ESCRITA

Se oralidade surgiu há milhões de anos, no decorrer da evolução da espécie humana, a escrita só apareceu há sensivelmente três mil anos antes de Cristo, ou seja, há cerca de cinco mil anos. Como corrobora Stubbs (1980, citado por Marcuschi, 1997, p. 120),

Não é necessária muita genialidade para constatar que todos os povos, indistintamente têm ou tiveram uma tradição oral, mas relativamente poucos tiveram ou têm uma tradição escrita. Não se trata, com isto, de colocar a oralidade como mais importante, mas de perceber que a oralidade tem uma primazia cronológica indiscutível.

Na verdade, embora seja “criação” mais recente, a escrita, para além de ter marcado a transição da Pré-História para a História, foi fundamental para a Humanidade, pois permitiu a fixação e difusão do conhecimento. Através dela, o Homem passou a registar dados ou pensamentos em suportes físicos, deixando, até aos dias de hoje, um legado precioso às gerações seguintes: o conhecimento do passado.

Toda a escrita é uma marca. E a marca, enquanto registo de passagem ou memória, esteve, desde sempre, ao serviço da espécie humana. Através dela, o ser humano perdura e tenta combater o esquecimento que o tempo impõe ao acontecido e ao pensado. Essa atitude de resistência ao apagamento permite transformar acontecimentos (as efémeras produções orais na linha do tempo) em factos perduráveis (Baptista, Viana e Barbeiro, 2011, p. 7).

A escrita evoluiu enquanto “ferramenta alternativa à memória humana”, modificou a forma como o Homem armazenava e geria a informação, que até então era produzida oralmente e armazenada na mente, de tal modo que Marcuschi (1997, p. 120) defende que

A escrita enquanto prática social, tem uma história rica e multifacetada (...) ainda por ser esclarecida (...). Numa sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia (...). Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência (...).

Baptista *et al.* (2011, p. 11, citando Castro-Caldas, 2002) afirmam que, apesar de a escrita não ser uma competência inata à espécie humana, como é o caso da oralidade, “a sua aprendizagem formal acarreta consequências importantes para o processamento cognitivo da informação, para a resolução de problemas e para a estruturação do funcionamento neurológico do indivíduo”.

Enquanto a oralidade é adquirida naturalmente e em contextos formais do quotidiano, a escrita, por sua vez, adquire-se em contextos formais, daí o seu “caráter mais prestigioso como bem cultural desejável” (Marcuschi, 1997, p. 120).

Em conjunto, escola e os professores têm a responsabilidade de ensinar esse “bem cultural desejável” aos seus alunos e ajudá-los a saber escrever, elucidando-os quanto ao fim da mesma, pois tal como argumenta Smolka (1989, citado por Marcuschi, 1997) a criança necessita de perceber o que escreve e para quem escreve.

Também Baptista *et al.* (2011, p. 7) corroboram que “a motivação para a aprendizagem da escrita terá, obrigatoriamente, que fazer ressaltar este fator de interação comunicativa: escreve-se para se ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser transmitido de outro modo com a mesma eficácia”.

Neste sentido, Ferreira (2004, p. 23, citando Figueiredo, 1994) afirma que saber escrever é um “saber-fazer específico que exige treino escolar” que permite não só desenvolver cognitivamente e culturalmente o aluno como a automatizar as operações de escrita. Por sua vez, Vilela (1994, citado por Ferreira, 2002, p.24) define o ato de escrever como “uma peregrinação interior”, visto que “as palavras tentam dar forma ao pensamento, criar mentalidade do imaterial”.

Tal como atestam Barbeiro (1999) e Ferreira (2002, p. 23) escrever é um processo moroso e complexo, que implica três momentos fundamentais: “planificação prévia à produção, a textualização ou linearização – através de operações de coesão e coerência textuais – e a revisão no final ou aquando da produção, com base na releitura, na comparação entre o texto produzido e o projetado”.

Desta forma, uma prática escolar que privilegie este processo construtivo obterá progressivamente sucesso por parte dos seus alunos. Tal como afirma Ferreira (2002, p. 41), “a escrita exige rotinização de determinados aspetos (...) para atingir a sua

automatização”. De forma oposta, alunos que não se sintam familiarizados com este tipo de construção do saber-escrever revelam enormes dificuldades em produzir textos de qualquer gênero, tal como Bessa, Oliveira e Bezerra (2012) referem.

A oralidade e a escrita representam duas realidades distintas, com características diferentes mas que utilizam o mesmo sistema linguístico. Ambas representam formas de organização da mente, Segundo Baptista *et al.* (2011 p. 12) a oralidade influencia a escrita, “dado que existem situações em que a oralidade empresta à escrita as suas características com intuítos estéticos ou de verosimilhança e situações em que o discurso oral, em contexto mais formais, usa algumas das estruturas da escrita”.

Existe quem defenda que o trabalho sobre o oral formal, enquanto objeto de ensino explícito e sistemático, tem reflexos positivos ao nível da produção escrita. Esta teoria faz todo o sentido, uma vez que a produção do discurso oral formal tem como suporte a escrita.

Auriac-Peyronnet (2001) foi um desses defensores, pois demonstrou que a produção sistemática de discursos argumentativos orais por crianças contribui para melhorar a sua escrita de textos argumentativos. Perante a contextualização, relativamente ao que é falado, a produção escrita da criança melhorará significativamente, no que se refere à coerência e à coesão⁴ textual, pois antecipadamente o seu pensamento foi estruturado pela interação oral, com colegas ou professor.

Porém, existe outra realidade, no que diz respeito à influência da oralidade sobre a escrita. Segundo Bessa *et al.* (2012), nos primeiros anos de escolaridade, é provável que a criança escreva como fala ou que apresente influências da fala na sua escrita. Em anos mais avançados, se tal acontecer, poderá ser sinónimo de que a criança tem dificuldades a nível do registo escrito. De acordo com as autoras, é comum observar marcas da oralidade na escrita da criança, quando esta não consegue diferenciar a mudança de registo (oral e escrito).

Concluindo, o professor tem a função de ajudar os alunos a retirar da oralidade contributos para uma escrita pensada e articulada, tendo sempre em conta que o oral e a escrita têm regras de construção a cumprir, tal como frisa Marcuschi (2007, citado por

⁴ Segundo Azeredo (2009), a coesão textual diz respeito à correta organização do texto, à correta construção de frases, entre outros aspetos; enquanto a coerência textual está relacionada com a organização lógica do texto; refere-se às ideias que nele são transmitidas.

Santos, 2011, p. 5), “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”.

2.3. ARGUMENTAÇÃO

“Somos seres feitos pelas palavras, a partir das quais tecemos argumentos que desejamos submeter àqueles que nos escutam ou que nos leem.”

Silveira Lemgruber

A argumentação faz parte do nosso cotidiano. Recorremos à argumentação sempre que pretendemos dar razões aos outros para acreditarem no que dizemos. Exemplos disso são os discursos políticos e os anúncios publicitários que se fazem ver e ouvir nos *media*, as decisões em contexto médico, jurídico ou educacional, os sermões religiosos, os ensaios e as teses universitárias. Todos eles tentam convencer o seu público-alvo através da argumentação.

De acordo com a Academia das Ciências de Lisboa (2010), *argumentação* remete para o ato ou efeito de argumentar, ou seja, expor um conjunto de razões, fundamentos ou argumentos para provar uma tese; defender uma opinião ou fundamentar uma crítica para chegar a uma conclusão ou justificação.

Para Van Eemeren, Grootendorst e Kruiger (1987, citados por Vieira e Nascimento, 2009, p. 445), a argumentação é uma “atividade intelectual e verbal” com vista a “obter a aprovação de um auditório sobre um determinado assunto por meio de argumentos colocados para justificar ou refutar uma ou várias opiniões”. Por outras palavras, Abreu (2005), considera a argumentação é um processo comunicativo através do qual um procura convencer e persuadir⁵ alguém.

Nesta mesma perspetiva, Chiaro e Leitão (2005, p. 350), classificam ainda a argumentação como “atividade social e discursiva que se realiza pela defesa de pontos de vista e considerações de perspetivas contrárias, com o objetivo último de promover mudanças nas representações dos participantes sobre o tema discutido”.

⁵ Segundo Abreu (2005, p. 8), o ato de convencer remete-se para o “saber gerenciar informação, falar à razão do outro, demonstrando, provando”; enquanto persuadir diz respeito ao “saber gerenciar relação, falar à emoção do outro”.

Por sua vez, Weston (1996, p. 13), na sua obra *A arte de argumentar*, afirma que a ideia de que argumentar é apenas “expor argumentos de uma nova forma” é muito frequente e não está de todo correta:

(...) muita gente considera que argumentar é desagradável e inútil, confundido argumentar com discutir. Dizemos por vezes que discutir é uma espécie de luta verbal. Contudo, argumentar não é nada disso. (...) Argumentar quer dizer oferecer um conjunto de razões a favor de uma conclusão ou oferecer dados favoráveis a uma conclusão. Argumentar não é apenas a afirmação de determinado ponto de vista nem uma discussão.

Leitão e Damianovic (2011, p. 14) consideram igualmente que a argumentação é muito mais que uma exposição de argumentos, “é uma forma básica de pensamento que permeia a vida cotidiana – quer este pensamento ocorra de forma pública e interpessoal, quer aconteça num plano privado e intrapessoal”.

Entende-se que, para além de ser um processo interativo que se desenvolve através de formas de pensamento e raciocínio, a argumentação tem o potencial de provocar mudanças nas concepções dos indivíduos acerca do meio que os rodeia, pois segundo Chiaro e Leitão (2005, p. 350), “o que a distingue de outros tipos de discurso é a forma como esta desencadeia, nos participantes, um processo de revisão de suas perspectivas a respeito do mundo físico ou social”.

Contudo, a argumentação apenas surge quando um assunto ou tema é polémico, devido à diversidade de pontos de vista. “Não havendo divergência em torno de um tema, desaparece a possibilidade do convencimento e torna-se sem sentido argumentar” (Chiaro e Leitão, 2005, p. 351), tal como frisa Van Eemeren (1996, citado por Morado, 2013, p. 2), “solamente se argumenta cuando hay una diferencia de opinión; sin esto, la argumentación carece de sentido”.

De acordo com alguns autores (Machado e Cunha, 2005), ao argumentar-se, as razões contra ou a favor de determinada ideia têm importância na adesão do auditório e são essenciais para o sucesso da argumentação, tal como corrobora Weston (1996, p. 15), ao afirmar que os argumentos são uma forma de investigação essencial.

Uma vez chegados a uma conclusão baseada em boas razões, os argumentos são a forma pela qual a explicamos e a defendemos. Um bom argumento não se limita a repetir conclusões. Em vez disso, oferece razões e dados suficientes para que as pessoas possam formar a sua opinião.

Deste modo, o sucesso da argumentação não depende unicamente dos argumentos escolhidos. Tal como dá a conhecer Aristóteles (1986), o mentor da argumentação, na sua obra *Retórica*, a argumentação deve ter em conta três pilares fundamentais: o *ethos* do orador (credibilidade, carisma e capacidade argumentativa deste); o *pathos* do auditório (o orador tem de conhecer o tipo de auditório a que se dirige para conseguir persuadi-lo) e o *logos* do discurso argumentativo (os argumentos utilizados pelo orador para defender as suas opiniões e convencer o auditório). Infere-se pelas investigações que a argumentação exige treino e ensino.

2.3.1. Práticas pedagógicas de argumentação

De acordo com Leitão e Damianovic (2011), mais recentemente, tem-se registado um crescente interesse, por parte de professores, investigadores e outros agentes educativos, no papel que a argumentação pode e deve desempenhar em situações de ensino-aprendizagem.

Este crescente interesse e valorização da argumentação em contexto de ensino deve-se, sobretudo, ao reconhecimento de que “a argumentação desencadeia nos indivíduos processos cognitivo-discursivos vistos como essenciais à construção do conhecimento e ao exercício da reflexão” (Leitão e Damianovic, 2011, p. 14), o que significa que são processos essenciais para que o aluno desenvolva o seu pensamento crítico-reflexivo do aluno – interação entre o pensamento efetuado ao nível das conceções acerca de um determinado tema, fenómeno do mundo ou objeto e o pensamento refletido e focalizado no que fazer e no que acreditar, tal como Leitão (2007, p. 21) refere

A distinção entre 'pensar sobre objetos do mundo' (cognição) e 'pensar sobre as próprias ideias acerca de objetos do mundo' (metacognição) é também o ponto de partida para as relações (...) entre argumentação e pensamento reflexivo. (...) A ideia proposta é que os próprios processos dialógicos que caracterizam a argumentação (justificação de pontos de vista, exame e resposta a contra-argumentos) compelem o indivíduo a passar de um nível de funcionamento cognitivo em que gera ideias sobre fenómenos do mundo para um segundo nível de funcionamento no qual seu pensamento (acerca daqueles fenómenos) é tomado como objeto de reflexão.

Segundo Luca e Kubo (2011), a abordagem da argumentação, em contexto escolar, vai ajudar o indivíduo a ser capaz de tomar decisões mais racionais, de avaliar fenómenos sociais, para se tornar um cidadão mais consciente e participativo, em situações diversas, nomeadamente, as que envolvem resolução de problemas.

Constata-se que vários autores são defensores da máxima de que a escola deve considerar a formação dos seus alunos, no campo da argumentação, estimulando-a pois a argumentação contribui não só para a formação de uma atitude mais crítica do aluno mas também para o seu desenvolvimento intelectual.

Opinião esta igualmente defendida por Marques (2011), que refere que o envolvimento do aluno, em situações que privilegiem a argumentação, potencia a construção ou consolidação de conhecimento e que o conhecimento, por sua vez, proporciona uma maior capacidade argumentativa; tal como afirmam Leitão e Damianovic (2011, p. 16). Trata-se de “argumentar para aprender e aprender a argumentar”.

Estas relações, entre a argumentação, processos de construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico- reflexivo, têm gerado um considerável número de estudos que tentam compreender, não só o papel específico que a argumentação desempenha em processos educativos, mas também a forma como esta pode ser implementada em situações de ensino-aprendizagem, de forma eficaz e apropriada (Leitão, 2012).

De acordo com Vieira e Nascimento (2009), a capacidade de refletir, criticar ponderar e justificar diferentes pontos de vista são competências consideradas necessárias ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do individuo. No entanto, estas competências não nascem com ele, necessitando assim de ajuda para as desenvolver. Segundo estes autores, a educação formal, por sua vez, representa um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas mesmas competências, por via de estratégias que privilegiem a incorporação da argumentação em sala de aula.

Cabe à escola o papel de preparar o aluno para que, diante dos diversos conflitos, consiga expor a sua reflexão sem muitas dificuldades. Tendo em conta que o campo da argumentação é bastante amplo e pode ser, em parte, complexo para alunos mais novos, a escola não se pode afastar de práticas reais que o aluno vivência na sociedade, antes pelo contrário, deve servir-se delas para promover aprendizagens significativas.

Sendo assim, para Leitão (2011, p. 40), os professores podem explorar a argumentação a partir de duas situações específicas de ensino: situações planeadas e situações espontâneas.

Em situações planejadas, o surgimento da argumentação depende da criação deliberada de situações de reflexão sobre tópicos curriculares, a partir do planejamento de atividades cuja execução exija dos alunos engajamento em argumentação. Incluem-se, aqui, discussões em pequenos grupos, role-plays, simulações de fóruns e debates, entre outros (...). Nas situações espontâneas, por outro lado, o surgimento da argumentação decorre do imprevisto da sala de aula, sendo oportunidades de argumentação geradas em situações não criadas deliberadamente para tal.

Trabalhar a argumentação com os alunos pode possibilitar ao professor desenvolver, em sala de aula, um trabalho associado a temas sociais polêmicos que sejam propícios a controvérsias e diversas tomadas de posição. Além disso, podem ser trabalhados objetivos atitudinais que conduzam ao respeito e à tolerância. Por isso, Leitão (2012) defende que argumentar é uma ferramenta poderosa para professores que pretendem uma educação mais digna, a qual leva os alunos a serem mais críticos e reflexivos.

Todavia, a autora (2011, p. 35) levanta a questão de que, perante o reconhecimento crescente da importância da argumentação como atividade discursiva relevante à construção do conhecimento, “é preocupante constatar que a argumentação é ainda relativamente pouco frequente no cotidiano da sala de aula. A consciência da relevância da argumentação e a disposição de produzi-la em sala de aula parecem, portanto, não ser suficientes”. Professores educadores continuam sem saber como poderá a argumentação ser produtivamente implementada em situação de aprendizagem.

2.3.2. Práticas pedagógicas de argumentação oral

Segundo Luca e Kubo (2011, p. 153), “argumentar não é um comportamento a ser apresentado apenas por filósofos ou cientistas. Ele é útil para a vida cotidiana e profissional de qualquer pessoa”, daí ser fundamental que exista uma formação precoce a nível da argumentação.

Todavia, por que se torna tão importante a formação infantil a nível da argumentação? Segundo Luca e Kubo (2011, p. 153), a criança deve desenvolver a sua capacidade argumentativa desde cedo, não só para saber expressar e defender os seus pontos de vista de forma coerente e clara, mas também para “conseguir reconhecer a validade dos argumentos que lhe são apresentados diariamente por outras pessoas e não aceitar simplesmente porque a fala do outro é atraente e envolvente”.

Na perspectiva de Lima (2004), através da argumentação, a criança desenvolverá um pensamento mais reflexivo e aprenderá também a saber ouvir e a aceitar opiniões dos outros, o que irá favorecer a convivência social.

Neste sentido, a escola deve proporcionar-lhe as condições necessárias para desenvolver a capacidade de argumentar e contra-argumentar nas diversas situações, principalmente na modalidade oral, pois um ambiente que privilegie estratégias em que a criança seja estimulada a argumentar e discutir sobre temas sociais relevantes pode proporcionar o aparecimento de vivências mais democráticas dentro da escola e em outros contextos (Massman, 2011).

Alguns autores (Abreu, 2005, Leitão, 2005, Luca e Kubo, 2011) defendem que o trabalho sistemático com o ensino da argumentação oral em sala de aula pode, inclusive, desenvolver nos alunos capacidades de se expressar em situações específicas da oralidade – como debates e discussões – de forma espontânea.

Luca e Kubo (2011, p. 155) reforçam ainda que o ato de argumentar se concretiza essencialmente em situações de discussões e de debates (uma vez que a argumentação tem um caráter dialético) e deve ser a partir dessas atividades que a aprendizagem da argumentação deve ocorrer.

(...) a sala de aula pode e deve constituir um contexto para o desenvolvimento do argumentar.
(...) As crianças geralmente são “familiarizadas” com diálogos. Mas em ocasiões como debates, textos de opinião (...) as crianças tendem a não estar “familiarizadas”, e nem chegam sequer a perceber a possibilidade ou a necessidade de argumentação nessas situações. É a escola (...) quem tem a responsabilidade de ensinar os alunos a argumentarem em todos esses contextos.

Porém, verifica-se que a realidade escolar é outra, pois enquanto é dada ênfase ao trabalho da escrita, a modalidade falada não é de todo valorizada, sendo urgente que a escola desenvolva sistematicamente atividades do eixo oral, centrando-se na dimensão argumentativa, onde a prioridade não deve ser saber como falar mas saber como se expressar livremente, analisando e defendendo pontos de vista (Luca e Kubo, 2011).

A argumentação exige uma situação de interação discursiva em que os argumentos que a sustentam têm de ser verbalizados, levando à produção da realidade linguística que se denomina por discurso argumentativo (Marques, 2011).

Ao trabalhar-se o discurso argumentativo, Marques (2011, p. 142) sugere que o aluno deve ser ajudado a

separar os factos, ou os dados verificáveis, das opiniões pessoais e dos juízos de valor: pôr de parte o que se considera erróneo, manipulador, pouco fundamentado; selecionar a informação relevante e distingui-la da secundária; (...) tirar conclusões (...); destacar os melhores argumentos e refletir sobre exemplos que os podem valorizar.

Chiaro e Leitão (2005), no seu artigo *O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula*, apontam que é importante atender alguns aspetos no momento de trabalhar o discurso argumentativo com os alunos.

De acordo com estas autoras, para que o discurso se torne argumentativo, é importante, que seja apresentado um assunto “passível discussão (polémico)” de forma a promover as intervenções dos participantes (2005, p. 353). Recorrer a questões como “o que é que achas desta questão?”, “alguém quer colocar mais alguma pergunta?” ou “quem concorda/discorda...?”, ajuda, de igual modo, os alunos a argumentarem e estimula a manifestação das suas opiniões, em relação ao que ouvem.

As autoras referem ainda que o estímulo à formulação de uma opinião a partir da colocação de uma pergunta aberta, que não dê a perceber a opinião ou avaliação do professor, contribui de forma positiva para a apresentação de justificações por parte dos alunos. Também o aluno tem um papel importante na implementação e desenvolvimento de um discurso argumentativo, aderindo à “negociação de divergências” e exteriorizando a sua opinião, contra ou a favor, sendo assim relevante que se ajude o aluno a apresentar de argumentos e contra-argumentos na resolução de divergências.

Durante as situações de aprendizagem que envolvam o discurso argumentativo, o professor pode contribuir ou condicionar a aprendizagem dos seus alunos, daí ser fundamental que aquele tenha presente que não pode tomar qualquer posição, tal como corrobora Marques (2011), ao defender que o papel do professor é apenas de orientar os alunos, levando-os à aquisição de conceitos, formas de raciocínio e a uma maior flexibilidade de pensamentos, incentivando-os a serem mais ativos, interventivos, autónomos e confiantes.

2.3.2.1. O DEBATE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

De acordo com Leitão (2012, p.28), nos últimos tempos a procura de estratégias de trabalho relacionadas com a argumentação (nomeadamente relacionadas com o oral) em sala de aula tem aumentado e o debate tem sido visto por muitos como “uma perspectiva particularmente atraente”, com vista a “contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem de conteúdos específicos” e para o “desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo” dos alunos.

Na Antiguidade, Ptolomeu terá proferido a célebre frase “da discussão nasce a luz”. No nosso entender, nenhuma outra frase define tão bem a importância do debate de ideias na clarificação de pontos de vista, teorias e ideologias.

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, a discussão de ideias foi considerada por Piaget como um dos elementos que permitem ao sujeito evoluir do egocentrismo para a descentração, permitindo-lhe desenvolver o seu pensamento (Parrat-Dayan, 2007).

Sendo assim, torna-se fundamental para o confronto de ideias e muito importante para a aprendizagem da capacidade de argumentação, o respeito pelo outro e demonstração de diferentes pensares como atesta Marques (2011).

É nesse sentido que o debate em sala de aula deve surgir, para dar a conhecer ao aluno, a partir do que ele sabe e experienciou, várias perspectivas que lhe permitam explorar, e problematizar o que o rodeia.

Os debates praticados com fins educativos (referidos como debates pedagógicos) podem, segundo Leitão (2012, p. 29), “variar substancialmente quanto ao formato e aos propósitos para que são usados”. Para a autora, o debate pedagógico, caracteriza-se tipicamente como uma atividade

interativa, pública e abertamente competitiva durante a qual pontos de vista contrários em relação a um dado tópico são formulados por participantes que se alternam na defesa do próprio ponto de vista e na refutação ao ponto de vista contrário. (...) Sendo um tipo de interação social, gera e exige dos participantes habilidades relacionadas com o saber escutar o outro, com reflexão, e articulação rápida de respostas.

O surgimento do debate em contexto educativo deu-se com Matthew Lipman⁶ (1996, citado por Lima, 2004), na década de 70, com o seu projeto *Filosofia para Crianças*, baseado no construtivismo de Piaget. Este projeto educativo visava a socialização da criança através do desenvolvimento do seu raciocínio e pensamento crítico – desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Através de discussões, com base em novelas ou histórias filosóficas, em sala de aula, a criança tornar-se-á mais pensante e reflexiva.

Seguidor de Lipman, Brenifier⁷ (2002, citado por Lima, 2004) pretendeu dar continuidade ao seu trabalho e adaptar o projeto de *Filosofia para Crianças* aos dias de hoje. Brenifier (2002) é defensor acérrimo da introdução do debate (por questionamento) em contexto sala de aula, uma vez que o caracteriza como “ferramenta” fundamental de ensino para todas as idades, pois funciona como uma “parteira de ideias” que ajuda as crianças a desenvolver as suas ideias, a expandir e treinar o seu pensamento.

O autor (2002, p. 7) corrobora e afirma que, na esfera do ensino, ainda são alguns os professores que não veem o debate como método de ensino.

Dans le monde de l’enseignement, si tant est que l’on puisse avancer une telle généralisation, la discussion – ou débat – a souvent mauvaise presse. De la maternelle à l’université, beaucoup d’enseignants hésitent, sinon répugnent carrément à concevoir et surtout à utiliser ce type de pratique comme mode d’enseignement .

Para além disso, são poucos os professores que não revelam ter dificuldades em “arquitetar” um debate com os seus alunos, pois o mais difícil é fazer com que a criança explore um mundo que não é o seu.

A maior dificuldade, em organizar um debate didático, está nos professores conseguirem levar os seus os alunos a desenvolver os pensamentos e a saber expressá-los oralmente. Para facilitar essa tarefa, Brenifier (2002, citado por Santos, 2010) apela a que o professor assuma a posição de moderador; que tenha o cuidado de vigiar e intervir quando necessário, de forma a recentrar a discussão no assunto abordado, de

⁶ Filósofo e professor norte-americano (1923-2010), conhecido por ser o criador do projeto educativo “Filosofia para Crianças”, conhecido e aplicado em mais de trinta países. Foi fundador e diretor do *Institut for the Advancement of Philosophy for Children*, na Nova Jérquia, que tinha como objeto de estudo o pensamento e raciocínio de crianças do pré-escolar até ao secundário.

⁷ Doutorado em filosofia e responsável por projetos relacionados com filosofia para crianças. Toda a sua atividade realizada na área da filosofia para crianças pode ser acompanhada no *Institut de Pratiques Philosophiques* (<http://www.brenifier.com>).

ressalvar os argumentos desenvolvidos por alguns alunos e a discuti-los com os restantes colegas, para a evitar que o debate se cinja a uma exposição de palavras. Toda a turma deve estar envolvida neste tipo de exercício para que o professor consiga garantir a ligação entre um discurso de um aluno e o de outro. Todos os alunos devem participar, fazer perguntas, mas também é importante que saibam ouvir-se e respeitar-se mutuamente.

Brenifier (2002) frisa que é importante debater ideias, em qualquer contexto, porque ao debatê-las o aluno é “obrigado” a exteriorizar e justificar o que pensa. Ao fazê-lo, o seu pensamento vai-se estruturando, daí a sua elevada utilidade pedagógica.

O debate por questionamento, desenvolvido por Brenifier (2002, citado por Santos, 2010), revela-se útil por ajudar os alunos a aprender a dialogar, distinguindo os diversos “pesos” da palavra e estabelecendo elementos de comparação para se compreenderem as questões e esclarecê-las, tendo sempre presente que o debate é uma oposição de ideias, não de pessoas.

Na sua obra *Enseigner par le débat*, Brenifier (2002) demonstra três tipos de debate que se podem exercitar em contexto sala de aula: um deles é o debate argumentativo (que corresponde à antiga retórica, tendo como objetivo ensinar a argumentar formalmente, sendo necessário que os participantes tenham conhecimento de várias formas de argumentação e saber utilizá-las), o debate de oposição (que coloca o aluno em várias posições opostas, mais ou menos conscientes, que este deve defender perante determinado assunto, exercitando e exprimindo o seu pensamento) e o debate de opinião (que se baseia num tipo de discussão com fim a resolver, nomeadamente, assuntos particulares).

À partida, compreende-se que o debate argumentativo seja extremamente difícil de desenvolver com alunos mais novos e o que se pretende, didaticamente, não é que os alunos aprendam as diferentes teses que existem em vários autores, mas que aprendam a ter uma posição esclarecida sobre determinados assuntos.

Desta forma, os debates de oposição e de opinião revelam ser os mais indicados a implementar em sala de aula, com alunos de tenra idade, uma vez que os alunos são incentivados a comunicar oralmente, de forma adequada mas espontânea e sincera, a

esperar pacientemente pela sua vez de falar, para que os seus pensamentos possam ser ouvidos pelos outros (Brenifier, 2002, citado por Santos, 2010).

Para o autor (2002, citado por Santos, 2010), trabalhar estes debates, como estratégia pedagógica, passa por ajudar o aluno, progressivamente, a desenvolver competências a nível da cognição (capacidade de analisar argumentos de forma crítica; capacidade de formular e apresentar argumentos e ideias de forma clara; capacidade de realizar distinções e conexões, encontrar exemplos e contraexemplos que sustentem os seus pontos de vista), a nível das atitudes e valores (capacidade de aceitar a crítica e de ouvir, compreender e respeitar as opiniões dos colegas; capacidade de desenvolver rigor e autonomia) e a nível dos métodos e procedimentos (capacidade de se expressar e comunicar através do diálogo e participar adequadamente no debate).

Concluindo, o que se pretende com o debate pedagógico adaptado por Brenifier (2002, citado por Lima, 2004) não é encontrar respostas para questões colocadas nem obter o consenso dentro de um grupo específico, mas sim guiar o pensamento do aluno com questões que o incitem a reformular e realinhar os conceitos que detém, tendo aqui o professor o papel fulcral de ajudar os seus alunos a exteriorizar e a desenvolver as suas próprias ideias, a expandir e treinar o pensamento reflexivo, lógico e crítico.

Capítulo 3 – Metodologia

Neste capítulo, é descrita a metodologia adotada para a realização do estudo pertencente à dimensão investigativa deste relatório. Numa primeira secção, é feita a descrição do estudo e os instrumentos de recolha de dados utilizados. Na segunda, apresenta-se a caracterização e seleção do grupo de alunos participantes no estudo. A terceira e última secção consiste na apresentação da recolha de dados e tipo de análise que se efetuou.

3.1. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

Para a realização deste estudo foi elaborada uma sequência didática, composta por três atividades que envolveram todo o grupo de alunos da turma de 5.º ano de escolaridade, da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico D. Dinis, em Leiria.

Esta sequência realizou-se no âmbito da unidade curricular da Prática Pedagógica e para a sua implementação foram elaboradas planificações diárias da turma (*vide* Anexo I). Os dados recolhidos e analisados correspondem aos dados concebidos pelos alunos participantes no estudo.

O processo de recolha dos dados realizou-se em três aulas de Português, de 90 minutos, de 8 a 15 de janeiro de 2013.

A investigação estruturou-se em três atividades referentes a um conjunto de temas atuais e polémicos e, tal como é demonstrado na tabela 3.1, desenrolaram-se diferentes fases que se complementavam entre si, visando a progressão das aprendizagens e o desenvolvimento das capacidades relacionadas com o pensamento crítico-reflexivo, a argumentação, a oralidade e a escrita.

ATIVIDADE 1	ATIVIDADE 2	ATIVIDADE 3
1.º - Fase da Pré-escrita	1.º - Fase da Pré-escrita	1.º - Fase da Pré-escrita
2.º - Fase da Contextualização do Tema	2.º - Fase da Contextualização do Tema	2.º - Fase da Contextualização do Tema
3.º - Fase do Debate de Opinião	3.º - Fase do Registo de Ideias	3.º - Fase da Distinção de Facto e Opinião
4.º - Fase da Escrita	4.º - Fase do Debate de Opinião	4.º - Fase do Debate de Opinião
	5.º - Fase da Escrita	5.º - Fase da Escrita

Tabela 3.1 – Fases realizadas nas três atividades da investigação.

3.1.1. – Fase da Pré-escrita

A fase da pré-escrita foi a primeira realizada em todas as atividades da sequência. Tinha o propósito de averiguar as opiniões que os alunos detinham acerca de determinado tema, a partir dos conhecimentos que possuíam, sem qualquer contextualização e funcionou, neste momento, como ativação de conteúdo (Carvalho, 2003). Esta fase consistiu na distribuição de uma ficha de registo, onde os alunos foram questionados acerca do tema e tiveram de, individualmente, apresentar e justificar a sua opinião, por escrito. Após esta tarefa, o professor recolheu as fichas de registo, pois os alunos não teriam acesso às mesmas até à finalização da respetiva atividade.

3.1.2. – Fase da Contextualização do Tema

Comum em todas as atividades, esta fase consistiu na contextualização dos diferentes temas, referentes a cada atividade, através de textos: “Era uma vez...” (história sobre a problemática do *direito de roubar para comer*); “Roupa, aparência e orientação sexual geram discriminação nas escolas dos países da UE” e “Jovem suicida-se após bullying” (notícias que abordam a problemática do *direito de dizer tudo o que se pensa*); “Conheci Irena Sendler” (biografia que explora a temática do *dever de ajudar sempre os outros*). Estes foram apresentados e lidos em voz alta pela professora que, de seguida, colocou oralmente algumas questões orientadoras acerca dos textos, de modo a garantir que os alunos se lembravam do que tinham ouvido. O objetivo era colocar os alunos perante situações-problemas que ilustrassem o tema, de modo a fornecerem-lhes informações para que pudessem realizar, de forma mais fundamentada e consciente, a fase do debate.

Esta fase foi estruturada de acordo com os planos de discussão de Lipman (1996, citado por Lima, 2004) e Brenifier (2002). Para estes autores, (1994, 2006), a fase da contextualização (por meio de novelas ou histórias) funciona apenas como impulso para a realização das fases seguintes, não sendo por isso alvo de análise.

3.1.3. – Fase do Registo de Ideias

Esta fase foi apenas realizada na segunda atividade do estudo e teve o intuito de averiguar ideias, sensações e emoções dos alunos, respeitantes às notícias apresentadas na fase da contextualização. Pretendeu-se, desta forma, verificar se essas ideias,

sensações ou emoções, registadas pelos alunos numa ficha de registo, foram apresentadas pelos alunos no debate. O professor recolheu as fichas de registo, pois os alunos não teriam acesso às mesmas até à finalização da respetiva atividade.

3.1.4. – Fase da Distinção de Facto e Opinião

A fase da esquematização/distinção de factos e opiniões referentes à biografia explorada na fase da contextualização, foi realizada apenas na terceira atividade. Os alunos tiveram, com auxílio da professora-investigadora, a tarefa de localizar no texto factos e opiniões e esquematizá-los, numa ficha de registo. O objetivo desta fase era promover nos alunos a capacidade reconhecer que são atribuídos vários sentidos às palavras e que lhes é fundamental fazer a distinção entre ações/acontecimentos ocorridos e ideias/opiniões, para que se tornem mais críticos, capazes de reconhecer a interpretação dos outros acerca do que os rodeia e formarem, por si mesmos, as suas opiniões.

3.1.5. – Fase do Debate de Opinião

O debate consistiu em desenvolver nos alunos a competência de expor as suas ideias, relativamente aos diferentes temas e a desenvolverem argumentação que sustentasse as suas opiniões.

Esta fase foi desenvolvida em todas as atividades, dada a sua importância para o estudo, pois segundo Brenifier e Santos (2002, 2010), o debate contribui para que os alunos estruturam o seu pensamento e a reformulem e realinhem conceitos que detêm acerca do que os rodeia. A fase do debate iniciou-se, então, com a apresentação oral das principais normas que regem um debate, por parte da professora, sendo importante sublinhar que esta tarefa inicial desempenha um papel fundamental pois, tal como refere Brenifier (2002), ajuda a garantir condições para a correta realização do debate e o alcance dos objetivos do mesmo. Seguidamente, a professora leu, em voz alta para a turma, uma pequena introdução (presente nos guiões dos debates) respeitante ao tema em questão.

De seguida, foram entregues, aos alunos, envelopes que continham diferentes opiniões e justificações acerca do tema, em que lhes foi pedido que escolhessem apenas uma opinião e justificação para apresentar, posteriormente, aos colegas. Quando todos os alunos fizeram a sua seleção, a professora iniciou o debate, questionando os alunos acerca das opiniões e justificações que tinham escolhido e, caso fosse necessário (pela

ausência de comunicação e desenvolvimento de conteúdo por parte dos alunos), utilizavam-se os guiões dos respetivos debates (*vide* Anexo V, Anexo XII, Anexo XIX) construídos por Brenifier (2006) nas suas obras de filosofia para crianças. A fase do debate, realizada nas três atividades, teve, aproximadamente, uma duração de trinta minutos. A participação dos alunos no debate foi feita, por vezes, aleatoriamente. Todos os debates foram registados em suporte de audiovisual e transcritos.

3.1.6. – Fase da Escrita

Esta fase, tal como a fase da pré-escrita, constituiu a última fase de todas as atividades. Foi solicitado aos alunos, exatamente, o que foi pedido na fase da pré-escrita, ou seja, esta fase para além de servir de comparação aos dados obtidos na fase da pré-escrita, esperava-se que os alunos aplicassem os conhecimentos ou ideias expressas no debate e que revelassem melhorias na expressão escrita (coerência e coesão textual) e apresentassem claramente a sua opinião e os argumentos que a sustentam. Pretende-se, assim, com esta fase, verificar o impacto do debate (comunicação oral) na escrita dos alunos, visto que é possível fazer uma comparação entre os resultados obtidos na fase da pré-escrita e na fase da escrita.

3.2. – CARATERIZAÇÃO E SELEÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES

3.2.1. – População e Amostra

No presente estudo, esteve envolvida uma turma de alunos pertencente ao 5.º ano de escolaridade, da Escola de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico D. Dinis, em Leiria. A turma era constituída por 18 alunos de nacionalidade portuguesa: oito alunos do sexo feminino e os restantes dez, do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos de idade. Esta turma tinha quatro alunos com necessidades educativas especiais (que usufruíam de Apoio Pedagógico Personalizado), alguns dos quais, não puderam participar no estudo.

Desses quatro alunos, um deles apresentava um défice cognitivo grave; outro revelava dificuldades graves a nível das funções mentais da linguagem ao nível de escrita; um terceiro elemento revelava dificuldades de expressão, tendo sido diagnosticado, durante o ano letivo, um desenvolvimento condicionado pela linguagem refletido pela sua personalidade introvertida e com dificuldades de socialização.

Por fim, ao quarto aluno tinha-lhe sido diagnosticado um conjunto de dificuldades específicas a nível da escrita, nomeadamente, dislexia. Todavia, este aluno exprimia-se claramente, sem qualquer problema, não havendo interferência a nível da oralidade nem da leitura. Destes quatro alunos, apenas este último pôde participar no estudo, por não existir qualquer interferência da dislexia diagnosticada nas suas aprendizagens e nos dados recolhidos para o estudo.

A maioria dos alunos não apresentava condicionantes de saúde que comprometessem o seu processo de aprendizagem, à exceção de um aluno que sofria de uma doença degenerativa, “Doença de Charcot Marie-Tooth”, necessitando de constante vigia e de assistência médica imediata, com frequência. Este aluno não pôde participar no estudo, por se encontrar em tratamentos durante o período de tempo em que se realizou.

De uma forma geral, esta amostra apresentava um nível cognitivo mediano mas com algumas dificuldades de aprendizagem – principalmente na área do Português, a nível da expressão escrita e da leitura –, de concentração e de trabalho autónomo, necessitando de orientação e acompanhamento constantes por parte do professor durante as atividades letivas.

Sendo assim, dos dezoito⁸ alunos que compunham a turma, catorze participaram na investigação. Contudo, durante a realização da sequência didática, dois alunos faltaram à maior parte das atividades, não existindo assim uma continuidade no estudo para obter resultados baseados na progressão que se esperava. Desta forma, apenas doze alunos (cinco do género feminino e sete do masculino) realizaram toda a sequência didática prevista e apenas os dados destes foram alvo de análise.

3.3. – RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Os dados pertencentes a esta investigação foram recolhidos através de uma sequência didática de três atividades, que tiveram o objetivo de proporcionar, aos alunos, experiências estimulantes para o seu pensamento crítico e reflexivo acerca de alguns temas, bem como promover a estruturação e a reformulação do mesmo pensamento, por meio da interação oral com os seus colegas.

⁸ Todos os dezoito elementos da turma foram denominados por letras, visando preservar as suas identidades durante a realização das atividades.

As atividades tinham o objetivo de explorar essas capacidades, a partir dos seguintes temas: “Lei e justiça”, “O peso da palavra” e “Generosidade”.

Segundo Brenifier (2002), é importante que os temas explorados, com fim pedagógico, sejam delicados e suscetíveis de despertar dúvidas e inquietações nos alunos. Para o autor (2006), explorar o tema relacionado com a lei e a justiça é ajudar os alunos a questionarem-se sobre a utilidade das leis na sociedade; ajudá-los a diferenciarem o que é justo, correto ou autorizado; ajudá-los a reconhecer por si próprios que dessa forma existem injustiças no mundo e que nem sempre a lei é “perfeita” mas que também ela pode mudar. O tema relacionado com o peso que a palavra pode adquirir é talvez, para o autor, aquele que se aproximará mais da realidade dos alunos.

Segundo Brenifier (2006), ao explorar este tema com os alunos, o professor ajudará a que estes aprendam a tomar consciência do peso da palavra e das repercussões que esta pode ter nas outras pessoas; ajudará os alunos a refletirem sobre a posição de quem os ouve e que existem momentos em que o que pensam não deve ser dito, pois a palavra não é a única forma de expressão.

Por fim, o tema da generosidade deve ser explorado em contexto escolar, face à sociedade cada vez mais egocêntrica e à crescente crise de valores que se propaga pelo mundo. Ao trabalhar este tema com os alunos, o professor ajuda-os a saber viver em sociedade, saber agir perante os outros, sem receios e de forma ponderada, tendo a plena consciência que não necessitam de se esquecer de si próprios em prol dos outros e que só podem ser ajudados quando assim aceitarem, humildemente.

Dessa forma, para além da promoção destas competências pessoais e sociais, os alunos terão a oportunidade de exprimir, fundamentar e discutir ideias pessoais sobre fenómenos e problemas do meio social com vista a aprendizagem cooperativa e solidária.

3.3.1. – Atividade 1: “Tens o direito de roubar para comer?”

Esta atividade foi implementada no dia 8 de janeiro de 2013, pelas 8h45m, e a recolha de dados foi iniciada através da fase da pré-escrita, em que os alunos registaram, individualmente, a sua opinião e respetiva justificação, relativamente à questão “Tens o

direito de roubar para comer?”, numa ficha destinada para esse fim (*vide* Anexo II). Esta fase durou cerca de dez minutos.

De seguida, iniciou-se a fase da contextualização do tema, em que a professora-investigadora leu a história “Era uma vez...” (*vide* Anexo III), em voz alta para a turma, que descrevia a situação-problema relacionada com a lei e com a justiça. Após a leitura expressiva, a professora colocou, oralmente, algumas questões orientadoras (*vide* Anexo IV), acerca da história, de forma a lembrar os alunos acerca do que foi ouvido por eles. A fase da contextualização durou cerca de quinze minutos e foi realizada oralmente.

Finalizada esta etapa, foi dado início à terceira etapa da atividade – o debate – que teve o objetivo de colocar os alunos a trocar ideias, opiniões, emoções e sensações sobre a questão “*Tens o direito de roubar para comer?*” e tendo em conta a história ouvida. Para a realização desta fase, recorreu-se ao guião de discussão (*vide* Anexo V), com o objetivo de melhor orientar as possíveis opiniões e justificações escolhidas pelos alunos (*vide* Anexo VI) relativamente à questão. Esta fase durou cerca de trinta minutos e a interação oral dos alunos foi transcrita (*vide* Anexo VII), para fins de análise e comparação com a fase da pré-escrita e da escrita.

Por fim, a atividade terminou com a realização da última fase – a escrita –, em que os alunos registaram novamente por escrito, a sua opinião quanto à questão inicialmente referida, na ficha de registo (*vide* Anexo II). Tal como a pré-escrita, a fase da escrita teve a duração de aproximadamente dez minutos. Os dados obtidos na fase da pré-escrita e na fase da escrita, bem como os diferentes diálogos dos alunos durante o debate, foram alvo de análise. Pretendia-se com estas etapas a comparação de argumentos e a sua capacidade de registo após o debate.

3.3.2. – Atividade 2: “Deves dizer tudo o que pensas?”

A segunda atividade do estudo foi implementada no dia 11 de janeiro de 2013, pelas 13h40m, e a recolha de dados iniciou-se, igualmente, com a fase da pré-escrita, onde os alunos se posicionaram quanto à questão “*Deves dizer tudo o que pensas?*”, registando a sua opinião e justificação numa ficha (*vide* Anexo VIII).

Esta fase durou cerca de dez minutos. Seguidamente, para dar início à fase de contextualização do tema, a professora-investigadora procedeu à leitura expressiva das duas notícias (*vide* Anexo IX). Estas descreviam duas situações-problema relacionadas com o peso que a palavra às vezes pode adquirir, conforme a intenção e o contexto em que é proferida. Após a leitura, a professora-investigadora colocou, oralmente, algumas questões orientadoras (*vide* Anexo X) acerca das duas notícias, de forma a ativar os registos de memória dos alunos. A fase da contextualização durou cerca de quinze minutos e foi realizada oralmente.

Finalizada esta fase, foi dado início a uma nova fase da atividade, o registo em documento próprio (*vide* Anexo XI) das ideias dos alunos acerca das notícias. Pretendia-se que registassem a sua opinião e os seus sentimentos. Esta fase teve a duração de dez minutos e os dados recolhidos serviram para avaliar informação referente aos diálogos dos alunos, durante o debate.

De seguida, iniciou-se a fase do debate, que teve a duração de aproximadamente trinta minutos, com o intuito de os alunos se posicionarem novamente quanto à questão “*Deves dizer tudo o que pensas?*”, tendo em conta as notícias escutadas. Para a realização desta fase, recorreu-se ao guião de discussão (*vide* Anexo XII), com o objetivo de melhor orientar as possíveis opiniões e justificações escolhidas pelos alunos (*vide* Anexo XIII) relativamente à questão. A interação oral entre os alunos foi transcrita (*vide* Anexo XIV) para fins de análise e comparação com as fases anteriores e posteriores da atividade.

Por fim, realizou-se a fase da escrita, em que os alunos registaram numa ficha própria (*vide* Anexo VIII) novamente a sua opinião à questão colocada. Esta fase teve a igual duração de dez minutos. Os dados obtidos nesta fase são analisados e confrontados com os dados recolhidos na fase da pré-escrita e igualmente comparados com os diálogos dos alunos na fase do debate.

3.3.3. – Atividade 3: “*Deves sempre ajudar os outros?*”

A última atividade foi implementada no dia 15 de janeiro de 2013, pelas 8h40m, e a recolha de dados iniciou-se com a fase da pré-escrita, em que os alunos registaram individualmente a sua opinião e respetiva justificação, relativamente à questão “*Deves*

sempre ajudar os outros?”, em fichas destinadas para esse fim (*vide* Anexo XV). Esta fase durou, igualmente, cerca de dez minutos.

Após terminada a primeira fase da atividade, deu-se início à fase de contextualização do tema, com a leitura expressiva por parte da professora-investigadora, da biografia “Conheci Irena Snedler” (*vide* Anexo XVI) que ilustra o tema da generosidade. Depois da leitura, a professora-investigadora colocou, oralmente, algumas questões acerca da biografia (*vide* Anexo XVII), para ativar o conteúdo compreendido. A fase da contextualização realizou-se em, aproximadamente, dez minutos.

Finalizada esta fase, foi dado início a uma outra fase da atividade, a esquematização de factos e opiniões expressos na biografia, em que os alunos registaram, numa ficha (*vide* Anexo XVIII), os factos e as opiniões expressas pelo autor da biografia. Esta fase teve a duração de aproximadamente quinze a vinte minutos. Os dados recolhidos nesta fase serão comparados com o que os alunos partilharam oralmente na fase do debate e com os registos dos alunos nas fases da pré-escrita e da escrita.

Depois da esquematização, iniciou-se a fase do debate, que teve a duração de aproximadamente trinta minutos, com o intuito de os alunos se posicionarem novamente quanto à questão “*Deves sempre ajudar os outros?*”, tendo em conta a biografia ouvida. Para a realização desta fase, recorreu-se ao guião de discussão (*vide* Anexo XIX), com o objetivo de melhor orientar as possíveis opiniões e justificações escolhidas pelos alunos (*vide* Anexo XX) relativamente à questão. A interação oral entre os alunos foi transcrita (*vide* Anexo XXI) para fins de análise e comparação com as fases anteriores e posteriores da atividade.

Por fim, a atividade finalizou-se com a realização da fase da escrita, em que os alunos registaram novamente por escrito a sua opinião quanto à questão inicialmente referida, numa ficha para esse fim (*vide* Anexo XV). A fase da escrita teve também a duração de dez minutos e os dados recolhidos foram analisados e comparados com os dados obtidos nas fases anteriores.

Capítulo 4 – Apresentação e Análise de Resultados

Após a descrição do estudo e dos respectivos procedimentos metodológicos utilizados, encontram-se apresentados os resultados obtidos nas diferentes fases do estudo, bem como a sua análise e comparação com diferentes variáveis. Para uma melhor compreensão e análise interpretativa, todos os dados obtidos foram sistematizados em tabelas, gráficos ou quadros síntese.

4.1. PRÉ-ESCRITA E ESCRITA

Na presente secção são apresentadas e analisadas as opiniões dadas pelos alunos, bem como o conteúdo das suas justificações, durante as fases da pré-escrita e da escrita, ao longo das três atividades que compõem a sequência didática do estudo.

4.1.1. Opinião dos Alunos

Atividade 1

Na tabela 4.1, os dados apresentados correspondem às diferentes respostas dadas pelos alunos, relativamente à questão “*Tens o direito de roubar para comer?*”, nas fases da pré-escrita e da escrita.

ATIVIDADE 1 – “ <i>Tens o direito de roubar para comer?</i> ”															
Alunos		B	D	F	G	H	I	J	L	M	O	P	S	TOTAL	% ⁹
Respostas															
Pré-escrita	<i>sim</i>													0	0
	<i>não</i>	X	X	X		X	X	X			X	X	X	9	75
	<i>talvez</i>				X				X	X				3	25
Escrita	<i>sim</i>				X		X		X	X				4	33
	<i>não</i>		X	X										2	17
	<i>talvez</i>	X				X		X			X	X	X	6	50

Tabela 4.1 – Atividade 1 - Fases da pré-escrita e da escrita.

De acordo com a tabela, dos doze alunos, a maioria (nove i.e. 75%) respondeu “*não*”, à questão acima referida, e apenas três (25%) alunos responderam “*talvez*”. Nenhum aluno respondeu “*sim*” a esta questão, na fase da **pré-escrita**. Analisando as respostas obtidas na fase da escrita, verifica-se que a maioria dos alunos (seis i.e. 50%) respondeu

⁹ Aproximação ao valor inteiro mais próximo.

“talvez”, seguindo-se a resposta “sim” (33%), referida por quatro alunos. Apenas dois alunos responderam “não”, na fase da **escrita**.

Se observarmos os dados obtidos na tabela, é notória a diferença de respostas obtida na fase da pré-escrita e na fase da escrita. Enquanto na pré-escrita nenhum aluno respondeu “sim”, na fase da escrita o mesmo não aconteceu. Na fase da escrita, quatro alunos responderam “sim” à questão, ao contrário do que se pode perceber na fase da pré-escrita, em que nenhum aluno se mostrou a favor desta resposta. É de frisar, igualmente, que o número de repostas “talvez” aumentou para o dobro e o número de respostas “não” diminuiu, significativamente, pois inicialmente existiam nove alunos (75%) que detinham a opinião de que *não tinham o direito de roubar para comer*, enquanto numa fase posterior, essa opinião foi apenas partilhada por dois alunos (17%).

Sendo assim, é possível verificar que a maioria dos alunos (dez) mudou a sua opinião, da fase da pré-escrita para a fase da escrita, destacando-se o aluno I que mudou antagonicamente a sua posição acerca da questão e que apenas dois alunos mantiveram a sua opinião em ambas as fases.

Atividade 2

Na tabela 4.2, os dados apresentados correspondem às diferentes respostas dadas pelos alunos, relativamente à questão “*Deves sempre dizer o que pensas?*”, nas fases da pré-escrita e da escrita.

ATIVIDADE 2 – “Deves dizer tudo o que pensas?”															
Alunos		B	D	F	G	H	I	J	L	M	O	P	S	TOTAL	%
Respostas															
Pré-escrita	sim		X		X			X					X	4	33(3)
	não			X					X	X	X			4	33(3)
	talvez	X				X	X					X		4	33(3)
Escrita	sim													0	0
	não	X		X			X	X	X	X			X	7	58
	talvez		X		X	X					X	X		5	42

Tabela 4.2 – Atividade 2 - Fases da pré-escrita e da escrita.

Na fase da **escrita**, dos doze alunos, nenhum respondeu “sim” à questão, enquanto a maioria (sete) respondeu “não” e quatro alunos responderam “talvez”. Comparando os dados, pode-se concluir que, na fase da escrita, o número de alunos a favor da resposta “não” aumentou consideravelmente, enquanto o número de respostas “sim” não se

verificou. Ou seja, enquanto na pré-escrita quatro alunos responderam “sim”, na fase da escrita não se verificou o mesmo, pois nenhum aluno respondeu que sim, à questão “*Deves dizer tudo o que pensas?*”. Relativamente à resposta “talvez”, observa-se um aumento de apenas um aluno.

Sendo assim, no fim da atividade, a resposta que mais prevaleceu foi a resposta “não” (52%), seguida da resposta “talvez” (48%). Verifica-se, ainda, que da pré-escrita para a escrita, cinco alunos mantiveram a sua opinião e mais de metade do grupo mudou a sua posição acerca da questão.

Atividade 3

Na tabela 4.3, os dados apresentados correspondem às diferentes respostas dadas pelos alunos, relativamente à questão “*Deves sempre ajudar os outros?*”, nas fases da pré-escrita e da escrita.

ATIVIDADE 2 – “ <i>Deves dizer tudo o que pensas?</i> ”															
Alunos		B	D	F	G	H	I	J	L	M	O	P	S	TOTAL	%
Pré-escrita	Respostas														
	<i>sim</i>	X			X		X	X	X		X	X	X	8	66
	<i>não</i>		X	X										2	17
	<i>talvez</i>					X				X				2	17
Escrita	<i>sim</i>		X		X	X	X	X	X		X	X	X	9	75
	<i>não</i>	X								X				2	17
	<i>talvez</i>			X										1	8

Tabela 4.3 – Atividade 3 - Fases da pré-escrita e da escrita.

A tabela indica que o número de respostas obtidas, na fase da **escrita**, é semelhante ao número obtido na fase da pré-escrita. Nove alunos responderam “sim”, enquanto dois responderam “talvez” e um único aluno respondeu “não”.

Sendo assim, a maior parte dos alunos está de acordo, relativamente à resposta da questão “*Deves sempre ajudar os outros?*”, evidenciando estes alunos um carácter sensível e solidário. Observa-se, também, que maior parte dos alunos (58%) manteve a sua resposta, nas duas fases e apenas cinco alunos (42%) mudaram a sua opinião.

Da pré-escrita para a escrita, o número de respostas “sim” aumentou de oito para nove, o número de respostas “talvez” diminuiu de dois para um e o número das respostas “não” manteve-se (porém, as respostas “não” e “talvez” não foram obtidas pelos

mesmos alunos que as referiram inicialmente, que nos permite inferir que estes alunos tinham uma perspectiva firme e decidida que não foi alterada pelo debate).

Analisando e comparando todas as tabelas referentes às respostas dos alunos nas fases da pré-escrita e da escrita, decorridas ao longo das três atividades, percebe-se que a maioria dos alunos mudou a sua opinião inicial, relativamente às questões que lhe foram colocadas.

Contudo, três alunos (25%) foram aqueles que demonstraram menos vezes mudar de opinião, na transição da pré-escrita para a escrita, ao longo das atividades, mostrando-se menos permeáveis.

4.1.2. Dimensão do Registo (n.º de palavras utilizadas na justificação)

Nas tabelas que se seguem, está representado o número de palavras que cada aluno utilizou para justificar, por escrito, as respostas que deu a cada uma das questões das atividades, nas fases da **pré-escrita** e da **escrita**.

Atividade 1

ATIVIDADE 1 – “Tens o direito de roubar para comer?”												
Alunos	B	D	F	G	H	I	J	L	M	O	P	S
N.º de palavras utilizadas na pré-escrita	39	10	16	106	30	20	20	34	29	27	12	19
N.º de palavras utilizadas na escrita	36	7	23	26	34	27	24	19	37	17	42	21

Tabela 4.4 - Número de palavras utilizadas na atividade 1.

Na tabela 4.4, verifica-se que a maior parte dos alunos (sete) utilizou mais palavras na fase da escrita do que na pré-escrita, para escrever a sua justificação. Dos doze alunos, cinco diminuíram o número de palavras, ou seja, utilizaram menos palavras na justificação que deram na fase da **escrita**.

Dos alunos que usaram menos palavras, destaca-se o aluno G, que diminuiu substancialmente o número de palavras (cerca de setenta palavras), da **pré-escrita** para a **escrita**.

Relativamente aos elementos que utilizaram mais palavras, destaca-se o aluno P, que utilizou cerca de trinta palavras a mais, para construir a sua justificação. Sendo assim, na fase da **pré-escrita**, o aluno G foi aquele que utilizou mais palavras, enquanto na fase da escrita foi o aluno P. Na fase da **pré-escrita**, os alunos D e P foram aqueles que menos palavras utilizaram e, na fase da **escrita**, foi o aluno D, verificando-se, assim, uma diferença acentuada no número de palavras utilizadas, em relação aos seus colegas.

Atividade 2

ATIVIDADE 2 – “Deves dizer tudo o que pensas?”												
Alunos	B	D	F	G	H	I	J	L	M	O	P	S
N.º de palavras utilizadas na pré-escrita	15	2	12	43	15	12	4	19	16	53	27	13
N.º de palavras utilizadas na escrita	43	26	9	26	36	17	9	10	40	28	43	22

Tabela 4.5 - Número de palavras utilizadas na atividade 2.

De acordo com os dados acima apresentados (tabela 4.5), verifica-se que oito alunos utilizaram um maior número de palavras para escrever a justificação à pergunta que lhes foi feita, da fase da **pré-escrita** para a fase da **escrita**. Apenas quatro alunos (alunos F, G, L e O) diminuiram o número de palavras utilizadas na fase da **pré-escrita**.

Os alunos D e J destacam-se por terem sido aqueles que menos palavras utilizaram na fase da **pré-escrita**, enquanto os alunos G e O foram os que mais palavras usaram nessa fase. Na fase da **escrita**, destacam-se os alunos B e P, por terem utilizado mais palavras e o mesmo número de palavras (43 palavras utilizadas). Já os alunos F e J foram os que revelaram utilizar um número menor de palavras e utilizaram a mesma quantidade de palavras nas suas justificações.

Atividade 3

ATIVIDADE 3 – “Deves sempre ajudar os outros?”												
Alunos	B	D	F	G	H	I	J	L	M	O	P	S
N.º de palavras utilizadas na pré-escrita	13	22	17	16	23	13	14	9	15	17	29	13
N.º de palavras utilizadas na escrita	38	11	9	19	11	13	5	5	24	24	21	13

Tabela 4.6 - Número de palavras utilizadas na atividade 3.

Na tabela 4.6, encontra-se o número de palavras que cada aluno utilizou para escrever a justificção à sua resposta, nas fases da **pré-escrita** e da **escrita** e, de acordo com os dados, verifica-se que apenas quatro alunos (33%) utilizaram posteriormente um maior número de palavras para escrever a justificção. Os restantes alunos (seis), que representam uma maioria, utilizaram menos palavras na fase da **escrita**, destacando-se destes o aluno J e L.

Desta maioria, os alunos D, H e J foram aqueles em que essa diminuição de palavras se notou mais. Os alunos I e S utilizaram exatamente o mesmo número de palavras, tanto na **pré-escrita** como na **escrita**. O aluno L foi aquele que usou menos palavras, comparativamente aos colegas, na fase da **pré-escrita**. O aluno P foi aquele que mais palavras utilizou (29 palavras) na fase da **pré-escrita** e, na **escrita**, encontra-se o aluno B, com 38 palavras.

Analisando e comparando todos os dados referentes ao número de palavras utilizadas pelos alunos nas duas justificções, nas fases da pré-escrita e da escrita das três atividades, percebe-se que cerca de sete alunos (58%) aumentaram o número de palavras, na fase da **escrita**, ao longo das atividades, o que nos conduz à conclusão de que as atividades de expressão oral, enquanto atividades de pré-escrita, colaboram para uma maior capacidade de escrita.

Os alunos D, F, G, L e O tenderam a utilizar menos palavras na fase da **escrita**, ao longo das três atividades. O aluno G foi o único em que se pôde observar que o número de palavras por ele utilizadas diminuía em todas as justificções, na fase da **escrita**.

Pode-se inferir que o pensamento deste aluno, ao longo das três atividades, vai sendo melhor estruturado, uma vez que, nas fases da escrita, escreve de e forma mais objetiva e sucinta. É igualmente relevante sublinhar que, de todos os alunos, o aluno I foi aquele em que não foram registadas diferenças no número de palavras utilizadas da pré-escrita para a escrita, em todas as atividades.

	ATIVIDADE 1	ATIVIDADE 2	ATIVIDADE 3	TOTAL	%
N.º total de palavras utilizadas na pré-escrita	362	231	201	794	49
N.º total de palavras utilizadas na escrita	313	309	193	815	51

Tabela 4.7 - Número total de palavras utilizadas nas três atividades.

De acordo com a tabela 4.7, verifica-se que, na fase da **pré-escrita**, na **primeira** e na **segunda**, foram utilizadas mais palavras relativamente à fase da escrita, 362 e 231 respetivamente. Das três atividades, aquela em que se verificou a contagem de menos palavras foi a terceira (201). Na fase da **escrita**, os alunos utilizaram mais palavras na primeira e na segunda atividade e menos palavras na terceira.

Numa perspetiva geral, a diminuição do número de palavras utilizadas entre as atividades da sequência didática é pertinente, facto que se atribui à forma mais objetiva e sucinta com que as opiniões e ideias foram expostas, tal como se verifica no exemplo seguinte, respeitante às justificações construídas por um aluno, em resposta à questão “*Tens o direito de roubar para comer?*”, da atividade 1:

Fase da Pré-escrita – “ *(talvez) porque se robamos estamos a roubar não só a comida mas também o tempo e o trabalho de quem produziu. Por isso por um lado não. Mas pelo o outro lado há pessoas que apenas roubao porque sabem que na prizão lhe garentem refeições e como eles tinham de comer alguns roubau e deixam-se apanhar para poder comer. Mas também há os homens que roubam e fazem mal às pessoas e a que alguns mantêm reféns, por isso não consigo decidir. As pessoas boas não podem lá chegar e pedir para serem presos, por isso tentam fazer um crime, mas não muito grave.*” (cf. Aluno G, Anexo XXII).

Fase da Escrita - “ *(sim) porque há pessoas que roubao só porque têm fome e para alimentar a família, e como eles pedem e não lhes dão nada, têm de roubar.*” (Aluno G, Anexo XXIII).

4.1.3. Conteúdo do Registo (justificação)

Nesta secção são apresentadas, analisadas e comparadas as justificações escritas (Anexo XXIX), nas fases da pré-escrita e da escrita, tendo em conta a coesão e coerência textual, bem como a presença/ausência de argumentos, que sustentem as justificações apresentadas em todas as atividades.

Atividade 1

Fase da Pré-escrita

Alunos	Justificação da opinião			Exemplificação	Utilização de conectores / marcadores discursivos	Presença de coesão e coerência textual
	sem argumento	com argumento (tipo de argumento) ¹⁰	descontextualizada ou confusa			
B	-----	experiência própria	X	sim	sim (5)	não
D	-----	experiência própria	-----	sim	sim (1)	sim
F	X	-----	-----	não	sim (1)	não
G	-----	experiência própria	X	sim	sim (11)	não
H	-----	experiência própria	-----	sim	sim (2)	não
I	-----	experiência própria	-----	não	sim (1)	sim
J	-----	experiência própria	-----	não	sim (3)	sim
L	-----	experiência própria	X	sim	sim (2)	não
M	-----	experiência própria	X	não	sim (2)	não
O	-----	experiência própria	-----	não	sim (4)	sim
P	-----	experiência própria	-----	não	sim (2)	sim
S	-----	experiência própria	X	não	sim (3)	não

Tabela 4.8 – Justificações dos alunos, na fase da **pré-escrita**, da atividade 1.

Tal como se pode observar na tabela 4.8, na fase da pré-escrita, todos os alunos procuraram justificar as suas opiniões, à exceção de um elemento (apenas se limitou a repetir a sua opinião). Os argumentos dos alunos basearam-se, na totalidade, em experiências pessoais ou formas muito próprias de interpretar determinados fenómenos sociais, como se verifica no exemplo seguinte “*Porque se roubar fico de castigo e levo uma participação.*” (cf. Aluno D, Anexo XXII). Contudo, houve alunos que o fizeram de forma correta e outros (cinco alunos) que argumentaram de forma confusa ou descontextualizada.

Ao observar a tabela, percebe-se, igualmente, que cinco alunos utilizaram exemplos na sua justificação, de forma a atribuir maior validade aos seus argumentos. Os restantes sete alunos, apenas apresentaram argumentos, sem recorrerem a exemplos ou episódios que os ilustrassem.

Através dos dados apresentados, é perceptível que todos os alunos recorreram a conectores/marcadores discursivos, porém, o aluno G recorreu a mais conectores na sua

¹⁰ De acordo com Aires (2003), existem quatro tipos de argumentos, mais usuais, aquando do discurso argumentativo: o argumento de autoridade (opinião de alguém conceituado ou estudioso no tema), o argumento de universalidade (que deve ser aceite por toda a gente), o argumento de experiência própria (com base na vivência pessoal do indivíduo e das suas concepções sobre o mundo) e o argumento bíblico (baseado em passagens ou figuras da Bíblia).

justificação, do que os restante colegas. Contudo, isso não foi sinónimo de que conseguiu conferir total coesão e coerência textual ao que escreveu, conforme se verifica no exemplo “*Mas também há homens que roubam e fazem mal às pessoas e o que algumas mantêm reféns, por isso não consigo decidir.*” (cf. Aluno G, Anexo XXII).

Tal como este aluno, outros seis elementos revelaram escrever com pouca ou nenhum coesão e coerência textuais. Sendo assim, menos de metade do grupo revelou justificar a sua opinião, de forma coerente e coesa, como se pode verificar pelo seguinte exemplo: “*Não tenho direito de roubar para comer, porque eu tenho de me esforçar para ganhar algum dinheiro e comprar alimentos.*” (cf. Aluno I, Anexo XXII).

Fase da Escrita

Alunos	Justificação da opinião			Exemplificação	Utilização de conectores / marcadores discursivos	Presença de coesão e coerência textual
	<i>sem argumento</i>	<i>com argumento (tipo de argumento)</i>	<i>descontextualizada ou confusa</i>			
B	-----	experiência própria	-----	sim	sim (4)	sim
D	-----	experiência própria	-----	não	sim (1)	sim
F	X	-----	-----	não	sim (1)	sim
G	-----	experiência própria	-----	sim	sim (2)	sim
H	-----	experiência própria	X	sim	sim (4)	não
I	-----	experiência própria	-----	sim	sim (2)	sim
J	-----	experiência própria	-----	não	sim (2)	sim
L	-----	experiência própria	X	sim	sim (4)	não
M	-----	experiência própria	X	sim	sim (3)	sim
O	-----	experiência própria	-----	sim	sim (3)	sim
P	-----	experiência própria	-----	sim	sim (4)	sim
S	-----	experiência própria	-----	sim	sim (5)	sim

Tabela 4.9 - Justificações dos alunos, na fase da **escrita**, da atividade 1

Ao observar-se os dados representados na tabela 4.9, constata-se que todos os alunos procuraram justificar as suas opiniões, na fase da escrita, à exceção de um elemento (que apenas se limitou a repetir a sua opinião, não acrescentando informação nova). Os argumentos dos alunos basearam-se, novamente, em experiências pessoais ou formas muito próprias de interpretar determinados fenómenos sociais.

Ainda assim, verifica-se que três alunos não souberam apresentar os seus argumentos da melhor forma, tornando a sua justificação confusa e descontextualizada “*Porque se alguém é pobre pode primeiro e pede um pao se não da pode roubar mas não o ouro.*” (cf. Aluno L, Anexo XXIII).

De acordo com os dados, na fase da escrita, a maioria dos alunos apresentou exemplos na sua justificação, para melhor a ilustrar, embora dois alunos apenas tenham enumerado apenas argumentos.

Nesta fase, não se registaram diferenças significativas quanto à quantidade de conectores/marcadores discursivos utilizados pelos alunos, nem relativamente à coesão e coerência textual, uma vez que, dos doze alunos, só dois tiveram dificuldade em justificar a sua opinião de forma coesa e coerente.

Atividade 2

Fase da Pré-escrita

Alunos	Justificação da opinião			Exemplificação	Utilização de conectores / marcadores discursivos	Presença de coesão e coerência textual
	<i>sem argumento</i>	<i>com argumento (tipo de argumento)</i>	<i>descontextualizada ou confusa</i>			
B	-----	experiência própria	X	não	sim (3)	não
D	X	-----	-----	não	não (0)	não
F	-----	experiência própria	X	não	sim (1)	sim
G	-----	experiência própria	X	sim	sim (2)	não
H	-----	experiência própria	X	não	sim (1)	não
I	-----	experiência própria	-----	não	sim (2)	sim
J	X	-----	-----	não	não (0)	não
L	-----	experiência própria	X	sim	sim (2)	não
M	-----	experiência própria	X	sim	sim (2)	não
O	-----	experiência própria	-----	sim	sim (5)	não
P	-----	experiência própria	-----	sim	sim (3)	sim
S	-----	experiência própria	X	não	sim (1)	não

Tabela 4.10 - Justificações dos alunos, na fase da **pré-escrita**, da atividade 2.

Tal como se pode observar na tabela 4.10, na fase da pré-escrita, a maioria dos alunos procurou justificar as suas opiniões, à exceção de dois elementos (apenas se limitaram a repetir a sua opinião). Os argumentos dos alunos basearam-se, na totalidade, em experiências pessoais ou formas pessoais de interpretar determinadas situações. Contudo, uma parte significativa de alunos (sete) não o conseguiu fazer da melhor forma, revelando justificações bastante confusas e algumas delas muito descontextualizadas em relação ao tema da atividade.

Observando a tabela, consegue-se identificar cinco alunos que utilizaram exemplos na sua justificação, contudo, a maioria fê-lo de forma pouco coerente. Através dos dados,

verifica-se que nem todos os alunos recorreram a conectores/marcadores discursivos, como foi o caso do aluno D, “*Porque sim.*” (cf. Aluno D, Anexo XXIV) e do aluno J “*Eu acho que podemos.*” (cf. Aluno J, Anexo XXIV); uma vez que não justificaram a sua opinião, nesta fase.

Relativamente à escrita dos alunos, pode-se comprovar que apenas três alunos revelaram construir a sua justificação com coesão e coerência, de que se destaca o aluno I, “*Não, porque se disser alguma coisa de mal posso magoar alguém.*” (cf. Aluno I, Anexo XXIV). Os restantes alunos revelaram imensas dificuldades na escrita, tal como pouca organização e clareza de ideias, frases mal construídas e raciocínios incompletos.

Fase da Escrita

Alunos	Justificação da opinião			Exemplificação	Utilização de conectores / marcadores discursivos	Presença de coesão e coerência textual
	<i>sem argumento</i>	<i>com argumento (tipo de argumento)</i>	<i>descontextualizada ou confusa</i>			
B	-----	experiência própria	-----	sim	sim (5)	sim
D	-----	experiência própria	-----	sim	sim (4)	sim
F	-----	experiência própria	-----	não	sim (1)	sim
G	-----	experiência própria	-----	não	sim (2)	não
H	-----	experiência própria	-----	sim	sim (3)	não
I	-----	experiência própria	-----	não	sim (2)	sim
J	-----	experiência própria	-----	não	sim (1)	sim
L	-----	experiência própria	-----	não	sim (1)	sim
M	-----	experiência própria	-----	sim	sim (5)	sim
O	-----	experiência própria	-----	sim	sim (5)	sim
P	-----	experiência própria	-----	sim	sim (7)	sim
S	-----	experiência própria	-----	sim	sim (1)	não

Tabela 4.11 - Justificações dos alunos, na fase da escrita, da atividade 2.

Ao analisar a tabela 4.11, verifica-se que, na fase da escrita, todos os alunos justificaram as suas opiniões, recorrendo a argumentos (baseados em experiências e ideias pessoais dos alunos, acerca do tema em questão). A maioria dos alunos (sete) utilizaram exemplos para tornar mais válidos os seus argumentos. Nesta fase, não se observa a partilha de opiniões/justificações confusas ou descontextualizadas.

As justificações dos alunos, de uma forma geral, encontram-se construídas com coesão e coerência textual, sendo que as suas ideias estão corretamente construídas e interligadas. Enquanto na fase da pré-escrita, nove alunos demonstraram dificuldades

em expressar o seu pensamento por escrito, na fase da escrita isso apenas se verificou com dois alunos.

De acordo com os dados, todos os alunos utilizaram conectores/marcadores discursivos, sendo que o aluno P se destaca, pela quantidade/variedade de conectores que utilizou para apresentar os seus argumentos.

O número médio de conectores/marcadores discursivos utilizados pelos alunos registou, igualmente, um aumento, da fase da pré-escrita para a escrita, sendo que estes foram melhor utilizados pelos alunos, nas suas justificações.

Atividade 3

Fase da Pré-escrita

Alunos	Justificação da opinião			Exemplificação	Utilização de conectores / marcadores discursivos	Presença de coesão e coerência textual
	<i>sem argumento</i>	<i>com argumento (tipo de argumento)</i>	<i>descontextualizada ou confusa</i>			
B	-----	experiência própria	X	não	sim (3)	não
D	-----	experiência própria	-----	sim	sim (3)	não
F	-----	experiência própria	-----	não	sim (1)	não
G	-----	experiência própria	X	não	sim (1)	não
H	-----	experiência própria	X	sim	sim (3)	não
I	-----	experiência própria	-----	não	sim (1)	sim
J	-----	experiência própria	-----	não	sim (2)	sim
L	-----	experiência própria	X	sim	sim (2)	não
M	-----	experiência própria	-----	não	sim (3)	sim
O	-----	experiência própria	-----	não	sim (1)	sim
P	-----	experiência própria	-----	sim	sim (2)	sim
S	-----	experiência própria	-----	sim	sim (1)	não

Tabela 4.12 - Justificações dos alunos, na fase da **pré-escrita**, da atividade 3.

A tabela 4.12, mostra o conteúdo dos registos dos alunos, na fase da pré-escrita, e, através dessa análise, consegue-se comprovar que todos os alunos (100%) procuraram defender a sua opinião através de argumentos (argumentos de experiência própria); argumentos que cinco alunos procuraram sustentar através de exemplos.

Dos doze alunos, quatro (33%) construíram justificações descontextualizadas em relação à questão nuclear da atividade ou não conseguiram expressar as suas ideias de forma perceptível, como ilustra o seguinte exemplo, “*Sim (devo sempre ajudar os*

outros), porque nem sempre as pessoas mentem por isso devo sempre estar atentas.” (cf. Aluno B, Anexo XXVI).

Contudo, esta dificuldade refletida na escrita não foi só verificada no caso destes alunos; apenas cinco alunos demonstraram escrever as suas justificações de forma coesa e coerente.

Observa-se, também, que os alunos utilizaram poucos conectores/marcadores discursivos, sendo que nenhum deles utilizou mais do que três.

Fase da Pré-escrita

Alunos	Justificação da opinião			Exemplificação	Utilização de conectores / marcadores discursivos	Presença de coesão e coerência textual
	sem argumento	com argumento (tipo de argumento)	descontextualizada ou confusa			
B	-----	experiência própria	-----	sim	sim (4)	sim
D	-----	experiência própria	-----	não	sim (2)	sim
F	-----	experiência própria	-----	não	sim (1)	sim
G	-----	experiência própria	-----	sim	sim (3)	não
H	-----	experiência própria	-----	não	sim (2)	sim
I	-----	experiência própria	-----	sim	sim (2)	sim
J	-----	experiência própria	-----	não	não (0)	sim
L	-----	experiência própria	-----	não	sim (1)	sim
M	-----	experiência própria	X	sim	sim (3)	não
O	-----	experiência própria	-----	não	sim (1)	sim
P	-----	experiência própria	-----	sim	sim (2)	sim
S	-----	experiência própria	-----	sim	sim (2)	sim

Tabela 4.13 - Justificações dos alunos, na fase da escrita, da atividade 3.

De acordo com a tabela 4.13, na fase da escrita, todos os alunos justificaram as suas opiniões, sendo que a maioria conseguiu transmitir de forma perceptível os seus argumentos (à exceção de um aluno, em que a sua justificação se revelou confusa).

Metade dos alunos recorreu a exemplos para explicar os argumentos que escolheram para defender a sua opinião, relativamente ao tema da atividade, conforme se verifica no exemplo seguinte, “Nem sempre podemos ajudar os outros porque à casos que só dizem respeito a nós e que não podemos ajudar, por isso devemos sempre perguntar o que se passa mas se não quiserem dizer não podemos contrariar.” (cf. Aluno B, Anexo XXVII).

Através dos dados apresentados, é perceptível que, no geral, os alunos recorreram a conectores/marcadores discursivos na sua justificação, à exceção do aluno J. Contudo, isso não condicionou a coesão e coerência da sua justificação. À semelhança deste aluno, mais nove elementos do grupo (75%) conseguiram construir a sua justificação com coesão e coerência textual.

Comprova-se, também, que a qualidade da escrita dos alunos, entre a fase da pré-escrita e da escrita, em todas as atividades, foi substancial, uma vez que os alunos revelaram escrever com mais coerência e coesão textual, na fase posterior. As suas ideias foram melhor interligadas e notou-se maior estrutura e clareza de pensamento.

Através das análises aos registos dos alunos, verifica-se que a quantidade de conectores/marcadores discursivos utilizados por eles, não está diretamente ligada à qualidade das justificações.

4.2. IDEIAS DOS ALUNOS

Nesta secção, pretende-se analisar as ideias, emoções ou sensações dos alunos, logo após a leitura das duas notícias pertencentes à fase de contextualização, da segunda atividade da sequência didática do estudo.

Alunos	Ideias, emoções ou sensações partilhadas pelos alunos, acerca das notícias da atividade 2
B	Após a leitura das duas notícias, este aluno referiu sentir “tristeza” pelo ato de “maldade” praticado contra aquelas crianças e demonstrou sentir-se indignado pelo facto de a escola não ajudar alunos nesta situação (cf. Anexo XXVIII, Aluno B).
D	Após a leitura das notícias, o aluno demonstrou ter compreendido o fenómeno que abarca este tipo de atos de violência física e psicológica, ao referir que “ <i>ambas as crianças eram vítimas de bullying</i> ”; o aluno expressou igualmente que ambas as notícias “mexeram” com ele (cf. Anexo XXVIII, Aluno D).
F	Depois da leitura das notícias, este aluno referiu ter gostado do desfecho da primeira notícia mas que reconhecia ser uma história “triste”; relativamente à segunda notícia, o aluno demonstrou não ter gostado do seu desfecho nem da própria notícia, uma vez que ficou com a “sensação de (que) nós e o mundo tínhamos de fazer alguma coisa” para mudar essa realidade (cf. Anexo XXVIII, Aluno F).
G	O aluno revelou sentir “uma triste emoção” após ter lido as duas notícias, pelo facto de a escola “não ter ajudado a resolver os problemas dos meninos vítimas de bullying”; expressou grande “admiração” pelo facto de os pais da criança (da segunda notícia) não se terem apercebido de que esta era vítima de bullying; o aluno referiu que os pais da criança da primeira notícia estavam cientes da situação, talvez pelo facto de os pais estarem “a par da doença” do filho; expressou igualmente ter gostado do final da segunda notícia pois “não acabou mal e a escola foi processada por não ter ajudado a resolver aquela doença tão grave” (cf. Anexo XXVIII, Aluno G).
H	Depois da leitura das duas notícias, o aluno sentiu que as pessoas não devem “chamar nomes” e “fazer bollyeng (bullying)”; expressou que os pais da criança da segunda notícia podiam ter evitado o seu suicídio, visto que essa criança “(es)tava a sofrer mas podia ultrapassar (ultrapassar)” e não era necessário ter tomado “medidas dastricas (drásticas)” (cf. Anexo XXVIII, Aluno H).
I	Após ter lido as duas notícias, o aluno revelou que era “triste e injusto” este tipo de desfechos acontecerem (o suicídio); o aluno revela que pensa que ambas as crianças sofriam muito graças a este tipo de violência física e psicológica (cf. Anexo XXVIII, Aluno I).

Alunos	Ideias, emoções ou sensações partilhadas pelos alunos, acerca das notícias da atividade 2
J	O aluno registou apenas algumas palavras que descrevem as suas sensações e emoções, após ter lido as duas notícias, tais como “discriminação (discriminação)”, “tristeza”, “falta de soluções para os problemas” relacionados com o bullying e “desigualdade” (cf. Anexo XXVIII, Aluno J).
L	Após a leitura das notícias, o aluno referiu que “a primeira palavra” que lhe “veio à cabeça foi «pessoas más»” pelo facto do aluno da primeira notícia ter sido “mal tratado”, “usado para muitas coisas e excluído de jogar”; para descrever a segunda notícia, o aluno utilizou a palavra “horrríveis” porque a criança se suicidou devido aos maus tratos físicos e psicológicos, pois foi “ridicularizado, aleijado, sofreu de buling (bullying)”; o aluno também referiu que o facto de a criança ter deixado uma carta de despedida, foi “muito mau” (cf. Anexo XXVIII, Aluno L).
M	Depois da leitura das duas notícias, o aluno referiu que “a primeira palavra” que lhe “veio à cabeça foi «coitado»” pelo facto de os alunos terem sido mal tratados na escola, porém refere que se sentiu contente relativamente ao desfecho da primeira notícia, uma vez que “acabou tudo bem”; no que diz respeito à segunda notícia, o aluno referiu que já não era a primeira vez que tomava conhecimento de um caso assim (criança que se suicida por ser vítima de bullying), uma vez que “já tinha visto uma situação idêntica àquela (...) nas notícias (...) e no facebook” (cf. Anexo XXVIII, Aluno M).
O	Relativamente à primeira notícia, o aluno referiu que, no seu entender, os colegas daquela criança “foram mal-educados e incompreensíveis”, pois “mesmo com cancro (ela) ainda era vítima de bullying”; relativamente à segunda notícia, o aluno acha “(in)admissível”, revelando ter “pena do rapaz” e que, nestes casos, “o agressor devia ser expulso da escola” (cf. Anexo XXVIII, Aluno O).
P	Depois da leitura das notícias, para este aluno, os colegas da criança da primeira notícia “foram mal-educados”, pois a criança, para além de ter cancro, era “humilhada” pelos colegas e estes “deviam ser castigados”, assim como “os responsáveis escolares” por não terem respondido aos pedidos de ajuda dos pais dessa criança; relativamente à segunda notícia, o aluno referiu que os colegas dessa criança “deviam ir para a prisão-escola” por terem contribuído indiretamente para o seu suicídio, revelando que sentiu vontade de chorar perante a notícia, ao perceber que neste tipo de situações se podia estar “entre a vida e a morte” (cf. Anexo XXVIII, Aluno P).
S	Após a leitura das notícias, o aluno definiu a primeira notícia como “uma história triste mas com um final feliz”; enquanto na segunda notícia refere que era “era história muito triste, que acaba muito mal” (cf. Anexo XXVIII, Aluno S).

Tabela 4.14 - Ideias, emoções e sensações acerca das notícias da atividade 2.

Ao analisar todas as ideias, emoções e sensações referidas pelos alunos, verifica-se que estes estão relacionados com tristeza, indignação, sentido de justiça, consciência cívica.

4.3. DISTINÇÃO DE FACTO E DE OPINIÃO

Nesta secção, encontra-se o levantamento efetuado pela professora-investigadora e alunos, dos factos e das opiniões expressos, pelo autor, na biografia explorada na fase de contextualização, da terceira atividade da sequência didática do estudo.

FACTOS	OPINIÕES
“Conheci Irena Sendler no início de 2008, antes da sua (...) ¹ morte.”	“ ¹ (...) lamentável morte.”
“Esta (...) ² mulher nasceu a 15 de fevereiro de 1910, na Polónia e ficou conhecida na História Mundial como «o anjo do Gueto de Varsóvia».”	“ ² (...) grande mulher (...)”
“Quando a Alemanha Nazi invadiu a Polónia, em 1939, Irena era assistente social no <i>Departamento de Bem Estar Social de Varsóvia</i> , trabalhava com enfermeiras e organizava espaços de refeição comunitários da cidade, com o objetivo de responder às necessidades das pessoas que mais necessitavam.”	-----
“(…) ³ esses locais não só proporcionavam comida para órfãos e pobres, como lhes entregavam roupas, medicamentos e dinheiro.”	“Felizmente, graças a ela ³ (...)” “Ali trabalho incansavelmente para aliviar o sofrimento de milhares de judeus.”

FACTOS	OPINIÕES
“Em 1942, os nazis criaram um (...) ⁴ gueto em Varsóvia e Irena, (...) ⁵ , uniu-se ao Conselho de Ajuda aos Judeus.”	“ ⁴ (...) vergonhoso ⁵ (...) horrorizada pelas condições em que ali se sobrevivia (...)”
“Ela mesma me contou que, quando caminhava pelas ruas do gueto, levava uma braçadeira com a <i>estrela de David</i> , como sinal de solidariedade e para não chamar a atenção sobre si própria. Pôs-se (...) ⁶ em contacto com famílias, a quem propôs levar os seus filhos para fora do gueto, mas não lhes podia dar garantias de êxito.”	“ ⁶ (...) rapidamente (...)” “Imagino que terão sido momentos extremamente difíceis, quando Irena tentava convencer vários pais a entregarem os seus filhos.”
“Segundo me contou, muitas mães lhe perguntavam «podes prometer-me que o meu filho viverá?», mas (...) ⁷ Irena sabia que nada podia prometer quando nem sabia se conseguiam sair do gueto e que a única certeza era de que as crianças morreriam se lá permanecessem.”	“ ⁷ (...) infelizmente (...)”
“Muitas famílias eram reticentes à entrega das crianças (...) ⁸ mas que viria a tornar-se fatal para elas. Algumas vezes, quando Irena voltava a visitar as famílias para tentar fazê-las mudar de opinião, (...) ⁹ ao verificar que todos tinham sido levados para os campos da morte e que nada mais havia a fazer”	“ ⁸ (...) algo absolutamente compreensível (...)” “ ⁹ (...) devia ficar chocada (...)”
“(...) ¹⁰ suportou a tortura e negou-se a trair os seus colaboradores ou as crianças que abrigava. (...) ¹¹ quebraram-lhe os osos dos pés e das pernas, (...) ¹² ”	“Esta corajosa mulher ¹⁰ (...)” “ ¹¹ Cruelmente, ¹² (...) mas sei que não conseguiram quebrar a sua incrível determinação e fidelidade.”
“Foi condenada à morte. Enquanto esperava pela execução, um soldado alemão levou-a para fazer um novo interrogatório.”	-----
“(...) ¹³ , ao sair, o soldado gritou-lhe “corra!” e Irena conseguiu escapar. No dia seguinte, Irena encontrou o seu nome na lista de polacos executados (...) ¹⁴ ”	“ ¹³ Milagrosamente, (...)” “ ¹⁴ (...) e tenho a certeza que, naquele momento, agradeceu a Deus a preciosa e corajosa ajuda daquele soldado.”
“Mais tarde, os membros do Conselho de Ajuda aos Judeus conseguiram subornar os alemães para que Irena adquirisse uma identidade falsa e continuasse a trabalhar.”	-----
“(...) ¹⁵ a maior parte das famílias das crianças tinha sido morta nos campos de extermínio. Mesmo assim, Irena conseguiu, (...) ¹⁶ , salvar cerca de 2500 pessoas do extermínio nazi.”	“ ¹⁵ Lamentavelmente, (...)” “ ¹⁶ (...) incredivelmente (...)”
“Antes de morrer, Irena havia-me dito «a razão pela qual resgatei as crianças tem origem no meu lar, na minha infância. Fui educada na crença de que uma pessoa necessitada deve ser ajudada com o coração, sem importar a sua religião ou nacionalidade.»”	-----

Tabela 4.15 - Distinção de factos e opiniões, presentes na biografia da atividade 3.

Para além de ser visada pelos PPEB (2009) e pelas MCP (2012), esta tarefa teve o objetivo de ajudar os alunos a fazer a distinção entre factos e opiniões, pois, para a fase seguinte, era fundamental os alunos tivessem bem presente a diferença entre um fenómeno/acometimento e a opinião/juízo que se tece sobre o mesmo.

4.4. DEBATE DE OPINIÃO

Na presente secção é apresentado e analisado o desempenho dos alunos, com base nas suas intervenções orais, durante os debates realizados nas três atividades da sequência didática do estudo.

4.4.1. Número de intervenções

Os dados representados no gráfico 4.1 demonstram o número de vezes que cada aluno interveio no debate, respeitante à primeira atividade.

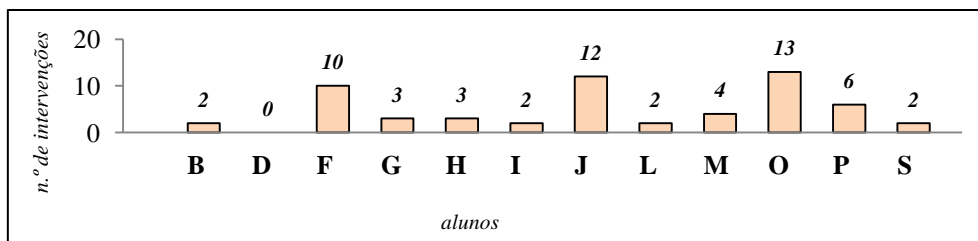


Gráfico 4.1 - Número de intervenções no debate de opinião da atividade 1.

Numa primeira leitura dos dados acima apresentados, pode constatar-se que dos doze alunos, três (alunos F, J e O) destacaram-se ao longo do debate pelo número de vezes que intervieram no debate. De entre estes alunos, o aluno O destaca-se, novamente, pelo maior número de intervenções durante a atividade oral.

Entre os alunos que intervieram menos vezes no debate estão três alunos (alunos B, I, L e S) revelando um desempenho abaixo dos restantes elementos do grupo. O aluno D não interveio uma única vez no debate, não revelando qualquer desempenho nem participação na tarefa.

Os dados apresentados no seguinte gráfico (gráfico 4.2) representam o número de intervenções que cada aluno fez durante o debate, relativamente à segunda atividade.

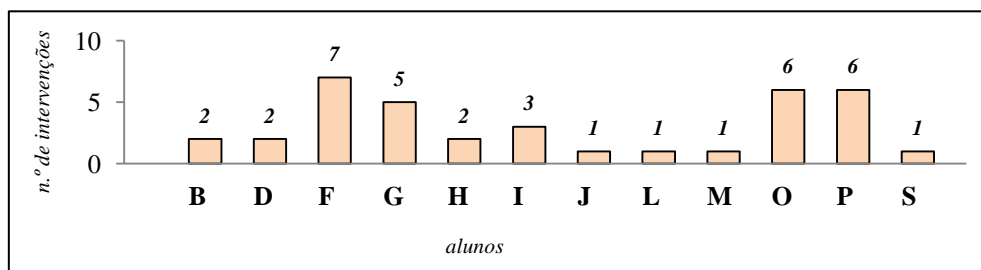


Gráfico 4.2 - Número de intervenções no debate de opinião da atividade 2.

O gráfico 4.2, mostra que quatro (aluno F, G, O e P) dos doze alunos destacaram-se pelo número de vezes que tentaram intervir ao longo do debate.

De entre estes alunos, o aluno F destaca-se, novamente, pelo maior número de intervenções durante a atividade oral. Entre os alunos que demonstraram um desempenho mais baixo, ou seja, em que se verificou menor número de intervenções, durante o debate, estão os alunos J, L, M e S.

Os dados apresentados no gráfico que se segue dizem respeito ao número de vezes que cada aluno interveio no debate, da terceira atividade.

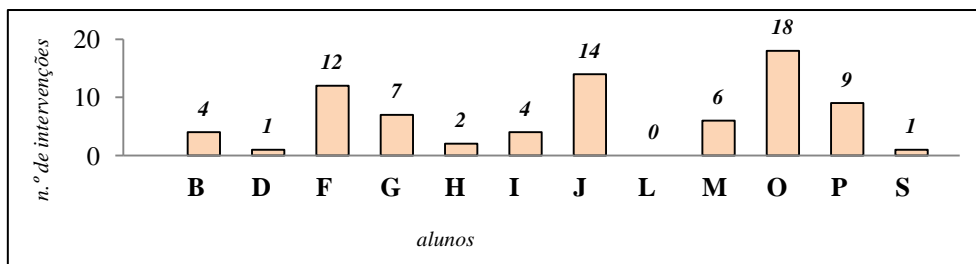


Gráfico 4.3 - Número de intervenções no debate de opinião da atividade 3.

De acordo com os dados apresentados no gráfico acima, quatro (aluno F, J e O) dos doze alunos destacaram-se ao longo do debate, pelo número de intervenções que fizeram, com especial enfoque no aluno O, por ser aquele que mais vezes interveio no debate.

Porém, é significativo o facto de dois alunos apenas terem intervindo duas uma única vez no debate, enquanto no caso de outro colega não foram registadas intervenções neste debate.

Entre os alunos que demonstraram participar menos vezes no debate estão os alunos D e S revelando um desempenho abaixo dos restantes elementos do grupo; enquanto o aluno L não interveio uma única vez no debate, não revelando qualquer desempenho nem participação na tarefa.

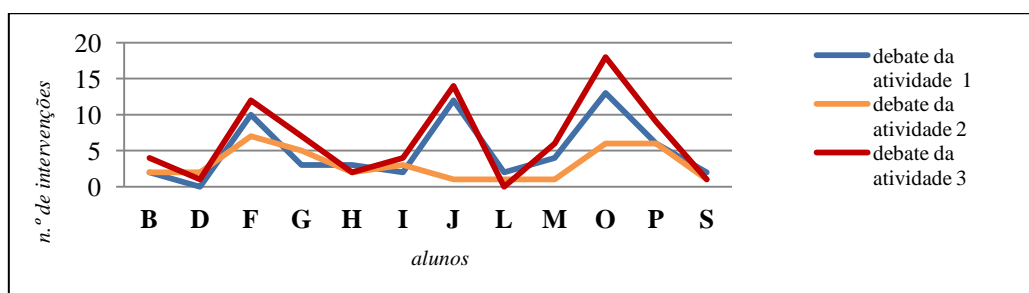


Gráfico 4.4 – Debates de opinião – Intervenções nas três atividades.

Analisando e comparando os dados do gráfico 4.4, verifica-se que os alunos que mais participaram (que revelaram mais vezes querer intervir) ao longo dos três debates foram os alunos F, J, O e P.

Entre os alunos que menos intervieram nos debates encontram-se o aluno D, L e S. É, igualmente, possível observar que no caso dos alunos B, G, I e P, o número de vezes que intervêm vai aumentando, à medida que os três debates se concretizam.

No caso dos alunos H, L e S, verifica-se exatamente o inverso, uma vez que a sua participação diminuiu nos últimos dois debates. No caso dos restantes alunos, o número de intervenções vai alternando ao longo dos três debates.

É igualmente observável que o debate da segunda atividade teve um número médio de intervenções mais baixo, comparando com os debates da primeira e da terceira atividade.

4.4.2. Conteúdo da Intervenção Oral

Nesta secção, é feito, de forma individual, um levantamento geral, das intervenções orais de todos os alunos, com base em análises mais pormenorizadas das mesmas (Anexo XXX).

Atividade 1

Alunos	Intervenções			Partilha de opiniões			Partilha de episódios/exemplos				Conectores/ marcadores discursivos ¹¹
	espontâneas	solicitadas	não interveio	com argumentação	sem argumentação	não partilhou	contextualizada	descontextualizada	confusa	não partilhou	
B	X				X			X			3
D	----	----	X	----	----	----	----	----	----	----	----
F	X			X				X			8
G	X				X			X			1
H	X				X					X	1
I		X				X				X	4
J	X			X						X	9
L	X					X		X			0
M	X					X				X	1
O	X			X				X			6
P	X			X			X				6
S	X					X				X	1

Tabela 4.16 – Intervenções orais dos alunos no debate de opinião, da atividade 1.

De acordo com a tabela 4.16, observa-se que a maioria dos alunos (dez) interveio, no primeiro debate, de forma espontânea mas nem todos com o propósito de partilhar as suas opiniões; alguns alunos (quatro) intervieram apenas com o objetivo de participarem em intervenções dos colegas (mas sem acrescentar informação relevante ao debate) ou de partilhar episódios.

¹¹ Apenas foram contabilizados conectores/marcadores discursivos em contexto de discurso argumentativo.

De acordo com as análises realizadas, dos alunos que intervieram para partilhar a sua opinião, apenas quatro apresentaram argumentos.

Verifica-se, igualmente, que um aluno não interveio no debate. Pode-se também afirmar, com base na tabela, que a partilha de episódios (protagonizada por seis alunos) não foi sempre feita de forma contextualizada, relativamente à questão da atividade; apenas um aluno revelou partilhar episódios/exemplos pertinentes ao debate.

O uso de marcadores/conectores discursivos, no geral, foi mais perceptível ao longo das intervenções dos alunos F e J, seguindo-se os alunos O e P.

Atividade 2

Alunos	Intervenções			Partilha de opiniões			Partilha de episódios/exemplos				Conectores/ marcadores discursivos ¹²
	espontâneas	solicitadas	não interveio	com argumentação	sem argumentação	não partilhou	contextualizada	descontextualizada	confusa	não partilhou	
B	X			X			X				5
D		X			X			X			5
F	X			X				X			10
G	X					X			X		11
H	X			X			X				3
I	X				X		X				7
J	X					X				X	0
L	X			X					X		3
M	X			X						X	1
O	X			X			X				14
P	X			X			X				24
S		X			X					X	1

Tabela 4.17 – Intervenções orais dos alunos no debate de opinião, da atividade 2.

Ao observar a tabela 4.17, constata-se que todos os alunos participaram de forma espontânea no segundo debate da atividade, à exceção de dois alunos. Dos doze alunos, sete intervieram, no geral, para partilhar a sua opinião e apresentar argumentos, enquanto três alunos apenas se limitaram à partilha de opinião, sem argumentar.

Apenas dois alunos, apesar de terem intervindo, não apresentaram a sua opinião, apenas partilharam episódios/exemplos ou participaram nas intervenções dos colegas.

Verifica-se que, a maioria dos (cinco) alunos partilhou episódios/exemplos, de forma contextualizada e pertinente para o debate, enquanto quatro alunos o fizeram de forma

¹² Apenas foram contabilizados conectores/marcadores discursivos em contexto de discurso argumentativo.

descontextualizada ou confusa. Três alunos, apesar de terem intervindo, não compartilharam episódios. A utilização de conectores/marcadores discursivos por parte dos alunos, durante o seu discurso, foi mais significativa, destacando-se o aluno P, pela frequência com que recorreu a marcadores durante o discurso argumentativo, seguindo-se os alunos F, G e O.

Atividade 3

Alunos	Intervenções			Partilha de opiniões			Partilha de episódios/exemplos				Conectores/ marcadores discursivos ¹³
	espontâneas	solicitadas	não interveio	com argumentação	sem argumentação	não partilhou	contextuali- zada	descontextuali- zada	confusa	não partilhou	
B	X			X			X				4
D	X			X				X			1
F	X			X			X				8
G	X					X			X		1
H		X				X				X	0
I	X			X						X	1
J	X			X			X				22
L	----	----	X	----	----	----	----	----	----	----	----
M		X			X					X	1
O	X			X			X				10
P	X			X			X				5
S	X				X					X	0

Tabela 4.18 – Intervenções orais dos alunos no debate de opinião, da atividade 3.

A tabela 4.18 demonstra que a grande parte dos alunos (nove) interveio de forma espontânea no debate, porém, verificou-se ainda a existência de alunos (dois) que só participavam, quando lhes era solicitado. Registrou-se, tal como no primeiro debate, um aluno que não interveio na atividade oral.

Apesar disso, verifica-se que, à semelhança do debate da segunda atividade, os alunos intervieram com o principal objetivo de partilhar opiniões e argumentos. Neste debate, verifica-se que o número de intervenções apenas para partilhar opiniões (ou seja, sem argumentos) diminuiu, assim como a partilha descontextualizada ou confusa de episódios.

A utilização de conectores/marcadores discursivos durante o discurso dos alunos, foi menos significativa, contudo, o aluno J destaca-se pela frequência com que recorreu a marcadores durante o discurso argumentativo, seguindo-se o aluno O.

¹³ Apenas foram contabilizados conectores/marcadores discursivos em contexto de discurso argumentativo.

Perante os dados apresentados, consegue-se perceber que os alunos evoluíram ao longo dos três debates, relativamente à postura e propósito com que intervinham no debate. As suas intervenções deixaram de ser para mera exposição de palavras e revelaram-se mais oportunas, com o intuito de partilhar opiniões e argumentar.

Apesar de o número de intervenções não ter sido tão grande no segundo debate, constata-se que foi neste que os alunos mais utilizaram conectores/marcadores discursivos, durante o discurso argumentativo.

4.4.3. Intervenções do Professor

Ao analisar as intervenções da professora-investigadora, durante os três debates de opinião, observa-se que o seu comportamento e desempenho foram diferentes, do início ao fim da sequência do estudo.

De acordo com as transcrições do debate da primeira atividade (*vide* Anexo VII), verifica-se que a professora-investigadora inicia a atividade oral com a questão nuclear da atividade. Uma vez que os alunos não se mostram dispostos a partilhar as suas opiniões, a professora-investigadora escolhe alunos para partilharem as suas opiniões, mas percebe que estes não justificam as suas respostas, sem lhes ser solicitado.

Ao longo do debate, a professora-investigadora foi questionando vários alunos quanto às suas opiniões, porém, não existiu uma preocupação maior em tentar saber o porquê de os alunos terem escolhido tais respostas. Ao longo do debate, constata-se que a professora-investigadora não recorreu praticamente ao guião de apoio.

Desta forma, constata-se, várias vezes, que a professora-investigadora deixou os alunos intervirem apenas para partilhar episódios descontextualizados, o que lhe dificultou a tarefa de voltar ao assunto em debate. Em vez de argumentarem, os alunos apenas expunham informação e, dessa forma, dispersaram mais, pois a professora-investigadora permitiu que existisse troca de informação pouco pertinente e relevante durante o debate.

Tal facto revelou ter condicionado a evolução do mesmo, uma vez que, raramente, era acrescentada informação nova ou relevante. Assim, a professora-investigadora não conseguiu desempenhar o papel de mediador, defendido por Brenifier (2002), pois não soube orientar o debate de forma correta.

No segundo debate (*vide* Anexo XIV), verifica-se, inicialmente, que a professora-investigadora experimentou atribuir o papel de mediador a um aluno, de forma a perceber o papel do mediador. O que se pode verificar é que, tal como Brenifier defendia, nenhum outro elemento poderá assumir o papel de mediador, senão o professor, em contexto de debates pedagógicos.

Através da transcrição do debate, é visível que o aluno, escolhido para mediador, não conseguiu demonstrar uma posição neutral – posição esta que é imprescindível quanto se orienta um debate, tal como afirmam Leitão (2011) e Brenifier (2002) –, uma vez que demonstrou não aceitar as opiniões partilhadas pelos colegas.

Posto isto, a professora-investigadora retomou o papel de mediadora, verificando-se que esta seguiu, em parte, o guião do debate. Uma vez que os alunos fizeram menos intervenções, comparativamente ao primeiro debate, observa-se que a professora conseguiu orientar melhor a atividade oral, uma vez que explorou um pouco melhor as intervenções dos alunos, evitando que se dispersassem tanto e, apesar de ainda ser visível uma partilha significativa de episódios (mais do que partilha de opiniões e justificações), esta foi feita de forma mais contextualizada.

Relativamente ao último debate de opiniões, as suas intervenções demonstram que a professora-investigadora seguiu o guião com mais rigor, pois explorou de forma mais proveitosa as intervenções dos alunos, recorrendo ao questionamento fundamentado, tal como se observa no exemplo seguinte, “*Então e não devemos pensar em nós primeiro? (...) os “outros” não são numerosos?*” (cf. P.I., Anexo XXI).

A professora-investigadora conseguiu dos alunos uma participação mais pertinente e centrada no tema da atividade. Existiu maior preocupação em saber as opiniões dos alunos e em explorar as suas justificações e, embora a partilha de episódios também se tenha verificado, esta foi feita de forma mais contextualizada e pertinente.

Conseguiu também que os alunos passassem a argumentar mais e de forma voluntária (ou seja, sem lhes ser solicitado), pois conseguiu orientar e explorar melhor os episódios, opiniões e justificações partilhadas pelos alunos, através do guião.

De todos os debates, este foi o que melhor evidenciou/exemplificou uma situação de discurso argumentativo.

Capítulo 5 – Conclusões

O presente capítulo pretende apresentar uma síntese de todo o trabalho realizado, de forma a permitir uma visão retrospectiva do mesmo e proceder à apresentação das conclusões a que se chegou. Por último, apresentar as limitações do estudo e sugestões para investigações futuras.

5.1. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Composta por três atividades, dividida em várias fases, a intervenção didática desenvolveu-se ao longo de três aulas de noventa minutos cada, com o objetivo de obter resposta à questão *“As estratégias de expressão oral estruturam o pensamento e permitem o desenvolvimento da argumentação escrita dos alunos?”*

Para tal, os alunos participantes procederam a registos de opiniões e justificações das mesmas, acerca de alguns temas relacionados com “saber viver em sociedade” e participaram em debates pedagógicos, em contexto de sala de aula.

Considerando os dados obtidos na investigação, comprova-se que a maioria dos alunos participantes registou evoluções a vários níveis, durante toda a sequência didática. De seguida, apresentam-se as conclusões relacionadas com os objetivos gerais e específicos enunciados.

Na realidade, os objetivos gerais deste trabalho investigativo – desenvolver o conhecimento translinguístico em que a aprendizagem do Português estrutura o pensamento e potencia outros saberes e promover a articulação saber/fazer, ou seja, a competência de realização linguística – foram atingidos pois ao comparar as fases da pré-escrita e da escrita, das três atividades, observam-se mudanças significativas, relativamente às opiniões apresentadas pelos alunos em ambas as fases.

Na primeira atividade, todos os alunos mudaram a sua opinião (da fase da pré-escrita para a escrita) relativamente à questão em discussão, à exceção dos alunos D e F, que mantiveram a mesma, no início e no fim da atividade. Contudo, as justificações apresentadas por estes dois alunos não foram as mesmas, ou seja, as opiniões mantiveram-se mas os argumentos mudaram.

Na segunda atividade, os alunos F, I, L e P, mantiveram as opiniões que tinham apresentado inicialmente, porém, os argumentos utilizados pelos alunos F e L, nas justificações da fase da escrita, não foram os mesmos apresentados na fase da pré-escrita.

Na terceira atividade, verifica-se que oito alunos apresentaram a mesma opinião, nas fases da pré-escrita e da escrita, embora apenas os alunos P e S apresentassem os mesmos argumentos para justificar as suas opiniões, porém mais desenvolvidas. Desta forma, com base nos registos escritos das fases da pré-escrita e da escrita, pode-se concluir que o debate contribuiu para reestruturar, reformular ou consolidar o pensamento dos alunos.

Relativamente às justificações apresentadas pelos alunos participantes, nas fases da pré-escrita e da escrita, ao longo das três atividades, são visíveis as mudanças respeitantes à forma como os alunos escreveram. A grande parte dos alunos melhorou significativamente a redação das justificações (respeitantes às suas opiniões), da fase da pré-escrita para a fase da escrita, em todas as atividades.

Ao analisar os dados da fase da pré-escrita, percebe-se que o grupo revelou algumas dificuldades em apresentar as suas ideias, uma vez que uma grande parte dos alunos escreveu com pouca coesão e coerência textual, ou seja, a não concordância entre sujeito e verbo das frases – *“Porque se nós roubamos o que as pessoas compram é mau para as pessoas que roubou, pode ter uma vida preseguida (perseguida) e ser mal tratada sem ninguém lhe deia comida.”* (cf Anexo XXII, Aluno H); ideias mal articuladas – *“Porque essas pessoas podem estar a passar fome, pois essas pessoas podem por causa de que esta a roubar.”* (cf. Anexo XXII, Aluno S); uso pouco correto de alguns conectores/marcadores discursivos – *“Porque dizer logo o que pensamos porque pode dizer alguma coisa que pode afetar outra ou magoar um amigo.”* (cf. Anexo XIV, Aluno L); repetição de vocabulário; apresentação de informação contraditória/redundante ou descontextualizada/pouco relevante – *“Sim (devemos dizer tudo o que pensamos porque) eu gosto mais de falar com animais porque tanho (tenho) mais confiasa (confiança) neles.”* (cf. Anexo XXIV, Aluno F) e inexistência de relação entre opinião e respetiva justificação – *“Sim (devo sempre ajudar os outros), porque nem sempre as pessoas mentem por isso devo sempre estar atento.”* (cf. Anexo XXIV, Aluno B).

Na fase da escrita, constata-se que os alunos escreveram com maior coesão e coerência textual, pois verificou-se existência de maior sentido de construção de frases; uso mais frequente e correto de conectores/marcadores discursivos; maior concordância entre sujeito e verbo das frases e maior recorrência à pronominalização – “*Porque mesmo que não goste dessa pessoa, devo ajudala (ajudá-la).*” (cf. Anexo XXVII, Aluno D) ou “*Porque se és amigo de alguém e se dizes tudo o que pensas podés magua lo (magoá-lo).*” (Anexo XXV, Aluno M)). Quase todos os alunos apresentaram justificações mais contextualizadas, através da apresentação de ideias mais claras e pertinentes, interligadas mais logicamente (frases melhor articuladas; existência de maior relação de oposição, casualidade e consequência entre as orações; apresentação de informação relevante e maior coerência entre opiniões e justificações apresentadas).

Considerando o primeiro objetivo específico da investigação – *promover a escuta ativa enquanto ativação de conteúdo para tomada de posição e planificação da produção textual, como atividade de pré-escrita* – conclui-se que o número de palavras utilizadas pelos alunos participantes, aquando da construção das suas justificações, não está relacionado com a qualidade das mesmas. Em alguns casos, na fase da pré-escrita, os alunos elaboraram justificações com um maior número de palavras, comparativamente à fase da escrita. Porém, ao analisar essas justificações, observa-se que as apresentadas na fase da escrita revelaram uma melhor estruturação, apresentando maior coesão e coerência textuais. Os alunos G e O são alguns dos elementos do grupo em que esse fenómeno se verificou mais significativamente, como se pode observar ao longo da primeira e da segunda atividade. Noutros casos, alunos como P (na primeira atividade) e B (na terceira atividade), na fase da pré-escrita, apresentaram justificações com menor número de palavras, revelando-se pouco explícitas; enquanto na fase da escrita, estes alunos desenvolveram mais as suas justificações, apresentando informação pertinente e revelando maior clareza e correta interligação das suas ideias e argumentos.

No que diz respeito às intervenções do grupo participante no estudo, ao longo dos três debates de opinião realizados, observa-se que os alunos tiveram diferentes desempenhos. Comparando as intervenções registadas nos debates, conclui-se que, de uma forma geral, os alunos intervieram menos vezes no debate da segunda atividade. Este facto não deixa de ser curioso, uma vez que, dos três debates, era o que explorava um tema mais próximo da realidade dos alunos (*bullying nas escolas*), o que, inicialmente, se prognosticou como um tema em que os alunos se sentissem mais à

vontade ou mais fundamentados, para poderem participar mais na discussão oral sobre o mesmo.

Contudo, após a análise mais detalhada, verificou-se que este foi o único debate em que todos os alunos intervieram e em que se registou maior utilização de conectores/marcadores discursivos, durante os discursos argumentativos dos alunos. Tal fenómeno poderá traduzir que a quantidade de intervenções não será sinónimo da qualidade das mesmas, uma vez que neste debate os alunos, apesar de pouco intervirem, adotaram um discurso mais argumentativo (o que poderá ter sido influenciado pela proximidade dos alunos ao tema).

O debate em que se registou um maior número de intervenções foi o da terceira atividade. Este debate foi o único em que a professora-investigadora recorreu com mais frequência ao guião de discussão (guião de apoio às intervenções dos alunos). Ao longo dos três debates, consegue-se comprovar que quatro alunos participantes (alunos E, J, O e P) se destacam pelo número significativo de vezes em que intervieram. Destes quatro, o aluno O foi o que mais interveio, em média, nos debates da sequência didática. Entre os alunos que menos intervieram, encontram-se os alunos S, D e L, sendo que os dois últimos foram os únicos alunos que, apesar de terem estado presentes em todos os debates, não registaram intervenções (na primeira atividade e na terceira atividade). Verifica-se, igualmente, que o número de intervenções de alguns alunos (como por exemplo, alunos B, G, I e P) foi aumentando, ao longo dos debates da sequência didática; enquanto noutros, o número de intervenções foi diminuindo (como no caso dos alunos H, L e S).

Analisando, no geral, o conteúdo das intervenções dos alunos participantes, conclui-se que no primeiro debate, a maioria dos alunos interveio apenas para partilhar episódios, sem pensar primeiramente em partilhar a sua opinião relativamente à questão em discussão, sendo que esses só o faziam quando era solicitado pela professora-investigadora.

Demonstraram, igualmente, dispersar muitas vezes o seu raciocínio, com a partilha de informação não relevante nem pertinente para a discussão. Desta forma, na primeira atividade, apesar de ter sido inicialmente explicado o seu propósito e regras, os alunos demonstraram não saber como agir durante a situação de debate, nem compreenderam o

objetivo do mesmo na atividade. Este tipo de comportamento leva a crer que os alunos não se encontravam familiarizados com este tipo de atividade, nem habituados a comunicar as suas ideias (e defendê-las) oralmente e em grupo.

No segundo debate, verifica-se uma participação mais pertinente, pois, os alunos não intervieram tantas vezes para partilhar episódios (e quando o faziam era para justificar as suas opiniões) e que partilharam menos informação descontextualizada/pouco pertinente. O número de intervenções destinadas à partilha de opiniões aumentou relativamente ao primeiro debate e alguns alunos já apresentavam as suas justificações, sem lhes ser solicitado. Porém, ainda se verifica que alguns alunos apresentavam, em primeiro lugar, episódios e só depois a sua opinião; também se registou um número de alunos que, apesar de apresentarem de imediato a sua opinião quando intervinham, só justificavam as mesmas, quando a professora-investigadora solicitava.

No terceiro debate, verifica-se que as intervenções dos alunos foram mais pertinentes (e melhor guiadas pela professora-investigadora, o que fez com que o grupo não dispersasse tanto em relação ao tema) e observa-se que a grande parte dos alunos interveio exclusivamente para partilhar a sua opinião, justificando-a sem lhe ser solicitado, através de exemplos ou episódios contextualizadas e relevantes.

Perante estes factos, é significativo que, ao longo dos debates, a grande parte dos alunos participantes foi modificando o propósito das suas intervenções (deixando a oralidade de ser meramente expositiva, para passar a ser de tipologia argumentativa). Demonstraram entender, progressivamente, o seu papel no debate e o objetivo deste, uma vez que deixaram de intervir apenas para partilhar episódios (principalmente, descontextualizados e pouco pertinentes para atividade), para partilhar opiniões e respetivas justificações, sem lhes ser solicitado.

De um modo geral, percebe-se que, durante os debates, alguns alunos alteraram rapidamente a sua opinião, relativamente às questões em discussão, assim que começaram a interagir oralmente com os colegas; enquanto outros, revelaram mais resistência em mudar de opinião e apenas o fizeram na fase final de cada debate.

Em todos os debates, é igualmente conclusivo que alguns alunos contradizem-se várias vezes, mudando de opinião frequentemente, demonstrando assim opiniões diferentes no início e no final de cada debate. O aluno F é um exemplo de aluno que apresentou uma

opinião inicialmente, reformulou-a durante o debate, mas finalizou a atividade com a opinião apresentada primeiramente.

Conclui-se, também, que o número de intervenções não está diretamente relacionado com a qualidade das mesmas, uma vez que se verifica que existem alguns alunos que intervieram mais que outros nos debates, mas que não acrescentaram informação nova ou relevante para a discussão oral (como por exemplo, o aluno G, que interveio significativamente em todos os debates mas, muitas das vezes, partilhava informação pouco relevante ou pouco pertinente); enquanto outros alunos intervieram menos vezes e com um conteúdo que revelou mais pertinência para o desenvolvimento do debate (como é o caso do aluno I, que em todos os debates participou relativamente pouco, mas que acrescentou sempre informação relevante para a discussão oral).

Tendo por base o segundo objetivo específico para esta investigação – *articular a competência da expressão oral com a competência escrita*), e ao analisar os vários debates e os registos escritos respeitantes à fase da escrita das três atividades, conclui-se que os alunos participantes utilizaram vocabulário referido nos debates, para construir a sua justificação (palavras ou expressões) referido nos debates, para construir as suas justificações, como é o caso do aluno H, na primeira atividade (“*Porque se nós roubamos pode ser para (...) pagar as despesas da casa mais importantes.*”, Anexo XIV); do aluno I na segunda atividade (“*Não devo dizer o que penso (...) também por assim evitar (evitar) algumas discussões.*”, Anexo XXV) e do aluno J, na terceira atividade (“*Não se deve ser egoísta.*”, Anexo XXVII). O mesmo se regista, relativamente às ideias que alunos partilharam por escrito, acerca das notícias da segunda atividade, sendo que, alguns deles utilizaram-nas durante o debate, referindo palavras relacionadas, sobretudo, com «magoar» e «tristeza».

A utilização incorreta ou repetitiva de conectores/marcadores discursivos durante a oralidade e a escrita revelou-se frequente, contudo, a maioria dos alunos participantes utilizou-os, de forma mais adequada, na fase da escrita. Este fenómeno não se restringe ao caso particular deste grupo de alunos, uma vez que, segundo Catalão, Cros e Vilá (2002, citado por Alves, 2012), os alunos desta faixa etária tendem a ter bastantes dificuldades relacionadas com a utilização de conectores incorretos ou repetitivos, principalmente quando envolve a oralidade.

Além disso, ao analisar e comparar os diversos debates, comprovou-se que, tal como referiu Rodrigues (2008) ser frequente nestas faixas etárias, os alunos revelaram muitas imprecisões no discurso oral, tal como o uso acrescido de bordões linguísticos, como por exemplo “*epá*”, “*cenar*”, “*ya*”, “*fixe*”, “*bué*”); confusões lexicais (“*porque podemos ser inapropriados para aquela situação*” – Anexo XIV, Aluno O); incorreta concordância entre os vários elementos das frases, sintaxe truncada e frases e raciocínios inacabados (“*eu acho que... por vezes... quando... também me acontece a mesma coisa (...).*” – Anexo XIV, Aluno P). Denota-se portanto que existem alunos participantes que revelaram pouca expressividade e escassa fluidez no discurso oral, o que leva a crer que os alunos não estão familiarizados com este tipo de atividades.

Percebe-se também, da análise dos registos áudios (Anexo X, Anexo X e Anexo X), que a professora-investigadora tem o papel fundamental de mediadora e de alavanca da argumentação dos seus alunos, tal como corrobora Leitão (2011). Considerando o terceiro objetivo específico da investigação (*desenvolver estratégias de oralidade refletida conducentes a práticas de escrita e a um maior poder argumentativo*), verifica-se que a influência da oralidade na escrita é significativa, uma vez que praticamente todos os alunos apresentaram melhorias na redação das suas justificações, na fase da escrita, de todas as atividades. A escrita desses alunos revelou maior qualidade na medida em que surgiu um pensamento mais estruturado, o que leva a crer que o discurso argumentativo, explorado nas atividades, contribuiu para melhorar a escrita dos alunos, tal como é defendido por Auriac-Peyronnet (2001, citado por Alves, 2012).

Para além disso, verifica-se que a oralidade trabalhada através do debate pedagógico ajudou os alunos a reformularem e realinharem os conceitos que detinham inicialmente, a desenvolver as suas ideias e a treinarem o pensamento reflexivo, lógico e crítico ao longo das atividades, tal como defende Brenifier (2002) e exigem os PPEB (2009) e as MCP (2012).

Por último, mas não menos importante, através desta investigação conseguiu-se compreender a importância da função do professor, funcionamento e rentabilização dos debates pedagógicos.

Tal como seria previsível, de acordo com os estudos desenvolvidos por Brenifier (2002), a professora-investigadora demonstrou, num primeiro momento da investigação, algumas dificuldades em conseguir levar os seus alunos a desenvolver os seus pensamentos e a saber expressá-los, pois como o autor afirma, tentar que os alunos colaborem em realidades diferentes das suas rotinas, é um grande desafio para qualquer professor.

Observou-se, também, que a professora-investigadora revelou dificuldades iniciais em ressaltar os argumentos desenvolvidos por alguns alunos e discuti-los com os restantes colegas. Apesar de saber que todos os alunos deveriam participar, a professora-investigadora não o conseguiu promover da melhor forma, pois, apesar de os alunos participarem, o conteúdo das intervenções revelou-se, por vezes, descontextualizado e pouco pertinente para o debate.

Do segundo ao terceiro (e último) momento da sequência do estudo, verificam-se algumas mudanças, no que diz respeito às intervenções da professora-investigadora. Percebe-se, pelas transcrições dos debates, que a professora-investigadora assumiu uma posição diferente, ao longo do debate. Verificou-se que seguiu de forma mais rigorosa o guião o que poderá ter influenciado as suas intervenções, uma vez que estas passaram a concretizar-se no sentido de questionar, recorrentemente, os alunos não só sobre as suas opiniões mas também sobre as justificações das mesmas, não deixando que os alunos se dispersassem tanto do tema em discussão.

Através disto, conseguiu-se comprovar que o professor, ao assumir a posição de moderador (alguém com posição arbitrária), contribuirá para o sucesso dos debates pedagógicos, uma vez que, de acordo com Brenifier (2002), é o professor que garante o bom funcionamento do debate e ajuda os alunos a construir o conhecimento, pois estes não o conseguem fazer sem uma boa orientação.

5.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As limitações deste trabalho investigativo, implementado em sequência didática, num determinado espaço educativo, num certo período de tempo e dirigida a um conjunto de alunos em concreto, surgem a nível do fator tempo, ou seja, para que este estudo fosse possível, a planificação do primeiro período teve de ser alterada. No entanto, fica a

convicção de que surtiu efeitos positivos pois foram explorados conteúdos programáticos do ano escolar em causa.

O pouco tempo disponível para esta investigação foi, de igual modo, outra condicionante, não sendo possível criar tarefas mais ambiciosas que explorassem o fenómeno do impacto da oralidade na estruturação do pensamento e na escrita, ou explorar temas igualmente estimulantes ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, com vista a um maior desenvolvimento da competência comunicativa/discursiva dos alunos.

A falta de tempo condicionou, igualmente, a duração dos debates, tendo a professora-investigadora consciência que este tipo de tarefa não deve durar menos de uma hora; porém, não foi possível disponibilizar mais de trinta minutos para cada debate, uma vez que existiam mais fases a ser implementadas para cada atividade. A falta de tempo também inviabilizou a inclusão de um trabalho de exploração dos diferentes marcadores discursivos de forma a conhecer e desenvolver os seus valores e significados.

A inexperiência da professora-investigadora, limitou, em alguns momentos, o desenvolvimento dos debates, uma vez que as intervenções dos alunos podiam ter sido melhor orientadas e exploradas, para desenvolver as ideias dos alunos sobre os temas trabalhados.

Os limites espaciais foram outra condicionante do estudo. A impossibilidade mudar a planta da sala durante as atividades, para a realização dos debates (pois estes devem ser realizados com os participantes – caso o número destes seja reduzido – dispostos em círculo), foi uma das limitações à melhor realização dos mesmos, pois uma vez que as atividades decorreram em sala de aula, espaço este que não se encontra corretamente equipado para captar todos os sons, condicionou a qualidade da gravação das intervenções dos alunos.

A composição da amostra levantou, de igual modo, dificuldades na realização do estudo, uma vez que o número de participantes disponíveis para a investigação figura apenas uma amostra representativa de toda a turma que foi alvo do estudo, impossibilitando a generalização dos resultados obtidos.

5.3. SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Durante a realização desta investigação, surgiram várias questões relacionadas com o objeto de estudo que possibilitam a abertura de caminhos interessantes para trabalhos futuros.

Revelar-se-ia proveitoso trabalhar a oralidade em sala de aula, de modo refletido e menos espontâneo, de maneira a considerar a oralidade não uma competência de importância equiparada à leitura e à escrita; como também potencializar a expressão oral e desenvolver capacidades de argumentação, de crítica e preparar o aluno de outra forma para a práxis social.

Deste modo, valeria a pena explorar o discurso argumentativo com os alunos, recorrendo à planificação do mesmo, ajudando-os a dominar a argumentação oral, de modo a desenvolver a capacidade de agir e comunicar de forma eficaz em diversas situações da sua vida.

Igualmente importante seria analisar as intervenções/questões dos professores enquanto condutores de aprendizagem e mediadores de conhecimento.

A um outro nível, seria profícuo aperfeiçoar esta sequência didática, que serviu de base a esta investigação, implementando-a novamente, com um maior número de atividades, que abarcasse diferentes temas estimulantes ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos alunos. Seria importante alargar o período da investigação, de forma a obter dados mais consistentes e passíveis de generalização.

Conclusão do Relatório

Terminado este trabalho de investigação, é indispensável concluir que todo o processo vivenciado se revelou fundamental para a minha prática futura. Todas as experiências vivenciadas, ajudaram-me a ultrapassar obstáculos e a encarar a dúvida como a base de construção do conhecimento.

A experiência pessoal que vivi durante a Prática Pedagógica permitiu-me refletir, de forma contínua, sobre todo o trabalho desenvolvido com os alunos, contribuindo para aperfeiçoar estratégias de ensino, com o objetivo de proporcionar bons momentos de aprendizagem aos alunos e de os levar a desenvolver o seu pensamento crítico e reflexivo, acerca do que os rodeia.

Contudo, durante esta experiência, as inseguranças e as inquietudes foram frequentes; porém, aprendi de forma gradual a tirar partido das minhas fragilidades para construir novos conhecimentos, desenvolver competências e realizar aprendizagens fulcrais para o meu futuro profissional.

Para além de todos os conhecimentos adquiridos, durante a Prática Pedagógica (nomeadamente científicos, pedagógicos e didáticos), o presente trabalho de investigação revelou-se de igual modo um processo moroso e árduo, mas bastante proveitoso, pois tive a oportunidade de perceber como os alunos percecionam o mundo e como mobilizam o seu pensamento em função desse.

Tenho a plena consciência de que ainda existem bastantes aspetos a melhorar, desafios por cumprir e aprendizagens por fazer e, para isso, espero conseguir mobilizar competências que me ajudem a desenvolver um trabalho focalizado no sucesso do aluno.

Ao longo de todo este processo, construí um conhecimento progressivo sobre o aprender a ser professor, podendo percecionar o real e importante papel que temos na vida dos nossos alunos, sendo que devemos repensar a nossa prática e deixar para trás o papel de transmissor de conhecimentos. Penso que ser professor é, atualmente, encarar o ensino-aprendizagem numa perspetiva construtivista e assumirmo-nos como orientadores e facilitadores da construção dos conhecimentos dos nossos pequenos aprendizes.

Deste modo, enquanto futura professora, ser-me-á necessário compreender a consciência individual dos alunos e adequar métodos e instrumentos, para que eles se possam desenvolver criticamente, que se tornem mais ativos e participativos e, sobretudo, que demonstrem satisfação por construírem o seu próprio conhecimento.

Torna-se fundamental que, ao trabalhar com crianças, se vise um ensino pensado e planificado, privilegiando os interesses e motivações destas, de modo a criar momentos de aprendizagem harmoniosos e de intensa atividade mental. Para isso, é fundamental que exista uma educação sólida, estruturada e fundamentada com base no desenvolvimento pessoal e espiritual do ser humano.

Bibliografia

- Abreu, A. (2005). *A arte de argumentar – gerenciando razão e emoção*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Academia das Ciências de Lisboa (2010). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Verbo.
- Aires, A. (coord.) (2003). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Plátano Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. Formação profissional de professores no Ensino Superior. Porto: Porto Editora.
- Alves, P. (2012). *Argumentação oral em contexto de debate: uma proposta de intervenção didática no ensino secundário*. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Aristóteles (1986). *Poética*. Imprensa Nacional Casa da Moeda. Estudos Gerais – Série Universitária.
- Auriac-Peyronnet, E. (2001). The impact of oral training on argumentative texts produced by ten-and eleven-year-old children: exploring the relation between narration and argumentation. In *European Journal of Psychology of Education*, 16 (2), 299-317.
- Azeredo, M., Pinto, M., Lopes, M. (2009). *Da comunicação à expressão – gramática prática do Português*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Azevedo, F. (coord.). (2003). A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. *Actas do I Encontro Internacional. Universidade do Minho – Instituto de Estudo da Criança*.
- Baptista, A., Viana, F., Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita – dimensões gráficas e ortografia*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barreto, J. (2006). *Trabalhando com a educação de jovens e adultos - o processo de aprendizagem dos alunos e professores*. Brasília: Ministério da Educação.

- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita – consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bessa, M., Oliveira, M., Bezerra, L. (2012). A influência da oralidade na aquisição da escrita de alunos do ensino fundamental de nove anos. *Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste*. 14 (2), 199-214.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino: avaliar processos e resultados. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*. 9, 79-86. Acedido a 3 de setembro de 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d7.pdf>.
- Braga, F., Floripes M., Alves, M., Leite, C. (2004) *Planificações novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições Asa.
- Brenifier, O. (2002). *Enseigner par le débat*. CRDP de Bretagne.
- Brenifier, O. (2006). *O que é viver em sociedade?*. Coleção Filosofia para Crianças. Lisboa: Dinalivro.
- Brocardo, J., Serrazina, L., Rocha, I. (2008). *O sentido do número: reflexões que entrecruzam teoria e prática*. Lisboa: Escolar.
- Buesco, H., Morais, J., Rocha, M., Magalhães, V. (2012). *Metas curriculares de Português – Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, J.. (2003). *Escrita – Percursos de Investigação*. Braga: IEP.
- Chiaro, S., Leitão, S. (2005). O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica/ Psychology*. 18 (3), 350-357.
- Cortesão, L., Abrantes, P., Alonso, L., Peralta, M., Leite, C., Pacheco, J., Fernandes, M., Santos, L. (2001) *Avaliação das aprendizagens – das conceções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Costa, A. (2008). Desenvolver a capacidade de argumentação dos estudantes: um objetivo pedagógico fundamental. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46 (5),

1-8. Acedido a 12 de outubro de 2013 em <http://www.rioeoi.org/deloslectores/2233Costa.pdf>.

Cunha, A. (2008). *Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak.

Reis, C. (coord.). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Dias, M. (2009). *Promoção de competências em educação*. Instituto Politécnico de Leiria. INDEA- Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados.

Duarte, M. (2012). *Para uma interação das competências comunicativas: oralidade, leitura, escrita e funcionamento da língua*. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova, Lisboa. Acedido a 2 de setembro de 2013 em <http://run.unl.pt/handle/10362/9316>.

Faria, E. (2007). *Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História*. Braga: Universidade do Minho.

Fernandes, J., Alves, M., Machado, E., Correia, P., Rosário, M. (2009) Ensino e Avaliação das Aprendizagens em Estatística. *Actas do II Encontro de Probabilidades e Estatística na Escola*. Braga: Universidade do Minho. Acedido a 14 de agosto de 2013 em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9836/1/2009a_IIEPEE%5b1%5d.pdf.

Ferreira, P. (2002). *A reformulação do texto: autocorreção, correção ortográfica e replanificação*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Leiria. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA.

Flores, M., Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Francisco, M. (2006). Preservar e renovar o mundo. *Hannah Arendt pensa a Educação*. São Paulo: Segmento. 4, 26-35.

- Freire, P. (1997). *Pedagogia autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra Edições.
- Fruteira, J. (2007). *A oralidade: um objetivo de ensino mediado pelo estudo dos gêneros discursivos orais*. Paraná: Secretaria da Educação. Acedido a 19 de outubro de 2013 em <http://www.diaadia.pr.gov.br/index.php>.
- Garcia, F., Luz, J., Martins, E., Carpes, P. (2011). Valorização da participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem através da metodologia de desenvolvimento de um objeto de aprendizagem. *Anais do SIEPE 3 (1)*, s.p.
- Gatti, B. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*. 27, 97-114.
- Gonçalves, E., Trindade, R. (s.d.) *Metacognição: entre a mobilização e a transferência de conhecimento interdisciplinar*. Universidade Lusófona do Porto. 80-90. Acedido a 20 de agosto de 2013 em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35083/2/69717.pdf>
- Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*. Porto Alegre. 31 (1), 21-29.
- Koch, I., Elias, V. (2006). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. (2008). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- Korthagen, F., Wubbels, T. (2001). Characteristics of reflective teachers. In: *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 131-148.
- Lúcio, L. (2009, março). Pelos caminhos da criatividade – entre a razão e a emoção. In *Sessão Ano Europeu da Criatividade e Inovação*, Faro.
- Leitão, S. (2007). Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica/ Psychology*. 20 (3), 454-462.

- Leitão, S., Damianovic, M. (2011) *A Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores.
- Leitão, S. (2012). O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. *Uni-pluri/versidad. Universidad de Antioquia*. Facultad de Educación. 12 (3), 24-37. Acedido a 10 de outubro de 2013 em <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/15151/13196>.
- Lima, D. (2004). *Filosofia para crianças: uma abordagem crítica dentro da filosofia da educação*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga. Acedido a 14 de setembro de 2013 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4925>.
- Luca, G., Kubo, O. (2011). O argumentar como objetivo de ensino a ser desenvolvido em diferentes disciplinas e desde níveis básicos do ensino formal. *Psicologia da Educação*. 33. 153-160. Acedido a 23 de agosto de 2013 em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n33/n33a09.pdf>.
- Machado, M., Cunha, M. (2005). *Lógica e linguagem cotidiana: verdade, coerência, comunicação, argumentação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Marcuschi, L. (1997). Oralidade e escrita. *Signótica*. 9, 119-145. Acedido a 2 de setembro de 2013 em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/7396/0>.
- Marques, C. (2011). *A argumentação oral formal em contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Massmann, D. (2011). A arte de argumentar na sala de aula. *Letras, Santa Maria*. 21 (42), 368-385. Acedido a 7 de setembro de 2013 em http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r42/artigo42_13.pdf.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Departamento de Educação Básica Lisboa.



- Morado, R. (2013). Funciones básicas del discurso argumentativo. *Revista Iberoamericana de Argumentación*. 6, 1-13. Acedido a 21 de agosto de 2013 em <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/RIA>.
- Morais, M. (1993). A reflexão-acção na formação de professores. *Aprender*. 15, 27-30.
- Oliveira, P., Filho, C. (2012). *Filosofia e Educação - Aproximações e Convergências*. Montaigne: Ceticismo e Educação.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Parrat-Dayan, S. (2007). A discussão como ferramenta para o processo de socialização e para a construção do pensamento. *Educação em Revista*. 45, 13-23. Acedido a 13 de setembro de 2013 em <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n45/n45a02.pdf>.
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das ciências da natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, S. (2008). *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2004). *Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência*. Formação de Professores de 1.º Ciclo e Educadores de Infância. Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. (2006). Trabalho colaborativo: o que fazemos e o que não fazemos nas escolas?. *Noesis*. 66. 22-23.
- Ruivo, J. (2011). *Testemunho: palavra a... João Ruivo - «ser professor»*. Porto Editora. Acedido a 13 de setembro de 2013 em <http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12631&langid=1>.

- Salema, M. H. (2005). *Ensinar e Aprender a Pensar*. Porto: Texto Editores.
- Saltini, C. (2008). *Afetividade e Inteligência*. Rio de Janeiro: Wak.
- Santos, M. (1991). *Mudança conceptual na sala de aula – um desafio pedagógico*. Lisboa: Horizonte.
- Santos, A. (2010). *O ensino da filosofia através do debate*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior, Covilhã. Acedido a 21 de agosto de 2013 em <https://ubithesis.ubi.pt/handle/10400.6/1286>.
- Serrazina, M. (1999). Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo. *Quadrante*, 8, 139-167.
- Sousa, A., Pato, A., Canavilhas, C. (1993). *Novas estratégias, novos recursos*. Lisboa: Edições Asa.
- Sousa, M., Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Vieira, R., Nascimento, S. (2009). Uma visão integrada dos procedimentos discursivos didáticos de um formador em situações argumentativas de sala de aula. *Ciência & Educação*, 15 (3), 443-457.
- Weston, A. (1996). *A arte de argumentar*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Zabala, A. (2002). *A prática educativa: como ensinar*. Lisboa: Don Quixote.
- Zeichner, K., Nofke, S. (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington, DC. 298-330.

Anexos

ANEXO I – Planificações utilizadas para a implementação das atividades



Planificação utilizada para implementar a atividade 1

	ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS <i>Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico - Prática Pedagógica</i>		
	Escola: E.B. 2,3 D. Dinis Prof. Supervisor: [redacted] Prof. Cooperante: [redacted]	Disciplina: Português Ano de Escolaridade: 5.º Data: 08-01-2013	

Objetivos / Competências	Conteúdo	Estratégias		Duraç.	Materiais	Avaliação
		Professor	Aluno			
- No âmbito da atividade de expressão escrita, o aluno é capaz de exprimir, fundamentar opiniões e ideias pessoais sobre a temática "Tens o direito de roubar para comer?". - No âmbito da atividade de compreensão do oral e de expressão oral, o aluno é capaz de: • exprimir, fundamentar e discutir ideias pessoais sobre fenómenos e problemas do meio social com vista a aprendizagem cooperativa e solidária; • participar na discussão sobre a importância de procurar soluções individuais e coletivas visando a qualidade de vida; • adotar um comportamento construtivo, responsável e solidário perante problemas sociais; • procurar soluções individuais e coletivas visando a qualidade de vida de toda a sociedade; • questionar-se sobre a utilidade das leis na sociedade; • aperceber-se do que é justo, do que é correto e do que é autorizado por vezes não combina; • reconhecer por ele as injustiças do mundo; • compreender que a lei nem sempre é perfeita, mas que também ela pode mudar.	• Compreensão do oral • Expressão oral • Escrita	• Escreve o sumário da aula anterior e a lição da aula atual no quadro. • Distribui uma ficha de registo aos alunos, que os questiona sobre a temática, informando os alunos que devem, obrigatoriamente, preencher a ficha em silêncio e de forma individual, não podendo partilhar ideias com nenhum dos colegas. Depois de os alunos preencherem a ficha, recolhe-a (a ficha deve estar corretamente identificada pelos mesmos). • Inicia a leitura em voz alta da história "Era uma vez...", a temática "o direito de roubar para comer". • Dá início à exploração oral da história com os alunos, através de perguntas orientadoras acerca da mesma. • Inicia o debate sobre a temática "o direito de roubar para comer", explicando as regras do debate. De seguida, volta a questionar os alunos acerca do tema, seguindo a introdução e a questão, presentes no guião. Para tal, entrega envelopes, aos alunos, que contém possíveis justificações para as suas opiniões, relativamente à questão "Tens direito de roubar para comer?". Pede aos alunos que, individualmente e de forma ordenada e silenciosa, escolham a justificação com a qual se identificam mais. • Dá início ao debate, questionando os alunos sobre as justificações que escolheram. O professor não pode responder pelos alunos ou dar a entender a sua opinião. A argumentação tem de ser única e exclusivamente dos alunos, bem como a justificação que escolheram para defender a resposta que deram inicialmente.	• Entra na sala de aula, após autorização do professor, e organiza o seu espaço de trabalho. • Escreve o sumário da aula anterior e a lição da aula atual no caderno diário. • Recebe uma ficha onde é questionado acerca do tema "o direito de roubar para comer"; ouve a explicação do professor, acerca da correta realização da ficha e, posteriormente, procede ao seu preenchimento. Depois de preenchida a ficha, entrega-a ao professor (corretamente identificada). • Escuta a história "Era uma vez...", lida pelo professor. • Explora oralmente e em conjunto com o professor e colegas, a história lida, respondendo a perguntas orientadoras sobre a mesma. • Escuta a explicação acerca das normas de funcionamento do debate e, posteriormente, ouve com atenção a leitura da introdução feita pelo professor, para dar início à discussão oral, segundo a pergunta "Tens direito de roubar para comer?". Para tal, recebe um envelope com diferentes justificações possíveis, para o tipo de resposta que deu - "sim", "não" ou "talvez", e escolhe aquela com a qual concorda, colocando o envelope com as restantes justificações, de lado. • É questionado relativamente à justificação que escolheu, justificando-a e argumentando, oralmente, o seu ponto de vista junto dos seus colegas; não se pretende que se chegue a uma conclusão; apenas que reflita sobre a temática em discussão, bem como aprenda a ser crítico em relação à sua forma de pensar, aceitando e refutando outras opiniões diferentes das suas.	15 min.	• Quadro branco/ caneta • Cadernos diários/ material de escrita • Ficha de registo de opiniões (pré-escrita e escrita) • História "Era uma vez..." • Folha com questões orientadoras sobre a história • Guião • Envelopes com justificações possíveis	• Observação direta de participação, interesse e desempenho dos alunos nas atividades da aula.
		10 min.	10 min.	5 min.		
		5 min.	10 min.	5 min.		
		30 min.	10 min.	5 min.		
		10 min.	5 min.	5 min.		
		5 min.	5 min.	5 min.		

Sumário
Leitura e exploração do texto "Era uma vez..." Discussão oral registo escrito de opiniões dos alunos sobre a temática "Tens o direito de roubar para comer?".
Atividade de Recurso
Realização do exercício 1 e 2 da pág. 239 do manual, individualmente, pelos alunos.
Pedagogia Diferenciada
• Maior solicitação de alunos com dificuldades, com planos educativos individuais e com necessidades educativas especiais. • Acompanhamento individualizado na realização de tarefas (aluno n.º [redacted]; aluno n.º [redacted]). • Recorrer ao reforço positivo (aluno n.º [redacted]; aluno n.º [redacted]; aluno n.º [redacted]).

Planificação utilizada para implementar a atividade 2

	ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS <i>Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico - Prática Pedagógica</i>	
Escola: E.B. 2,3 D. Dinis Prof. Supervisor: [Redacted] Prof. Cooperante: [Redacted]	Disciplina: Português Ano de Escolaridade: 5.º [Redacted] Data: 11-01-2013	Professora Estagiária: Joana Fonseca Duração da aula: 90 minutos



Objetivos / Competências	Conteúdo	Estratégias		Duraç.	Materiais	Avaliação
		Professor	Aluno			
<p>- No âmbito da atividade de expressão escrita, o aluno é capaz de exprimir, fundamentar opiniões e ideias pessoais sobre a temática "Deves dizer tudo o que pensas?".</p> <p>- No âmbito da atividade de compreensão do oral e de expressão oral, o aluno é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • exprimir, fundamentar e discutir ideias pessoais sobre fenómenos e problemas do meio social com vista a aprendizagem cooperativa e solidária; • participar na discussão sobre a importância de procurar soluções individuais e coletivas visando a qualidade de vida; • adotar um comportamento construtivo, responsável e solidário perante problemas sociais; • procurar soluções individuais e coletivas visando a qualidade de vida de toda a sociedade; • tomar consciência do que significa a verdade para ela e para os outros; • pensar na pessoa com quem fala e pôr-se no seu lugar; • aprender a controlar a palavra e evitar falar quando necessário; • aperceber-se de que as palavras não são o seu único meio de expressão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do oral • Expressão oral • Escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Escreve o sumário da aula anterior e a lição da aula atual no quadro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entra na sala de aula, após autorização do professor, e organiza o seu espaço de trabalho. 	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco/caneta • Cadernos diários/ material de escrita • Ficha de registo de opiniões (pré-escrita e escrita) • Notícias • Folha com questões orientadoras sobre as notícias • Ficha para ideias dos alunos sobre as notícias • Guião • Envelopes com justificações possíveis 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta de participação, interesse e desempenho dos alunos nas atividades da aula.
		<ul style="list-style-type: none"> • Distribui uma ficha de registo aos alunos, que os questiona sobre a temática, informando os alunos que devem, obrigatoriamente, preencher a ficha em silêncio e de forma individual, não podendo partilhar ideias com nenhum dos colegas. Depois de os alunos preencherem a ficha, recolhe-a (a ficha deve estar corretamente identificada pelos mesmos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Recebe uma ficha onde é questionado acerca do tema "direito de dizer tudo o que se pensa"; ouve a explicação do professor, acerca da correta realização da ficha e, posteriormente, procede ao seu preenchimento. Depois de preenchida a ficha, entrega-a ao professor (corretamente identificada). 	10 min.		
		<ul style="list-style-type: none"> • Projeta as duas notícias e inicia a leitura das mesmas em voz alta, relativamente à temática em causa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta e lê as notícias, projeta e lidas pelo professor. 	5 min.		
		<ul style="list-style-type: none"> • Dá início à exploração oral das notícias com os alunos, através de perguntas orientadoras acerca das mesmas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explora oralmente e em conjunto com o professor e colegas, as notícias lidas, respondendo a perguntas orientadoras sobre as mesmas. 	10 min.		
		<ul style="list-style-type: none"> • Distribui aos alunos uma ficha onde estes anotam, individualmente, as principais ideias (ou palavras-chave) sobre as notícias que leram, nomeadamente, sensações, pensamentos, opiniões, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escreve, individualmente, algumas ideias-chave e opiniões sobre as notícias que leu. Posteriormente, entrega a ficha, assim que a termine. 	5 min.		
		<ul style="list-style-type: none"> • Inicia o debate sobre a temática "direito de dizer tudo o que se pensa" explicando, primeiramente, as regras do debate. De seguida, volta a questionar os alunos acerca do tema, seguindo a introdução e a questão, presentes no guião. Para tal, entrega envelopes, aos alunos, que contêm possíveis justificações para as suas opiniões, relativamente à questão "Deves dizer tudo o que pensas?". Pede aos alunos que, individualmente e de forma ordenada e silenciosa, escolham a justificação com a qual se identificam mais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta a explicação acerca das normas de funcionamento do debate e, posteriormente, ouve com atenção a leitura da introdução feita pelo professor, para dar início à discussão oral, seguindo a pergunta "Deves dizer tudo o que pensas?". Para tal, recebe um envelope com diferentes justificações possíveis, para o tipo de resposta que deu - "sim", "não" ou "talvez"; e escolhe aquela com a qual concorda, colocando o envelope com as restantes justificações, de lado. 	10 min.		
<ul style="list-style-type: none"> • Dá início ao debate, questionando os alunos sobre as justificações que escolheram. O professor não pode responder pelos alunos ou dar a entender a sua opinião. A argumentação tem de ser única e exclusivamente dos alunos, bem como a justificação que escolheram para defender a resposta que deram inicialmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • É questionado relativamente à justificação que escolheu, justificando-a e argumentando, oralmente, o seu ponto de vista junto dos seus colegas; não se pretende que se chegue a uma conclusão; apenas que reflita sobre a temática em discussão, bem como aprenda a ser crítico em relação à sua forma de pensar, aceitando e refutando outras opiniões diferentes das suas. 	25 min.				
<ul style="list-style-type: none"> • Posteriormente, volta a distribuir a ficha de registo aos alunos, onde são questionados novamente sobre a temática. Posteriormente, depois de os alunos preencherem a ficha, recolhe-a (a ficha deve estar corretamente identificada pelos mesmos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Recebe uma ficha onde é questionado acerca do tema "direito de dizer tudo o que se pensa" e, posteriormente, procede ao seu preenchimento. Depois de preencher a ficha, entrega-a ao professor (corretamente identificada). 	10 min.				
<ul style="list-style-type: none"> • Dá autorização ao aluno para arrumar o seu espaço e sair. 	<ul style="list-style-type: none"> • Após autorização do professor, arruma o seu espaço de trabalho e sai da sala de aula. 	5 min.				

Sumário
Leitura e exploração de notícias sobre bullying. Discussão oral e registo escrito de opiniões dos alunos sobre a temática "Deves dizer tudo o que pensas?".

Atividade de Recurso
Destacção à biblioteca escolar para a leitura do livro "Uma questão de cor", de Ana Saldaña, individualmente, pelos alunos.

Pedagogia Diferenciada
<ul style="list-style-type: none"> • Maior solicitação de alunos com dificuldades, com planos educativos individuais e com necessidades educativas especiais. • Acompanhamento individualizado na realização de tarefas (aluno n.º [Redacted]; aluno n.º [Redacted]). • Recorrer ao reforço positivo (aluno n.º [Redacted]; aluno n.º [Redacted]; aluno n.º [Redacted]).


Planificação utilizada para implementar a atividade 3

 ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS <i>Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico - Prática Pedagógica</i>		
Escola: E.B. 2.3 D. Dinis Prof. Supervisor: Prof. Cooperante: 	Disciplina: Português Ano de Escolaridade: 5.º Data: 15-01-2013	Professora Estagiária: Joana Fonseca Duração da aula: 90 minutos

Objetivos / Competências	Conteúdo	Estratégias		Duraç.	Materiais	Avaliação
		Professor	Aluno			
<p>- No âmbito da atividade de expressão escrita, o aluno é capaz de exprimir, fundamentar opiniões e ideias pessoais sobre a temática "Deves sempre ajudar os outros?".</p> <p>- No âmbito da atividade de compreensão do oral e de expressão oral, o aluno é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • exprimir, fundamentar e discutir ideias pessoais sobre fenómenos e problemas do meio social com vista a aprendizagem cooperativa e solidária; • participar na discussão sobre a importância de procurar soluções individuais e coletivas visando a qualidade de vida; • adotar um comportamento construtivo, responsável e solidário perante problemas sociais; • procurar soluções individuais e coletivas visando a qualidade de vida de toda a sociedade; • aceitar que não precisa de se esquecer de si próprio para poder pensar nos outros; • aprender a viver em sociedade; • agir perante os outros, sem receios e de forma ponderada; • tomar consciência de que só podemos ajudar os outros, se ajudarmos ser ajudados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do oral • Expressão oral • Escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Escreve o sumário da aula anterior e a lição da aula atual no quadro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entra na sala de aula, após autorização do professor, e organiza o seu espaço de trabalho. 	8 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco/ caneta • Cadernos diários/ material de escrita • Ficha de registo de opiniões (pré-escrita e escrita) • Texto "Conheci Irena Sender" • Folha com questões orientadoras sobre o texto • Ficha de esquematização de factos e opiniões sobre o texto • Guião • Envelopes com justificações possíveis 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta de participação, interesse e desempenho dos alunos nas atividades da aula.
		<ul style="list-style-type: none"> • Distribui uma ficha de registo aos alunos, que os questiona sobre a temática, informando os alunos que devem, obrigatoriamente, preencher a ficha em silêncio e de forma individual, não podendo partilhar ideias com nenhum dos colegas. Depois de os alunos preencherem a ficha, recolhe-a (a ficha deve estar corretamente identificada pelos mesmos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Recebe uma ficha onde é questionado acerca do tema "o dever de ajudar os outros"; ouve a explicação do professor, acerca da correta realização da ficha e, posteriormente, procede ao seu preenchimento. Depois de preenchida a ficha, entrega-a ao professor (corretamente identificada). 	10 min.		
		<ul style="list-style-type: none"> • Distribui um exemplo do texto "Conheci Irena Sender", a cada aluno e inicia a leitura do mesmo em voz alta, relativamente à temática em causa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta o texto "Conheci Irena Sender", lido pelo professor. 	5 min.		
		<ul style="list-style-type: none"> • Dá início à exploração oral do texto com os alunos, através de perguntas orientadoras acerca do mesmo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explora oralmente e em conjunto com o professor e colegas, o texto lido, respondendo a perguntas orientadoras sobre o mesmo. 	5 min.		
		<ul style="list-style-type: none"> • Distribui aos alunos uma ficha para, em conjunto, esquematizarem o texto lido, em factos e opiniões. O professor, em simultâneo, regista essa mesma esquematização no quadro, segundo a opinião dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em conjunto com o professor e colegas, esquematiza o texto, oralmente, segundo factos e opiniões do autor e posteriormente, aponta na ficha que lhe foi distribuída. 	15 min.		
		<ul style="list-style-type: none"> • Inicia o debate sobre a temática "o dever de ajudar os outros" explicando, primeiramente, as regras do debate. De seguida, volta a questionar os alunos acerca do tema, seguindo a introdução e a questão, presentes no guião. Para tal, entrega envelopes, aos alunos, que contém possíveis justificações para as suas opiniões, relativamente à questão "Deves sempre ajudas os outros?". Pele aos alunos que, individualmente e de forma ordenada e silenciosa, escolham a justificação com a qual se identificam mais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta a explicação acerca das normas de funcionamento do debate e, posteriormente, ouve com atenção a leitura da introdução feita pelo professor, para dar início à discussão oral, segundo a pergunta "Deves sempre ajudas os outros?". Para tal, recebe um envelope com diferentes justificações possíveis para o tipo de resposta que deu - "sim", "não" ou "talvez"; e escolhe aquela com a qual concorda, colocando o envelope com as restantes justificações, de lado. 	10 min.		
<ul style="list-style-type: none"> • Dá início ao debate, questionando os alunos sobre as justificações que escolheram. O professor não pode responder pelos alunos ou dar a entender a sua opinião. A argumentação tem de ser única e exclusivamente dos alunos, bem como a justificação que escolheram para defender a resposta que deram inicialmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • É questionado relativamente à justificação que escolheu, justificando-a e argumentando, oralmente, o seu ponto de vista junto dos seus colegas; não se pretende que se chegue a uma conclusão; apenas que reflita sobre a temática em discussão, bem como aprenda a ser crítico em relação à sua forma de pensar, aceitando e refutando outras opiniões diferentes das suas. 	25 min.				
<ul style="list-style-type: none"> • Posteriormente, volta a distribuir a ficha de registo aos alunos, onde são questionados novamente sobre a temática. Posteriormente, depois de os alunos preencherem a ficha, recolhe-a ficha (a ficha deve estar corretamente identificada pelos mesmos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Recebe uma ficha onde é questionado acerca do tema "o dever de ajudar os outros" e, posteriormente, procede ao seu preenchimento. Depois de preencher a ficha, entrega-a ao professor (corretamente identificada). 	10 min.				
<ul style="list-style-type: none"> • Da autorização ao aluno para arrumar o seu espaço e sair. 	<ul style="list-style-type: none"> • Após autorização do professor, arruma o seu espaço de trabalho e sai da sala de aula. 	2 min.				

Sumário
Leitura e exploração do texto "Conheci Irena Sender". Discussão oral e registo escrito de opiniões dos alunos sobre a temática "Deves sempre ajudar os outros?".
Atividade de Recurso
Destinação à biblioteca escolar para a leitura do livro "O Diário de Anne Frank", individualmente, pelos alunos.
Pedagogia Diferenciada
<ul style="list-style-type: none"> • Maior solicitação de alunos com dificuldades, com planos educativos individuais e com necessidades educativas especiais. • Acompanhamento individualizado na realização de tarefas (aluno n.º ; aluno n.º). • Recorrer ao reforço positivo (aluno n.º ; aluno n.º ; aluno n.º).

ANEXO II – Ficha de registo das fases da pré-escrita e da escrita da atividade 1

	ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS <i>Trabalho de Investigação</i>	
Mestrado: Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico Unidade Curricular: Prática Pedagógica do 2.º ciclo do Ensino Básico Ano letivo: 2012/2013	Mestranda: Joana Fonseca Silva Prof. Coorientadora: Paula Cristina Ferreira	
Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos D. Dinis		
Ano: _____ Turma: _____ N.º: _____ Data: _____		
Atividade 1		
Tens o direito de roubar para comer?		
Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Talvez... <input type="checkbox"/>
Porquê?		

ANEXO III – História para a atividade 1

Era uma vez...

... uma menina chamada Filipa. Filipa vivia numa das cidades mais ricas do mundo. Vivia num pequeno palacete, pertencente aos seus tetravós. Da janela do seu quarto, avistava-se uma paisagem dourada, rica e harmoniosa. Porém, havia algo que intrigava Filipa, desde pequena: uma mancha negra, bem lá ao fundo, destoava no meio daquele cenário luzidio.

Foi então que, numa tarde, Filipa resolveu explorar a cidade. Queria saber que mancha negra era aquela, que ela via todos os dias do janela do seu quarto.

Ao chegar, deparou-se com o mais triste dos cenários: era um bairro muito miserável, onde as casas eram feitas de lata e as estradas de terra. As mulheres eram pálidas e desgredadas. Os homens tinham fatos rotos e caras por barbear. As crianças brincavam na lama e andavam descalças.

Ao fundo, Filipa avistou uma mulher sentada no chão, à porta de uma barraca, com o seu filho a dormir no colo. Estavam os dois muito pálidos e magros. A barraca não tinha cama, nem colchão, nem bancos, nem móveis. Apenas existia, num canto, um monte de trapos.

Filipa aproximou-se e meteu conversa com a pobre mulher:

- Como se chama, minha senhora?

- Maria. – murmurou a mulher, sem forças.

- Maria, por que estás aqui, assim... desse jeito? – perguntou Filipa, um pouco intrigada.

- És uma inocente neste mundo injusto, mocinha. – afirmou a mulher. – Vou contar-te a minha história. Quando eu e o meu marido chegámos à cidade, ele arranhou um emprego na loja, junto dos pescadores. Mas o que ganhava era muito pouco. Alugámos um quarto, mas ao fim de algum tempo não podíamos pagar a renda; o senhorio pôs-nos na rua e ficou com os nossos móveis. Foi então que viemos para esta barraca. Até ao dia em que o meu marido foi despedido e... aí tudo piorou. Ficámos sem dinheiro para comer.

- Lamento senhora... - desabafou Filipa, com as lágrimas nos olhos.

- Mas, um dia, o meu marido ganhou coragem e foi pela cidade fora, pedir esmola de porta em porta. Com o dinheiro que ele conseguiu, comprámos dois pães para nós os três. No dia seguinte, voltou à cidade para pedir mais esmola, para termos o que comer naquele dia. Mas as pessoas não lhe deram nada, nem mesmo comida.

Chorámos toda a noite com medo do dia seguinte, não podíamos deixar passar outro dia sem dar de comer ao nosso filho. Na manhã seguinte, o meu marido passou perto de uma padaria. Custou-lhe saber que não tinha dinheiro para comprar nenhum daqueles pães que estavam na banca. Foi, então, que pediu ao dono da padaria que lhe desse um pão para alimentar o nosso filho, mas ele ignorou-o. O meu marido era um homem bom e honrado, mas o nosso filho estava a morrer de fome. Por isso, roubou um dos pães e fugiu. O dono da loja chamou a polícia e correu atrás dele, gritando «Agarra que é ladrão!! Ladrão! Ladrão!». A polícia apanhou o meu marido e prendeu-o. Assim que soube, fui à porta da prisão pedir por ele, com o meu filho nos braços. Mas mandaram-me embora e disseram-me que o pai do meu filho era um ladrão. E agora, aqui estou eu sentada e não posso fazer nada, nada. Ajuda-me! - implorou a mulher a Filipa.

- Vem comigo para minha casa, lá cuidarei de ti e do teu filho! - exclamou Filipa. - Eu prometo que de hoje em diante te ajudarei a ter uma vida melhor.

- Só irei contigo se primeiro fores à prisão buscar o meu marido. Sem ele não posso ir. – lamentou a pobre mulher.

- Então espera por mim! – pediu Filipa. - Eu vou buscar o teu marido.

Filipa pôs-se a caminho. Andou, andou, até que chegou à porta da prisão. Era uma porta triste, escura, cheia de manchas de humidade.

- Bom dia - disse ela ao guarda. - É aqui que está preso um senhor que roubou pão?

- É aqui, sim. - afirmou o guarda.

- Peço-te que o soltes. Ele é meu amigo e não é um ladrão. Eu sei que ele não é um ladrão.

- Roubou. - disse o guarda. - Por isso, é ladrão.

- Ele roubou porque o filho dele estava a morrer de fome, por isso, não é ladrão.

- A lei diz que ele é um ladrão! - argumentou o guarda.

- Não digas que ele é um ladrão! - ordenou Filipa.

- Estás a insultar a autoridade, vou mandar prender-te! Venham já dois guardas prender esta rapariga! – mandou o guarda.

Assim que Filipa ouviu aquilo, fugiu a correr, assustada e a pensar como era injusto o mundo em que vivia. Como se sentia ela tão impotente por não conseguir ajudar aquela pobre mulher e cumprir a promessa que lhe fez.

(texto da autoria da professora-investigadora, com base no capítulo VII, da obra "A Fada Oriana", de Sophia de Mello Breyner)

ANEXO IV – Questões orientadoras sobre história da atividade 1

Após a leitura do texto, o aluno deve responder, oralmente, às seguintes questões:

- Onde se passa a história?
- Quem são as personagens do texto?
- Onde morava Filipa?
- O que avistava Filipa da janela do seu quarto?
- Um dia, Filipa decidiu fazer algo. O quê?
- O que encontrou ela?
- Quem encontrou, Filipa, de seguida?
- O que Filipa lhe perguntou?
- O que respondeu a mulher?
- O que contou a mulher, a Filipa?
- Quem tinha sido preso?
- Por que razão foi o seu marido preso?
- O que fez a mulher em relação a isso?
- O que implorou a mulher a Filipa?
- Filipa propôs algo à pobre mulher. O quê?
- A mulher aceitou?
- O que fez Filipa, de seguida, para que a mulher aceitasse a sua proposta?
- Com quem falou Filipa, assim que chegou à prisão?
- O que lhe disse o guarda?
- Filipa teve sucesso na sua promessa? Porquê?

ANEXO V – Guião da fase do debate de opinião da atividade 1

- INTRODUÇÃO

Esta história termina com um final infeliz. Não se sabe o que terá acontecido ao pobre homem. Provavelmente, foi condenado a alguns anos de prisão e terá perdido o contacto com a mulher o filho. Consideras este homem um ladrão? Haverá situações em que é aceitável um roubo ou, pelo contrário, não há nada que justifique tal ato? Se fosses juiz/juíza, condenarias este homem?

- QUESTÃO

“Tens direito de roubar para comer?”

- PLANO DE DISCUSSÃO¹

Não, porque roubar é mau mas...

... quem é que disse que era mau?

... podemos ter ideias diferentes sobre o bem e o mal?

... por que motivo não farias tu uma coisa má?

... a vida permite-nos sempre fazer coisas boas?

Não, porque não devo ficar com aquilo que não me pertence mas...

... e se correres o risco de morrer de fome?

... isso não é o que dizem as pessoas, que já têm o que comer para se protegerem?

... não devemos também proteger as pessoas que não têm o que comer?

... uma vez que cada um tem de se alimentar, os alimentos não deviam pertencer a toda a gente?

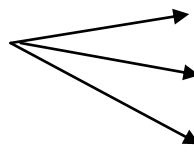
Sim, se tiver menos para comer do que os outros mas...

... se tiveres o suficiente para comer, para que é que queres mais?

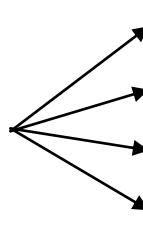
... podemos ter todos a mesma coisa?

... porque é que toda a gente deverá ter as mesmas coisas?


Não, porque a polícia pode deter-me mas...

- 
- ... roubarias se ninguém te estiver a ver?
 - ... podemos viver sem polícia?
 - ... não é importante apanhar os ladrões?

Não, porque é proibido por lei mas...

- 
- ... a lei pode abrir exceções?
 - ... uma lei pode ser injusta?
 - ... devemos obedecer a uma lei se ela for injusta?
 - ... a lei é a mesma em todos os países?

Sim, se me apetecer muito comer mas...

- 
- ... as tuas vontades devem ser mais fortes que tu?
 - ... podemos viver juntos se cada um fizer o que lhe apetecer?
 - ... as tuas vontades são sempre boas para ti?
 - ... não podes tentar alimentar-te por outros meios?

- CONCLUSÃO

“Diz-se que não é bom roubar aquilo que não nos pertence. Tal como a moral, também a lei o proíbe. Contudo, por vezes a vontade é grande, mas só o medo da punição impede o roubo. Muita gente, porém, também defende que cada ser humano tem o direito de matar a fome. Uma mãe que não consegue alimentar os filhos ou um povo faminto podem, à partida, desrespeitar a lei? Essa disparidade demonstra que a lei tem por vezes, dificuldades em proteger a sociedade no seu todo e cada um em particular”¹.

¹ Brenifier, O. (2006). *O que é viver em sociedade?*. Coleção Filosofia para Crianças. Lisboa: Dinalivro.

ANEXO VI – Possíveis exemplos de opiniões e argumentos utilizados pelos alunos, para a fase do debate da atividade 1

Não, porque roubar é mau...

Não, porque não devo ficar com aquilo que não me pertence...

Não, porque a polícia pode prender-me...

Não, porque é proibido por lei...

Não, porque...

Sim, se tiver menos para comer do que os outros...

Sim, se me apetecer muito comer...

Sim, porque...

Talvez, porque...

ANEXO VII – Transcrição do debate de opinião da atividade 1

Após todos os alunos terem terminado a tarefa da escolha das suas opiniões e respetivas justificações, foi iniciado o debate com a turma, começando por se questionar quem era a favor do “sim”, “não” ou “talvez”, relativamente à questão acima referida.

Professora-investigadora – Quais são os meninos que são a favor do “não”?

Alunos – *(alguns dos alunos levanta o braço).*

P.I. – *Aluno S*, então qual foi a justificação que escolheste?

Aluno S – “Não, porque não devo ficar com aquilo que não me pertence.”

P.I. – Quem é que escolheu também esta justificação, “não, porque não devo ficar com aquilo que não me pertence”?

Alunos – *(alguns alunos levantam o braço).*

P.I. – Então, agora, pergunto-vos o seguinte: não devemos ficar com aquilo que não é nosso... mas se vocês passarem pelo risco de não ter nada para comer, risco de passar fome... vocês aí pensam da mesma maneira?

Aluno F – Eu penso!

P.I. – E tu *Aluno S*, pensas da mesma maneira?

Aluno S – *(acena “não” com a cabeça).*

P.I. – Não? Quem é que acha que, caso estivéssemos a passar fome, podíamos ficar com aquilo que não nos pertence? Olhem, aquele exemplo¹⁴ que o *Aluno O* deu há bocado... em que roubaram o iogurte... podiam ter roubado outras coisas. Tu tinhas objetos de valor na mala?

Aluno O – Eu só tinha o dossiê, os livros e não sei quê e também estava lá o malote de Educação Física dela *(apontando para o Aluno E)*.

P.I. – E só te roubaram o iogurte?

Aluna O – Só...

P.I. – O que é que isto nos leva a pensar?

Aluno Q – Que ele roubou o iogurte porque tinha fome!

P.I. – Podia ser! Nós não sabemos por que é que roubaram o iogurte mas pode ser uma das hipóteses...

Alunos – *(agitação).*

¹⁴ No início da atividade (antes do debate), o *Aluno O* havia partilhado com a turma que uma vez, na sua antiga escola, lhe tinham roubado o iogurte que estava a na sua mala, ficando sem lanche naquele dia.

P.I. – Então, imaginemos que nós roubamos a alguém porque estamos a passar fome, mas roubamos a alguém que já não tem nada para comer... vamos imaginar que a pessoa só tinha um pão e nós roubamos esse pão...

Aluno O – Pois, eu também só tinha aquele iogurte! Mas depois fui ao bar.

P.I. – Mas imagina que não tinhas dinheiro para comprar um iogurte no bar. Como é que nós fazíamos isso?

Aluno F – Não comia!

Aluno O – Ó professora, a minha justificação para roubar é sempre a mesma. Talvez se nós pedíssemos, talvez lhes dessemos comida ... sem eles ficarem com peso... pronto...

Aluno G – Na consciência.

Aluno H – Em vez de roubar.

Aluno O – ... na consciência!

P.I. – Então mas olhem lá, o homem da história não pediu comida e trabalho e não o ignoraram?

Aluno F – *(levanta o braço para pedir permissão para falar).*

P.I. – Diz lá, *Aluno F*.

Aluno F – Eu acho que quando as pessoas querem trabalhar, conseguem trabalhar, acho eu...

P.I. – Então e se não lhe arranjam trabalho?

Aluno F – Não! Sem... sem ir... conseguem arranjar trabalho. Por exemplo, há pouco tempo vi na televisão uma pessoa que... andava a ganhar pouco dinheiro mas andava a ganhar o seu dinheiro para, por exemplo, fazer coisas. Por exemplo, aquelas mochilas para levarmos os lanches para a escola, essas coisas...

P.I. – Mas ela (pessoa) teve sorte de encontrar um trabalho, ou seja, encontrar algo para fazer e conseguir tornar isso um trabalho...

Aluno F – Pois, exato... pessoas que têm talento...

P.I. – Então imagina que uma pessoa ainda não descobriu qual o seu talento...

Aluno F – Vai tentando fazer coisas que gosta.

P.I. – Sim... e imagina que isso não rende dinheiro...

Aluno F – Rende sempre!

P.I. – Será que rende sempre?

Aluno B – *(levanta o braço para pedir permissão para falar).*

P.I. – *Aluno B*, queres partilhar alguma opinião?

Aluno B – Eu tenho outra coisa... porque é assim, eu moro no rés-do-chão onde a minha prima mora e foi assaltada e ela tinha lá montes de comida e não sei quê...

P.I. – Sim...

Aluno B – ... e arrombaram-lhe os vidros mas era só mesmo porque queriam uma coisa de valor. Roubaram um relógio, daqueles grandes e já de há muito tempo...

P.I. – Roubaram coisas de valor. E não roubaram a comida...

Aluno B – Não.

P.I. – Vocês acham que esses são ladrões mesmo? Acham?

Alunos – *(ao mesmo tempo, uns dizem “não”, mas a maioria diz “sim”).*

P.I. – Por exemplo, aqueles que assaltaram¹⁵ o café do Aluno Q... Achas que são ladrões, aqueles que assaltaram o teu café? *(pergunta dirigida para o Aluno Q).*

Aluno P – Oh, esses coitados...

Aluno Q – Mais ou menos... também há lá um pobre que vai lá sempre e o meu pai, às vezes, quando tem comer a mais, dá-lhe.

P.I. – Ele pede ao teu pai, comida?

Aluno Q – Hum, hum! *(acenando que sim com a cabeça).*

P.I. – Por acaso o teu pai é generoso mas imagina que não havia pessoas assim generosas no mundo... o que é que esse senhor fazia?

Aluno Q – *(encolhe os ombros).*

Aluno N – Ele morria...

P.I. – Achas que ele tinha o direito de roubar para poder comer, para poder pôr alguma comida no estômago?

Alunos – *(ao mesmo tempo, todos acenam com a cabeça que “sim”).*

P.I. – Sim? Acham que sim?

Aluno P – Sim, senão morria professora...

Aluno Q – Eu já o vi uma data de vezes no parque das merendas!

P.I. – Então imaginem uma coisa... olha, tal e qual como no texto, um policia não entendia essa perspectiva e prendia esse senhor... esse senhor que vai pedir ao teu pai. Tu concordavas?

Aluno Q – Mais ou menos...

P.I. – Mais ou menos?

¹⁵ Naquela semana, o Aluno Q partilhou que o café dos seus pais havia sido assaltado por dois homens que apenas levaram toda a comida disponível no estabelecimento, deixando para trás dinheiro e objetos de valor.

Aluno M – Oh, isso não...

P.I. – *Aluno M*, queres partilhar? Queres dizer alguma coisa?

Aluno M – (*encolhe os ombros, envergonhado*).

P.I. – Diz, diz, podes dizer!

Aluno M – Os ricos são mais gananciosos que os pobres...

P.I. – Por que é que dizes isso?

Aluno M – Porque... os ricos querem enriquecer mais...

P.I. – Sim...

Aluno M – ... e os pobres...

Aluno O – Não têm nada para viver.

P.I. – Queres ajudar, *Aluno O*?

Aluno O – (*envergonhada, abana a cabeça dizendo que não*).

Aluno N – (*levanta o braço para pedir permissão para falar*).

P.I. – Diz lá, *Aluno N*.

Aluno N – Já aconteceu a um colega meu, do ano passado...

P.I. – Sim.

Aluno N – Estávamos a fazer ginástica e depois de Educação Física fomos para os balneários e roubaram-lhe o telemóvel e ainda... o pão dele!

P.I. – Roubaram-lhe o telemóvel e o pão...

Alunos – (*agitação*).

P.I. – Então aí... o que é que vocês acham?

Aluno G – (*interrompendo*) São pobres gananciosos!

P.I. – Olha, por exemplo, a resposta que o *Aluno G* deu sobre “pobres gananciosos”... vocês já disseram que os ricos são mais gananciosos, pode não acontecer... pode acontecer como neste caso, se calhar um pobre que é ganancioso... não é, *Aluno G*?

Aluno G – (*acena com a cabeça que sim*).

P.I. – E que é que tem alguma resposta em que diga “sim, porque...” ou “não, porque...”?

Aluna O – Eu tenho “sim, porque...”!

P.I. – É? Então posso pedir-vos para lerem essas respostas? Então vou começar por aqui, pode ser?

Alunos – (*dizem todos, ao mesmo tempo, “sim”*).

P.I. – Então podes ler, *Aluno O*?

Aluno O – Ok. Então, “porque roubar é um crime...”

P.I. – Sim...

Aluno O – “...e se a pessoa pedisse talvez tivesse comida.”

P.I. – Então, agora voltámos à mesma coisa: e se não lhe dessem? Ela pedia, mas lhe davam. Como foi com o senhor da história.

Aluno O – Tentava falar como os adultos, por exemplo...

P.I. – Sim...

Aluno O – ... eu uma vez esqueci-me do lanche em casa, mas isso nem foi por falta de dinheiro nem nada...

P.I. – Sim...

Aluna O – ...esqueci-me! E depois o *Aluno E* trazia uma fatia de bolo a mais e ela deu-me.

P.I. – Então imagina, que quem pedia ao *Aluno E* era uma pessoa que a *Aluna E* não conhecia de lado nenhum ... O que é que tu fazias, *Aluno E*? Davas?

Aluno E – (*acena com a cabeça que “sim”*).

P.I. – E vocês, davam?

Alunos – Eu dava! (*todos ao mesmo tempo*).

P.I. – Davam?

Aluno F – (*levanta o braço para pedir permissão para falar*).

P.I. – Diz lá, *Aluno F*.

Aluno F – Era para dizer uma coisa. Eu acho que os ricos... acho que não são muito...

Aluno J – Consumistas?

Aluno F – Não! Gananciosos. Acho que é mais os pobres.

P.I. – Não achas?

Aluno F – Não.

P.I. – Achas que os pobres são mais gananciosos?

Aluno F – (*acena com a cabeça que “sim”*).

P.I. – Então porquê, diz lá.

Aluno F – Porque os pobres, epá... eles não roubam só para... roubam comida e depois ainda roubam dinheiro!

P.I. – Então diz-me uma coisa: e aqueles políticos que são presos porque roubam milhões e milhões de euros à sociedade?

Aluno M – É isso...!

P.I. – E são gananciosos, *Aluno M*?

Aluno M – São!

Alunos – (*agitação*).

P.I. – Olha, calma, calma! Toda a gente fala. Diz lá, *Aluno J*.

Aluno J – Mas por exemplo, alguém da república rouba...

Alunos – (*agitação*).

P.I. – Olha, vamos ouvir o João, vamos ouvir o *Aluno J*, *Aluno G*! Diz.

Aluno J – Alguém da República rouba...

P.I. – Sim...

Aluno J – ...eles não o podem prender porque ele faz parte de quem manda em Portugal.

P.I. – Então mas esse não é considerado ladrão? Mesmo que não seja condenado?

Aluno J – É... mas... mas...

Alunos – (*agitação*).

P.I. – Há um político que rouba milhares de euros à sociedade e há um senhor que rouba dois pães. Qual é que é ladrão?

Aluno F – Ó professora...

Aluno M – É o político!

Alunos – (*agitação*).

P.I. – Mas o senhor também teve o ato de roubar algo que não lhe pertencia... Vocês acham que é pior um político roubar dinheiro a quem já trabalhou para ganhar esse dinheiro ou um senhor que roubou dois pães para se alimentar, para não morrer?

Aluno F – Eu acho que é o político.

Aluno J – O político!

P.I. – Tu achas que é pior alguém que roubou milhares para enriquecer à custa do trabalho dos outros ou um senhor que roubou para comer? Olha, vocês lembram-se daquela situação que houve no Lidl, uma vez um senhor que roubou uma maçã e foi chamado a prestar depoimento?

Aluno J – Yaaa...

Aluno O – Coitado...

P.I. – Lembram-se disso? Vocês condenariam esse homem? Se vocês fossem juizes condenariam...?

Alunos – (*agitação, a maioria diz "não"*).

P.I. – Não?

Aluno P – Condenaria era o senhor...

P.I. – Qual senhor?

Alunos – (*agitação*).

P.I. – Olha, quero ordem. Quero dedos no ar. *Aluno P*, condenarias qual senhor?

Aluno P – O do Lidl.

P.I. – O do Lidl porquê?

Aluno P – Oh, porque o outro só roubou para poder comer...

P.I. – Imagina que eu tenho duas caixas de maçãs...

Aluno N – (*interrompendo*) Comia!

P.I. – ...e eu só posso comer uma maçã por dia. Cada caixa dava para um mês e eu tinha que, com as minhas poupanças, comprar aquelas duas caixas e havia lá um senhor, por exemplo, que sem eu ver roubava-me uma maçã porque ele estava cheio de fome. O que é que vocês acham? Eu também ficava sem comer... durante um dia ficava sem comer. Vocês acham que esse senhor teve razão para roubar?

Aluno O – Podia plantar uma macieira!

Alunos – (*agitação*).

P.I. – Então e até a macieira crescer? O senhor podia morrer à fome?

Aluno Q – E depois ter água para regar?

P.I. – Pois...

Aluno J – Ó... ó professora...!

P.I. – Diz, *Aluno J*!

Aluno J – Por causa daquilo do Lidl...

P.I. – Sim... Vamos ouvir!

Aluno J – Eu se fosse juiz condenaria mas era o polícia que o prendeu...

P.I. – Mas o polícia foi ao local porque as pessoas do Lidl o chamaram.

Aluno J – Mas... porque é assim, esse senhor também tem o direito de comer... nem que lhe tivessem dado dinheiro para ele comer...

P.I. – Então tem o direito de roubar ou não tem o direito de roubar?

Alunos – (*agitação, maior parte diz que não*).

Aluno J – Tem, tem!

P.I. – É complicado isto!

Aluno F – *(levanta o braço para pedir permissão para falar)*.

P.I. – Diz lá, *Aluno F*.

Aluno F – Olha *(dirigindo para o Aluno J)*, por exemplo, imagina que essa pessoa...

P.I. – Olha, quando está uma pessoa a falar, vocês calam-se. Diz.

Aluno F – Imagina que essa pessoa estava cheia de fome, quase a morrer. Tu fazias o quê? Chamavas a polícia ou deixavas ir?

Aluno J – Deixava ir porque ela tinha... como tu disseste, ela estava quase a morrer de fome...

Aluno F – Ok, então tu deixavas ir. Se fosse eu, se fosse eu o juiz, sabes o que eu condenava? Não condenava nem o juiz nem ninguém. Deixava-o ir.

Aluno J – É igual!

P.I. – Diz, *Aluno N*. Podes dizer.

Aluno N – Posso dar a minha opinião? É que ele também não tem o direito de estar a roubar...

Alunos – *(agitação)*.

Aluno J – Ele tem o direito...

Aluno F – *(interrompendo)* Ele tem o direito de comer!

Alunos – *(agitação)*.

Aluno P – *(levanta o braço para pedir permissão para falar)*.

P.I. – O *Aluno P* tem uma opinião. Queres ouvir a opinião do *Aluno P*? Olha, espera aí que o *Aluno F* quer ouvir a opinião do *Aluno P*. Diz lá.

Aluno P – Eu tenho duas coisas...

P.I. – Então fala para ali *(virada para os colegas)* para eles te ouvirem.

Aluno P – Então olha, às vezes, muitas vezes, eu tenho muita pena das pessoas que têm problemas e um dia eu estava na Batalha e havia um senhor com um ar assim muito velhinho, com um problema nas mãos...

P.I. – Sim...

Aluno P – ...e vi as pessoas a passar por ele, assim... com dinheiro mas... nem lhe ligavam e eu pedi... e toda... e o meu avô, a minha avó, a minha irmã e a minha mãe deram-me dinheiro para eu dar a esse senhor e depois houve um dia...

P.I. – Sim...

Aluno P – ...que também vi em Leiria um senhor assim e eu também lhe dei dinheiro. A minha mãe diz que quando faço isso é para... estou... a fazer um ato de bondade mas também há pessoas, por exemplo,

“romanas”¹⁶ na rua e a minha mãe aí já não me deixa dar dinheiro porque a minha mãe diz que essas pessoas muitas vezes podem dinheiro porque têm de pagar às outras pessoas.

P.I. – Hum...

Aluno J – Ó, ó professora...!

Alunos – (*agitação*).

Aluno N – (*levanta o braço para pedir permissão para falar*).

P.I. – Diz, *Aluno N*. Falam já. Metam os dedos no ar para eu saber quem é que tem de falar.

Aluno O – Eu tenho duas coisas!

P.I. – Diz lá, *Aluno N*.

Aluno N – Há pessoas que vêm de outra terra e se eu fosse juiz não condenava.

P.I. – Sim...

Aluno N – Podiam roubar comida... mas eu não condenava, se fossem de outra terra, essas pessoas...

P.I. – Então espera, explica-me. Se, por exemplo, essas pessoas não fizessem parte da tua terra, do sítio onde tu vivias, tu não condenavas essas pessoas?

Aluno N – Não.

P.I. – Porquê?

Aluno N – Porque podem ser pobres... ou não podem.

P.I. – Ah é o facto de...

Aluno O – (*interrompendo*) E também se calhar na terra deles podia-se roubar para comer e eles cá não podiam... não... se calhar não podiam!

Aluno L – (*levanta o braço para pedir permissão para falar*).

P.I. – Diz lá, *Aluno L*.

Aluno L – Ó professora, quando eu fui a França...

Alunos – (*agitação*).

P.I. – Olha, vamos ouvir o *Aluno L*!

Aluno L – Quando eu fui a França, a minha mãe estava lá a ver uns irmãos e nós estávamos a passear e eu vi uma loja. E ao pé da loja eu vi um senhor que estava lá sentado, que só tinha um sapato, tinha a camisa toda resgada, as calças... eram... estavam todas rasgadas aqui.

P.I. – Sim, então e...

Aluno L – E tinha um cãozinho.

¹⁶ O aluno referia-se a pessoas provenientes da Roménia (romenas, em vez de *romanas*).

P.I. – E tu ajudaste? Ele estava a pedir dinheiro?

Aluno L – *(acena que sim, com a cabeça).*

P.I. – Então e tu ajudaste?

Aluno L – *(acena novamente que sim, com a cabeça).*

P.I. – Deste-lhe dinheiro?

Aluno L – Hum, hum!

Aluno O – *(levanta o braço para pedir permissão para falar).*

P.I. – Diz lá, *Aluno O*.

Aluno O – É que uma vez ia a passar lá em baixo na cidade e depois estava lá uma cigana a pedir “ai os meus filhos...” e não sei quê. E depois ela... e depois estava com uma taça vazia. Mas depois eu reparei que ela atrás das costas tinha uma taça com uma nota de dez, várias moedas e não sei quê e eu... “ah afinal tens aí dinheiro!”, mas não disse em voz, claro!

P.I. – Pois! E tu, *Aluno Q*, o que é que achas?

Aluno Q – Um dia, eu estava a passar lá em Leiria e... e dei uma maçã a um senhor e depois ele atirou-a para o lixo, não sei porquê!

P.I. – A sério?! Tu viste?

Aluno P – Yaaa!

Aluno Q – *(acena que sim, com a cabeça).*

P.I. – Então e ele não viu...

Aluno B – *(interrompendo)* Eu vi parecido! A história!

P.I. – Então diz lá, *Aluno B*.

Aluno B – É assim... a minha mãe estava sentada lá na cidade... e um senhor estava a rondar uma frutaria. Ele estava com fome e... e depois a minha mãe comprou uma maçã de propósito só para ele e assim... e depois, quando a minha mãe... depois ele entretanto dá uma trinca. Aquelas maçãs eram daquelas muito boas e depois vai-se a ver, olho para trás e está ele a deitar a maçã no lixo!

P.I. – Já viram... uma pessoa quer ajudar... também há esta situação!

Alunos – *(agitação).*

Aluno F – *(levanta o braço para pedir permissão para falar).*

P.I. – Diz lá, *Aluno F*.

Aluno F – Ó professora, há pouco tempo fui... nas férias de verão, fui ao Algarve...

P.I. – Sim.

Aluno F – ... e lá, eu nunca tinha visto nada assim, os jardins estavam cheios cheios cheios, assim todas as pessoas a dormir dentro de caixas!

Aluno L – Ó professora!

P.I. – Diz.

Aluno L – Um dia quando fui à feira com a minha avó... a minha avó vende na feira, flores...

P.I. – Hum.

Aluno L – ... e quando eu fui lá, quando fui almoçar... pedi lá umas... estava lá um pão e vi umas sombras. Quando eu vim a sair, eram os ciganos a tirarem o pão!

P.I. – A roubarem o pão?

Aluno L – Sim, o pão que estava lá na mesa!

P.I. – E tu achas que esses ciganos eram ricos, eram pobres... ou tinham dinheiro assim mais ou menos? Não conseguiste perceber?

Aluno L – Não consegui...

P.I. – Imagina que eram ciganos ricos...

Aluno J – Oh, assim não têm direito!

P.I. – Ah então espera...

Aluno J – (*interrompendo*) Assim condenava-os a um ano!

P.I. – Então espera, se formos pobres podemos roubar mas se formos ricos já não podemos roubar, é isso?

Aluno J – Hum...sim!

Aluna O – Eu acho que está mal...

P.I. – Está mal esta perspetiva?

Alunos – (*agitação*).

Aluno J – Então os ricos têm dinheiro podem bem comprar as coisas!

Aluno O – Ó *Aluno J*...

Aluno J – Pensa... não é? Tens de pensar... os pobres não têm dinheiro!

P.I. – Cada um tem a sua opinião, atenção!

Aluno F – Sim, sim! Mas achas que alguém ... achas que alguma pessoa é má... é preciso roubar? (*dirigindo-se para o Aluno J*).

Aluno J – Se for mesmo em caso de... de extrema...

P.I. – Necessidade, é isso?

Aluno J – Sim. Se estiver mesmo a “rasgar a linha”...

Alunos – *(risos)*.

P.I. – Mas tem mesmo de ser? O que é que tu achas *Aluno N*? Achas também que sim?

Aluno F – Eu não! Não acho nada!

P.I. – Mas, *Aluno N*, achas?

Aluno N – *(abana a cabeça, dizendo que não)*.

P.I. – Quem é que acha que sim? Se for mesmo pobre, achas que sim *Aluno I*? Que pode roubar e se for rico, não?

Aluno I – Se for pobre acho que pode roubar... eu acho que pode, mas se for rico também não vai roubar.

P.I. – Imagina que um pobre rouba ouro ou pães. Pode roubar as duas coisas, por ser pobre?

Alunos – *(a maior parte exclama que não)*.

Aluno P – Só pode levar o pão!

P.I. – Só pode roubar o pão?

Alunos – *(agitação)*.

Aluno S – Não pode!

Aluno J – O pão é o essencial!

P.I. – Então tu condenava-lo por roubar? Imaginemos, por exemplo, que era ouro. Condenavas por roubar ouro mas não condenavas por roubar pão? Imagina que eras juíza, como é que decidias isso? *(dirigindo a palavra para o Aluno I)*.

Aluno I – Era crime também roubar pão mas não o condenava.

P.I. – Não condenavas... embora aquele pão pertencesse a a outras pessoas?

Aluno I – Sim...

Aluno M – Ó professora...

P.I. – Diz, *Aluno M*.

Aluno M – Os ciganos de que o *Aluno O* estava a falar... pode haver dívidas e eles precisam pagá-las...

P.I. – Ah, mas espera...

Aluno M – *(interrompendo)* Podiam pedir dinheiro e ter dívidas...

P.I. – Quem é que concorda com o *Aluno M*? Imaginemos que eles têm dívidas para pagar. Vocês são a favor de eles roubarem?

Aluno J – Não...

Aluno H – Depende...

P.I. – Depende das dívidas, *Aluno H*?

Aluno G – Pois, depende das dívidas.

P.I. – Como assim, depende das dívidas?

Aluno G – Dívidas de jogo e assim...

P.I. – E outras dívidas? Se for por outras dívidas... que eles possam roubar...

Aluno H – Casas.

P.I. – Casas?

Aluno J – (*interrompendo*) Sim! Por exemplo, estavam numa casa e não chegaram a pagar a renda dessa casa!

Aluna O – Pagar a luz, pagar a água...

P.I. – Aí também podiam roubar?

Aluno J – Não!

Aluno O – A luz não tanto... mas se calhar a água acho que, pronto...

Aluno J – O gás...


Aluno O – O gás! Exatamente. Porque a água dava para fazer várias... dá para beber, dá para tomar banho, dá... pronto...

Aluno J – É o essencial.

Aluno O – É o essencial.

P.I. – Hum...

ANEXO VIII – Ficha de registo das fases da pré-escrita e da escrita da atividade 2

	ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS <i>Trabalho de Investigação</i>	
	Mestrado: Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico Unidade Curricular: Prática Pedagógica do 2.º ciclo do Ensino Básico Ano letivo: 2012/2013	Mestranda: Joana Fonseca Silva Prof.ª Coorientadora: Paula Cristina Ferreira
Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos D. Dinis		
Ano: _____ Turma: _____ N.º: _____ Data: _____		
Atividade 2		
Deves dizer tudo o que pensas?		
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Talvez... <input type="checkbox"/>		
Porquê?		

Roupa, aparência e orientação sexual geram discriminação nas escolas dos países da UE

Nas escolas básicas portuguesas, um em cada cinco alunos é vítima de uma intimidação constante por parte de colegas - que inclui agressões, insultos e exclusões de jogos. É o bullying, termo que não tem tradução para português, mas que está bem difundido nos estabelecimentos de ensino do país.

O último caso conhecido afeta um menino de 12 anos, que sofreu de cancro, e cujos pais tentaram, sem sucesso, que a escola que frequentava o mudasse para outra turma.

João frequentava o quinto ano e grande parte dos colegas de turma acompanhou a sua doença, um tumor do sistema nervoso central. Mas, ainda assim, foi rejeitado. E mais: foi insultado pelos colegas e vítima de sucessivas humilhações. Os pais pediram, insistentemente, ao conselho executivo que mudasse o menino de turma. Como não obtiveram resposta, retiraram o filho da escola.

Os pais acusam a escola de não ter sabido lidar com o problema, mas a falta de capacidade dos responsáveis escolares para resolver questões de bullying é comum em Portugal.

Um estudo da Universidade do Minho e do Instituto Superior Técnico de Lisboa mostra que um em cada cinco alunos, entre os 10 e os 12 anos, é vítima de bullying na escola.

E mais, um em cada oito assume-se como agressor nesta relação entre pares. Os rapazes parecem ser mais afetados pelo problema, mas os investigadores não notaram grande diferença entre as escolas citadinas ou as rurais.

Jovem suicida-se após “bullying”

Os pais do jovem Tim Ribberink, um holandês que se matou por sofrer, durante anos, de bullying, decidiram publicar sua carta de suicídio num jornal local da Holanda, dividindo opiniões no país.

John e Ema Ribberink revelaram-se surpresos com o drama vivido pelo filho e pediram que as autoridades abrissem uma investigação para que averiguassem os verdadeiros causadores deste desfecho trágico.

Tim, antes de se suicidar, deixou uma nota de despedida, publicada pela imprensa holandesa, em que o jovem dizia: "Queridos pai e mãe, fui ridicularizado, abusado, sofri de bullying e fui excluído durante toda a minha vida. Vocês são pessoas fantásticas. Espero que não estejam zangados comigo. Até que nos encontremos novamente, Tim".

Ao lado da nota, o jornal publicou uma grande foto do jovem sorridente e sua certidão de óbito. Poucas horas após a publicação, a foto do jovem já havia sido partilhada mais de 5 mil vezes na internet.

Durante o funeral do jovem, John e Ema leram uma mensagem: "O Tim não era um menino fraco nem patético. Ele era forte. É assim que os conhecemos e é assim que gostaríamos que o mundo se lembrasse dele".

Notícia retirada do site <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2012/11/08/pais-de-jovem-que-se-matou-apos-bullying-publicam-nota-de-suicidio-em-jornal.htm> a 01/12/2012 (adaptado)


ANEXO X – Questões orientadoras sobre as notícias para a atividade 2

Após a leitura do texto, o aluno deve responder, oralmente, às seguintes questões:

- Que tipo de textos informativos são estes?
- Qual o título da primeira notícia?
- O que descreve a notícia?
- Qual foi o último caso noticiado sobre bullying na escola?
- Por que razão João era gozado na escola?
- O que fizeram os pais de João?
- Quem realizou o estudo referido na notícia?
- O que conseguiram comprovar?
- Qual o título da segunda notícia?
- O que aconteceu?
- Onde decorreu o acontecimento?
- Qual o motivo de tal acontecimento?
- Quais os intervenientes da notícia?
- O que fez o jovem Tim antes de suicidar?
- O que fizeram os pais de Tim?
- Por onde circulou a foto do jovem, horas depois da notícia?
- O que disseram relativamente quanto ao Tim, no seu funeral?

ANEXO XI – Ficha de registo das ideias dos alunos acerca da atividade

2

	ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS <i>Trabalho de Investigação</i>
Mestrado: Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico Unidade Curricular: Prática Pedagógica do 2.º ciclo do Ensino Básico Ano letivo: 2012/2013	Mestranda: Joana Fonseca Silva Prof.ª Coorientadora: Paula Cristina Ferreira
Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos D. Dinis	
Ano: _____ Turma: _____ N.º: _____ Data: _____	
Atividade 2	
Após teres lido as duas notícias, quais as ideias mais importantes que reteste acerca das mesmas?	

ANEXO XII – Guião da fase do debate de opinião da atividade 2

- INTRODUÇÃO

Das duas notícias, um relata um final trágico. Mas, caso os pais de João Miguel não tivessem tomado conhecimento do que acontecia com o filho, tal como aconteceu com os pais de Tim, a história de João Miguel poderia ter tido outro desfecho. Provavelmente, tudo aquilo que os seus colegas de escola disseram, podia ter incentivado o jovem menino a cometer determinados atos que pusessem em causa a sua vida.

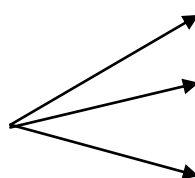
Todos sabemos que a palavra é essencial para expressar o que nos vai na mente, mas será que tanto os colegas de Tim como os de Miguel deviam ter dito tudo aquilo que pensavam?

- QUESTÃO

“Deves dizer tudo o que pensas?”

- PLANO DE DISCUSSÃO¹

Não, porque a verdade pode causar discussões mas...

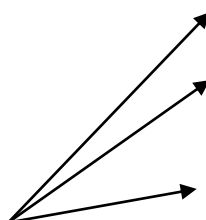


... não valerá discutir pela verdade?

... a mentira e o silêncio não provocam discussões?

... por que é que a verdade pode ser desagradável?

Não, caso isso possa magoar alguém mas...

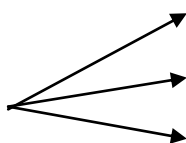


... é preferível mentir ou ficar calado?

... devemos viver na ignorância para não nos magoarmos?

... pode dizer-se uma coisa desagradável de uma forma simpática?

Sim, porque vivemos numa democracia mas...



... teremos também o direito de dizer tudo o que nos vai na cabeça?

... será que falamos só por falar?

... será importante saber pensar primeiro, antes de falar?

Não, caso tenha prometido guardar segredo mas...

-
- ... não haverá segredos demasiado pesados para guardarmos?
 - ... e se esse segredo permitir acusar um inocente?
 - ... por que é que te confidenciam um segredo se é um segredo?
 - ... temos o direito de pedir silêncio a alguém?

Sim, porque isso me alivia mas...

-
- ... a palavra é suficiente para exprimirmos o que verdadeiramente sentimos?
 - ... não é melhor guardarmos alguns pensamentos para nós?
 - ... e se isso fizer alguém infeliz?
 - ... a mentira ou o silêncio não são por vezes mais confortáveis que as palavras?

Não, porque há coisas que só dizem respeito a mim mas...

-
- ... não deves partilhar tudo com aqueles de quem mais gostas?
 - ... devemos ter medo ou vergonha de falar sobre nós?
 - ... quando não dizemos a verdade, podemos estar a esconder coisas de nós mesmos?
 - ... continuarás a ser tu próprio se não disseres tudo aos outros?
 - ... não podes tentar alimentar-te por outros meios?

- CONCLUSÃO

“A palavra é uma forma de te afirmares em relação aos outros e de defenderes as tuas ideias. A palavra pode aliviar e ajudar a resolver problemas, mas também os cria. A palavra expõe-te ainda mais ao olhar dos outros e a verdade nem sempre é agradável de ouvir. Será que tens o direito de magoar os outros com as tuas palavras ou de revelar os seus segredos? Para além do mais, uma vez pronunciadas, as palavras já não têm retorno. Elas possuem um peso e um valor: dizer tudo não significa, no entanto, dizer o que quer que seja”¹.

¹ Brenifier, O. (2006). *O que é viver em sociedade?*. Coleção Filosofia para Crianças. Lisboa: Dinalivro.

ANEXO XIII – Exemplos de opiniões e argumentos utilizados pelos alunos, para a fase do debate de opinião da atividade 2

Não, porque a verdade pode causar discussões...

Não, caso isso possa magoar alguém...

Não, caso tenha prometido guardar segredo...

Não, porque há coisas que só dizem respeito a mim...

Não, porque...

Sim, porque vivemos numa democracia...

Sim, porque isso me alivia...

Sim, porque...

Talvez, porque...

ANEXO XIV – Transcrição do debate de opinião da atividade 2

Após todos os alunos terem terminado a tarefa da escolha das suas opiniões e respetivas justificações, foi iniciado o debate com a turma, começando por se questionar quem era a favor do “sim”, “não” ou “talvez”, relativamente à questão acima referida.

Professora-investigadora – “Deves dizer tudo o que pensas?”... Será que nós devemos dizer tudo o que pensamos?

Alunos – (*agitação*).

P.I. – Quem quer ser o primeiro a dizer a resposta que deu à pergunta?

Alunos – (*alguns dos alunos levantam o braço*).

P.I. – Sim, *Aluno F*.

Aluno F – “Não, porque há coisas que só dizem respeito a mim.”

Aluno O – “Mas não deves partilhar tudo com aqueles que mais gostas?”

Aluno F – A... não.

P.I. – Não? Quem é que tem outra opinião? Que nós devemos partilhar tudo com...

P.I. – Achas que sim, *Aluno S*?

Aluno S – Eu acho.

P.I. – *Aluno O*, podes continuar.

Aluno O – “Mas devemos de ter medo de falar sobre nós?”

Aluno F – Eu não.

P.I. – Tu não tens medo nem vergonha?

Aluno F – Não.

P.I. – Aqui alguém tem medo ou vergonha de falar...

Aluno G – Não.

Aluno P – (*levanta o braço*).

P.I. – Tu tens, *Aluno P*?

Aluno P – Eu às vezes... tenho um bocado vergonha em que há coisas que eu nunca contei a ninguém... não... se não for de confiança, eu não conto. Mas se for uma pessoa que eu conheço e que gosto e que seja da minha confiança, conto.

P.I. – É?

Aluno J – A mim também.

P.I. – Também?

Aluna O – Eu também...

P.I. – Podes continuar, *Aluno O*.

Aluno O – “Mas quando não dizemos a verdade, podemos estar a esconder coisas de nós mesmos?”

Aluno F – Sim...

P.I. – Sim o quê?

Aluno F – Sim... podemos estar a esconder coisas de nós...

P.I. – Então e nisso estás a ser verdadeiro? Se estiveres a esconder quem tu és na verdade?

Aluno F – Não estou a ser verdadeiro ... estou a ser mentiroso.

P.I. – Estás a ser mentiroso?

Alunos – (*risos*).

Aluno O – Isso é mau!

Aluno F – Sim isso é mau...

Aluno O – Ouve, ó *Aluno F*! Ouve outra vez a pergunta!

P.I. – Não, ouve, não quer dizer que está correto ou errado, é a opinião dele. Agora se alguém tiver outra opinião pode dizer.

Aluno F – Então se calhar não entendi a pergunta, professora.

Aluno O – “Mas quando não dizemos a verdade, podemos estar a esconder coisas de nós mesmo?”

P.I. – Ou seja, quando não dizemos algo sobre nós que é real, que é verdade, podemos estar a esconder coisas até de nós mesmos. Podemos estar a dizer que não queremos ser aquela pessoa, que não queremos ser assim. Estás a perceber?

Aluno F – Sim, mas eu só digo... só...

Alunos – (*risos*).

Aluno P – (*levanta o braço para pedir permissão para falar*).

Aluno F – ... o que me diz respeito a mim!

P.I. – *Aluno P*, sim.

Aluno P – Eu acho que... mais ou menos... acho que o *Aluno F* tem razão, que há coisas que nós fazemos que não queremos que as pessoas saibam...

P.I. – Sim...

Aluno P – Então nós guardamos para nós... então há coisas que só dizem respeito a nós porque...

Alunos – (*agitação*).

P.I. – Olha, o *Aluno P* está a falar e vocês não estão a respeitar. Então nós não devemos dizer coisas que só dizem respeito a nós, é isso?

Aluno P – Sim...

P.I. – *Aluno G*, tens a mesma opinião?

Aluno G – Não, mas depois há pessoas que... fazemos uma coisa boa mas depois queremos esquecer, para não dizermos a ninguém...

P.I. – Sim...

Aluno G – E depois essas pessoas... nós dizemos que fizemos aquilo e entretanto aquilo que nós fizemos já não conseguimos ver...

P.I. – Como assim? Dá-me um exemplo que eu não estou a perceber muito bem.

Aluno G – A... limpamos, por exemplo, o jardim.

P.I. – Sim...

Aluno G – Nós limpámos. Ninguém sabe.

P.I. – Sim.

Aluno G – Depois passado um pouco, dizemos que limpámos. Mas eles depois já não sabem porque já não estou lá, não veem mais.

P.I. – Ah, já percebi. Porque foste tu próprio que testemunhaste que fizeste aquilo, mas ninguém viu isso...

Aluno O – (*levanta o braço para pedir permissão para falar*).

P.I. – *Aluno O*.

Aluno O – Então, sobre isto... eu, por exemplo, detesto mentir. Eu, quando minto, começa-me a doer a barriga.

Alunos – (*risos*).

P.I. – A sério?

Aluno O – A sério. A... e depois eu tenho logo contágio. Por exemplo, há uma amiga minha, que o *Aluno R* até às vezes fala, que também se chama “*R*”... e eu conto-lhe tudo e fico logo mais aliviada.

P.I. – Ficas mais aliviada quando lhe contas?

Aluno O – (*acena que sim com a cabeça*).

P.I. – Então, à pergunta “devemos dizer tudo aquilo que pensamos?”, o que é que tu achas disso?

Aluno O – A... eu acho que isso... sim, sim.

P.I. – Sim, sim?

Aluno P – (*levanta o braço para pedir permissão para falar*).

P.I. – *Aluno P*, o que é que tu achas disso? Devemos dizer tudo aquilo que pensamos?

Aluno P – Eu acho que... por vezes... quando... também me acontece a mesma coisa que ao *Aluno O* mas quando é a mim é muito, muito mau. Fica-me a doer a barriga, então eu costumo sempre contar tudo.

P.I. – Então preferes dizer tudo aquilo que pensas?

Aluno P – Sim, porque...

P.I. – Sim...

Aluno P – ... mas também posso, ao dizer tudo o que eu digo, posso estar ...

P.I. – Diz, *Aluno P*. Diz.

Aluno P – ... posso estar a magoar as pessoas e isso pode...

P.I. – Quem é que concorda com o *Aluno P*? Que ela, ao dizer tudo o que pensa...

Aluno O – (*interrompendo*) Eu não ouvi lá muito bem.

P.I. – O *Aluno P* disse que, ao dizer às vezes aquilo que pensa, pode magoar alguém.

Aluno F – (*levanta o braço para pedir permissão para falar*).

P.I. – *Aluno F*, tu concordas com isto?

Aluno H – Eu escolhi essa!

Aluno F – Agora já percebi a pergunta, vou responder ao *Aluno O*.

P.I. – Diz.

Aluno F – Eu acho que... eu minto mal.

P.I. – Sim...

Aluno F – Mas às vezes, bem.

Alunos – (*risos*).

Aluno F – Eu quando quero falar...

P.I. – Sim...

Aluno F – ...eu não falo para uma pessoa, não me sinto à vontade. E, por exemplo, gosto... eu confio, entre aspas, mais...

P.I. – Numa pessoa?

Aluno F – Não. Não confio... nem se for, por exemplo, num familiar meu. Confio mais... eu sei que isto é um bocado pateta...

P.I. – Não é nada! Nada do que digas aqui é patético, atenção. Nós somos diferentes pessoas, temos opiniões!

Aluno F – ... num animal!

P.I. – Ah, sim!

Aluno F – Por exemplo, tenho um gato e falo com ele. Quando ele está a dormir, falo com ele...

Alunos – (*risos*).

Aluno F – ... e eu gosto mais de falar para animais... para um animal! Não por ser uma pessoa...

P.I. – Então e diz-me uma coisa, tu aos teus animais dizes tudo aquilo que pensas?

Aluno F – (*acena que sim com a cabeça*).

P.I. – E às pessoas não dizes tudo aquilo que pensas?

Aluno F – Não.

P.I. – Alguém tem algum episódio assim?

Aluno G – Sim.

Aluno B – Eu!

Aluno F – Eu falo para o meu gato. Mas gosto mais de falar com o meu cão porque parece que ele ouve e depois mexe a pata...

Alunos – (*risos*).

Aluno L – (*levanta o braço para pedir permissão para falar*).

P.I. – Que engraçado! *Aluno L*, diz. O que é que tu achas? Deves dizer tudo o que pensas?

Aluno L – Não...

P.I. – Não? Então?

Aluno L – Porque há coisas que nós dizemos...

P.I. – Sim.

Aluno L – ...mas que... dizemos a uma pessoa que tem um amigo e nós estamos a falar sobre ele...

P.I. – Sim.

Aluno L – ...e isso pode magoar essa pessoa se ela for amiga dele.

P.I. – Estou a perceber. Quem concorda com o *Aluno L*?

Alunos – (*alguns levantam o braço*).

P.I. – Ó *Aluno B*, diz lá. Achas que devemos dizer tudo aquilo que pensamos?

Aluno B – Eu acho que não porque por vezes, quando estamos a falar com essa pessoa...

P.I. – Sim...

Aluno B – ...podemos estar a magoá-la enquanto estamos a dizer, mas não apercebermos.

P.I. – É mais ou menos aquilo que o *Aluno L* disse. Mais ou menos, porque o *Aluno L* falava que nós podíamos estar a falar mal de alguém a outra pessoa e “aqui” podemos estar a magoar a pessoa com quem estamos a falar. É isso que estás a dizer?

Aluno B – *(acena que sim com a cabeça)*.

P.I. – Quem é que concorda com o *Aluno B*? Vocês acham isto?

Aluno I – Sim.

Aluna C – *(levanta o braço para pedir permissão para falar)*.

Aluno O – Sim, mas ó professora na minha outra opinião...

P.I. – Diz lá, *Aluno C*.

Aluno C – Se...

P.I. – Sim.

Aluno C – *(silêncio)*.

P.I. – Se quê? Diz lá.

Aluno C – *(silêncio)*.

P.I. – Por exemplo, já alguém te magoou, a falar contigo?

Aluno O – A mim já.

P.I. – Já alguém te magoou? *(dirigindo-se para o Aluno C)*.

Aluno C – *(acena que sim com a cabeça)*.

P.I. – E o que é que sentiste? Sentiste vontade de dizer à pessoa “não digas isso que me estás a magoar” ou ficaste calada?

Aluno C – Fiquei calada... *(olhando para baixo)*.

P.I. – Então e tu achas que fazias o mesmo que essa pessoa te estava a fazer?

Aluno C – Não.

P.I. – Não? Não ias fazer isso?

Aluno C – *(acena que “não” com a cabeça)*.

P.I. – Pronto... mas sentiste-te triste?

Aluna C – *(acena que sim com a cabeça)*.

P.I. – E tu achas que as pessoas devem dizer tudo aquilo que pensam?

Aluno C – Não.

P.I. – Porquê?

Aluno C – *(suspira)*.

P.I. – Achas que é por causa disso? Desse exemplo que deste?

Aluno C – Sim.

Aluno I – *(levanta o braço para pedir permissão para falar)*.

P.I. – *Aluno I*, achas que podemos dizer tudo aquilo que pensamos?

Aluno I – Não. É assim, há certas coisas que podem magoar a pessoa.

P.I. – Tipo o quê?

Aluno I – Por exemplo, uma pessoa diz que uma pessoa... faz de conta que ela *(apontando para a colega ao lado)* não consegue fazer uma coisa.

P.I. – Sim.

Aluno I – ...e depois ela *(apontando para outra colega ao seu lado)* diz-lhe e ela que não faz bem (a outra colega) e fica mais triste ainda, fica magoada.

P.I. – Fica desmotivada? Fica mais triste?

Aluno I – Sim.

P.I. – Estou a perceber o que queres dizer.

Aluno I –E depois ela ainda dizia mal dela e fica mais deprimida.

P.I. – Ah, ok... *Aluno G*.

Aluno G – Neste caso, que... por vezes se dissermos o defeito é quando ela fica tão enervada, as pernas tremem tanto tanto tanto que depois acaba por fazer melhor o que já faziam.

P.I. – Ah, como se fosse um incentivo?

Aluno G – Sim.

P.I. – Então tu achas que o facto de as pessoas dizerem aquilo que pensam também de, certa forma, funciona como um incentivo para a pessoa melhorar? Achas isso?

Aluno G – *(acena que sim com a cabeça)*.

Aluno O – *(levanta o braço para pedir permissão para falar)*.

P.I. – E mais? *Aluno O*.

Aluno O – Eu, por exemplo, acho que nós devemos dizer tudo aquilo que pensamos porque, às vezes, não é só estarmos a magoar alguém mas às vezes até... por vezes somos mal-educados. Por exemplo, uma amiga minha de outro ano, ela por exemplo... pronto... o professor ralhava-lhe e ela pensava assim “ah que não sei quê”, “que mau, que não sei quê”, “tu és horrível” e “eu não gosto nada do professor”...

P.I. – Sim e depois?

Aluno O – Ela, por vezes, sem querer dizia!

P.I. – Então, estás a dizer que ela dizia tudo aquilo que pensava?

Aluno O – *(acena que sim com a cabeça)*.

P.I. – Não ficava calada?

Aluno O – Não...

P.I. – Então e achas que ela devia ter ficado calada ou achas que...

Aluno O – Por vezes temos de ficar calados, foi o que escrevi no meu papel. Por vezes temos de nos calar...

P.I. – Sim.

Aluno O – ...porque podemos ser “inapropriados” para aquela situação.

P.I. – Inoportunos. Já percebi. Mais alguém concorda com o *Aluno O*? Que às vezes temos de ficar calados porque convém? Por exemplo, como aquele caso do professor... não é *Aluno O*?

Aluno O – Sim.

Aluno P – *(levanta o braço para pedir permissão para falar)*.

P.I. – *Aluno P*.

Aluno P – Eu acho que... às vezes, quando nós estamos a falar... nós não devemos, muitas vezes, falar o que nós pensamos...

P.I. – Sim.

Aluno P – ...porque podemos magoar as pessoas. Mas também podemos... às vezes, as pessoas estão a falar connosco e estão a ser injustas connosco. E então, às vezes, eu fico chateada por causa disso e então também lhes digo tudo o que estou a pensar.

P.I. – Quando te sentes injustiçada, também queres...

Aluno P – Porque ela estava a dizer tudo aquilo.

Aluno G – Depois parece uma bola de neve!

P.I. – Pois. Quem é que também acha que, ao sentirem-se injustiçados, também devem dizer aquilo que pensam?

Aluno P – *(interrompendo)* Eu acho que aquilo que o *Aluno C* disse... quando acontecer ela deve dizer “olha, estás-me a magoar, por favor, pára!”.

P.I. – Hum, hum.

Aluna P – Mas se não parar...se fosse a ela, ia-me embora.

P.I. – Ouviste, *Aluno C*?

Aluno P – *(levanta o braço para pedir permissão para falar)*.

P.I. – Diz.

Aluno P – Eu e uma outra amiga minha, somos as melhores amigas e todos os dias tínhamos uma discussão diferente...

P.I. – Porquê? Porque diziam tudo aquilo que pensavam ou porque ficavam caladas?

Aluno P – ...mas depois ficávamos sempre amigas, outra vez.

P.I. – Pronto, então tu achas que há episódios em que não se deve dizer aquilo que pensamos mas há outros episódios em que podemos, porque tudo acaba bem? É assim que tu achas?

Aluno P – Normalmente...

P.I. – Normalmente.

Aluno P – Normalmente, para mim. Houve umas vezes que eu magoei uma pessoa e depois pedi desculpa e muitas vezes a pessoa ouviu-me.

Aluno H – (*levanta o braço para pedir permissão para falar*).

P.I. – Pronto. Diz lá, *Aluno H*.

Aluno H – A...

P.I. – O que é que tu achas? Tu achas que as pessoas devem dizer tudo o que pensam?

Aluno H – Não, porque pode magoá-las e algumas vezes fazer discussões.

P.I. – Ah, achas que as pessoas não devem dizer tudo o que pensam porque há que evitar discussões?

Aluno H – Sim.

P.I. – Porque há discussões que fazem mal às relações, é isso?

Aluno H – (*acena que sim com a cabeça*).

P.I. – Por exemplo, um colega teu tem uma opinião e tu tens outra. Mas tu não deves dizer aquilo que pensas porque não queres criar uma discussão? É assim?

Aluno H – Sim.

Aluno F – (*levanta o braço para pedir permissão para falar*).

P.I. – Já percebi. *Aluno F*.

Aluno F – Por exemplo, aquilo que a *Aluna P* disse sobre a... sobre a pessoa que estava a perguntar... em que a maior parte pôs o dedo no ar...

P.I. – Sim, sim.

Aluno F – Eu acho que quando... se ela magoar alguém... já me aconteceu uma ou duas vezes, eu não as ouço, viro costas e vou-me embora.

P.I. – Ah, ignoras?

Aluno F – Sim.

P.I. – Portanto, as pessoas podem dizer tudo aquilo que pensam e tu simplesmente não ouves, nem te faz diferença...

Aluno F – Sim, faz como se fosse, por exemplo... moscas!

Alunos – (*risos*).

P.I. – Já percebi.

Alunos – *(agitação)*.

Aluno A – *(levanta o braço para pedir permissão para falar)*.

P.I. – *Aluno A*, diz.

Aluno A – Ó professora, eu lembro-me de uma vez, quando andava na outra escola...

P.I. – Sim.

Aluno A – ...eu senti que fiz mal a um colega...

P.I. – Sim.

Aluno A – ...magoei-o.

P.I. – Tu sentiste que o magoaste naquele momento ou só sentiste depois?

Aluno A – Naquele momento. Depois eu... também me senti arrependido e depois fui-lhe pedir desculpa. Depois ele ignorou-me e eu virei as costas e fui-me embora.

P.I. – Tu achas que o magoaste devido ao teu ato e foste pedir desculpa, não é? E ele não aceitou?

Aluno A – *(abana a cabeça dizendo que não)*.

Aluno G – *(levanta o braço para pedir permissão para falar)*.

P.I. – *Aluno G*.

Aluno G – A minha (opinião) é sim, porque isso me alivia.

P.I. – Dizer tudo? Achas que isso te alivia?

Aluno G – Sim, de vez em quando. Mas eu não digo tudo a pessoas ou animais. Eu, de vez em quando, se quero dizer alguma coisa...

P.I. – Sim.

Aluno G – ...que eu não goste de todo, vou para o meu quarto e às vezes grito pela janela.

Alunos – *(risos)*.

P.I. – Para quê? Para descomprimir?

Aluno G – Sim... e depois, de vez em quando, falo com o meu cão, o meu gato...

P.I. – Hum, hum.

Aluno I – *(levanta o braço para pedir permissão para falar)*.

Aluno G – ...e depois fico bem! Penso melhor...

P.I. – Hum... *Aluno I*, diz lá.

Aluno I – Do primeiro ano até ao quarto ano...

Alunos – *(agitação)*.

P.I. – *(faz som no sentido de pedir silêncio)* Shhh! Tens de falar mais alto *Aluno I*, porque os teus colegas não te estão a ouvir.

Aluno I – ... havia uma amiga que me estava sempre a chatear e eu nunca fui capaz de dizer o que eu pensava, não queria também causar discussão.

P.I. – E arrependes-te disso?

Aluno I – Antes ficava um bocado arrependida mas não era capaz de dizer o que eu pensava, também podia magoar e depois andávamos sempre a discutir e mais valia não estar a dizer alguma coisa...

P.I. – Ah então era para evitar discussão?

Aluno I – Sim. Eu percebi que era assim e depois também não me importava, já estava habituada.

P.I. – Já estavas habituada? E achas que, às vezes, o facto de nós nos habituarmos a que as coisas sejam assim... vocês acham que a gente não deve falar? Devemos ser sempre assim, habituados ao que os outros falam?

Aluno I – É o melhor, para evitarmos... porque senão também há sempre discussões e...

P.I. – Então mas imagina que será sempre a outra pessoa a falar. Tu nunca vais ter a palavra?

Aluno I – *(encolhe os ombros)*.

Aluno Q – *(levanta o braço para pedir permissão para falar)*.

P.I. – Isso é um bocado mau, se calhar...

Aluno I – Sim, mas eu tapo os ouvidos bem e... também deixava-a falar e não ligava. Ignorava.

P.I. – Hum, está bem. *Aluno Q*, diz lá o que é que tu achas. Achas que a gente deve dizer tudo aquilo que pensa?

Aluno Q – Não. Uma vez, quer dizer, várias vezes...

P.I. – Sim.

Aluno Q – ...lá na escola, o *Aluno D* estava-me sempre a chamar nomes e isso tudo... e pronto...

P.I. – O que é que tu fazias? Ignoravas?

Aluno Q – *(acena que sim com a cabeça)*.

P.I. – Mas magoava-te isso, não magoava? Ou era-te indiferente?

Aluno Q – Ó professora, ela chama a toda a gente!

Alunos – *(risos)*.

P.I. – Ok, ela podia chamar a toda a gente, mas eu estou a falar de ti. Tu achas que isso magoava? Ou chegaste a dizer “olha, não me faças isso porque me estás a magoar”? Ou nunca disseste nada?

Aluno Q – Ó professora, quando eu ia para a escola e isso, magoava-me mais mas depois...

P.I. – Para a outra escola?

Aluno Q – *(acena que sim com a cabeça)*.

P.I. – Magoava-te mais no início, era?

Aluno Q – Mas depois habituei-me!

P.I. – Então e tu achas que ela devia ter dito tudo o que pensava?

Aluno Q – *(abana a cabeça dizendo que não)*.

P.I. – Não? Pronto. E tu, *Aluno D*, o que é que achas disto? Achas que deves dizer tudo aquilo que pensas?

Aluno D – A... às vezes. Depende.

P.I. – Então? Diz lá.

Aluno D – Pronto, eu tinha duas amigas minhas, que por acaso andam nesta escola. Pronto, uma delas praticamente amiga só que... todos os dias tínhamos uma discussão e então elas às vezes, pronto, estavam sempre... ou eu estava com uma e estávamos contra a outra ou ela estava comigo e estávamos contra a outra... sempre assim. E acontecia mais vezes que elas estavam contra mim e então pronto, eu chegava a casa e...

P.I. – Choravas?

Aluno D – *(acena que sim com a cabeça)*.

P.I. – E não dizias tudo aquilo que pensavas?

Aluno D – Não. Eu... pronto, no dia a seguir ficávamos bem e com mais calma explicava-lhe o que eu queria dizer só que uma vez, pronto, aconteceu mesmo isso e eu disse o que pensava e a partir daí não nos falámos mais.

P.I. – Ah, então quebraram relações. Então e diz-me uma coisa, tu achas que agora, neste momento... tu achas que devias ter dito aquilo que disseste ao *Aluno Q*?

Aluno D – Eu acho que...

Alunos – *(agitação)*.

P.I. – Deixem ouvir, que o *Aluno D* está a falar! Nós temos que nos ouvir.

Aluno D – ...pronto, que ainda nessa altura... ainda não tinha bem a noção das coisas.

P.I. – Então e diz-me uma coisa, tu achas que hoje fazias isso?

Aluno D – A... não sei. Depende.

P.I. – Depende do quê, diz lá.

Aluno D – Assim se as pessoas se importavam ou...

Aluno M – *(levanta o braço para pedir permissão para falar)*.

P.I. – Ah, então só dizias o que pensavas se as pessoas também te dissessem o que pensavam... ok, está bem. Então e tu hoje estás arrependida?

Aluno D – *(acena que sim com a cabeça)*.

P.I. – Então, *Aluno M*, se faz favor.

Aluno M – Posso dizer o que é que eu escolhi?

P.I. – Diz lá, o que é que tu escolheste?

Aluno M – “Não, caso isso possa magoar alguém.”

P.I. – Pronto, foi aquilo que eles disseram há bocado. Então se tu achavas que aquilo que tinhas para dizer magoasse alguém, tu não dizias. Mas se não magoasse, dizias na mesma?

Aluno M – *(acena que sim com a cabeça)*.

P.I. – Então, por exemplo, agora no caso do *Aluno D*. Tu achas que o *Aluno D* devia dizer aquilo que pensava?

Aluno M – Não.

Aluno N – *(levanta o braço para pedir permissão para falar)*.

P.I. – Diz lá, *Aluno N*.

Aluno N – Eu já tive discussões e... também me magoaram muito. Houve uma vez, a minha namorada do ano passado...

Alunos – *(agitação)*.

P.I. – Deixem ouvir o *Aluno N*!

Aluno N – ... tivemos muitas discussões e...

P.I. – Mas porquê? Porque ela dizia o que pensava e tu não gostavas...

Aluno N – Não...


P.I. – E tu dizias alguma coisa? Ficavas magoado? Ou ficavas calado...?

Aluno N – Ficava calado.

P.I. – E tu arrependes-te de ter ficado calado? Ou achas que devias ter dito...

Aluno N – *(interrompendo)* Eu devia ter dito!

ANEXO XV – Ficha de registo das fases da pré-escrita e da escrita da atividade 3

 IPL <small>Instituto Politécnico de Leiria</small>	ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS <i>Trabalho de Investigação</i>
Mestrado: Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico Unidade Curricular: Prática Pedagógica do 2.º ciclo do Ensino Básico Ano letivo: 2012/2013	Mestranda: Joana Fonseca Silva Prof. Coorientadora: Paula Cristina Ferreira
Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos D. Dinis	
Ano: _____ Turma: _____ N.º: _____ Data: _____	
Atividade 3	
Deves sempre ajudar os outros?	
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Talvez... <input type="checkbox"/>	
Porquê?	

ANEXO XVI – Biografia para a atividade 3

Conheci Irena Sendler

Conheci Irena Sendler no início de 2008, antes da sua lamentável morte.

Esta grande mulher nasceu a 15 de fevereiro de 1910, na Polónia e ficou conhecida na História Mundial como «o anjo do Gueto de Varsóvia».

Quando a Alemanha Nazi invadiu a Polónia, em 1939, Irena era assistente social no *Departamento de Bem Estar Social de Varsóvia*, trabalhava com enfermeiras e organizava espaços de refeição comunitários da cidade, com o objetivo de responder às necessidades das pessoas que mais necessitavam.

Felizmente, graças a ela, esses locais não só proporcionavam comida para órfãos e pobres, como lhes entregavam roupas, medicamentos e dinheiro. Ali trabalhou incansavelmente para aliviar o sofrimento de milhares de judeus.

Em 1942, os nazis criaram um vergonhoso gueto em Varsóvia e Irena, horrorizada pelas condições em que ali se sobrevivia, uniu-se ao Conselho de Ajuda aos Judeus.

Ela mesma me contou que, quando caminhava pelas ruas do gueto, levava uma braçadeira com a *estrela de David*, como sinal de solidariedade e para não chamar a atenção sobre si própria. Pôs-se, rapidamente, em contacto com famílias, a quem propôs levar os seus filhos para fora do gueto, mas não lhes podia dar garantias de êxito. Imagino como terão sido momentos extremamente difíceis, quando Irena tentava convencer vários pais a entregarem os seus filhos.

Segundo me contou, muitas mães lhe perguntavam «podes prometer-me que o meu filho viverá?», mas infelizmente Irena sabia que nada podia prometer, quando nem sabia se conseguiam sair do gueto e que a única certeza era de que as crianças morreriam se lá permanecessem.

Muitas famílias eram reticentes à entrega das crianças, algo absolutamente

compreensível, mas que viria a tornar-se fatal para elas. Algumas vezes, quando Irena voltava a visitar as famílias para tentar fazê-las mudar de opinião, devia ficar chocada ao verificar que todos tinham sido levados para os campos da morte e que nada mais havia a fazer.

Esta corajosa mulher suportou a tortura e negou-se a trair os seus colaboradores ou as crianças que abrigava. Cruelmente, quebraram-lhe todos os ossos dos pés e das pernas, mas sei que não conseguiram quebrar a sua incrível determinação e fidelidade.

Foi condenada à morte. Enquanto esperava pela execução, um soldado alemão levou-a para fazer um novo interrogatório.

Milagrosamente, ao sair, o soldado gritou-lhe em polaco "corra!" e Irena conseguiu escapar. No dia seguinte, Irena encontrou o seu nome na lista de polacos executados e tenho a certeza que, naquele momento, agradeceu a Deus a preciosa e corajosa ajuda daquele soldado.

Mais tarde, os membros do Conselho de Ajuda aos Judeus conseguiram subornar os alemães para que Irena adquirisse uma identidade falsa e continuasse a trabalhar.

Lamentavelmente, a maior parte das famílias das crianças tinha sido morta nos campos de extermínio. Mesmo assim, Irena conseguiu, inacreditavelmente, salvar cerca de 2500 pessoas do extermínio nazi.

Antes de morrer, Irena havia-me dito «a razão pela qual resgatei as crianças tem origem no meu lar, na minha infância. Fui educada na crença de que uma pessoa necessitada deve ser ajudada com o coração, sem importar a sua religião ou nacionalidade».

(biografia da autoria do professor investigador, baseada no filme "O corajoso coração de Irena Sendler", 2009)

ANEXO XVII – Questões orientadoras sobre a biografia para a atividade

3

Após a leitura do texto, o aluno deve responder, oralmente, às seguintes questões:

- Como se chama a mulher a que o autor se refere?
- Quando nasceu?
- Qual era a sua nacionalidade?
- Por que nome ficou, Irena, conhecida mundialmente?
- Por que motivo?
- Qual era o regime que aniquilava todos os judeus?
- Qual foi o país que invadiu a Polónia?
- Qual era a profissão de Irena?
- O que fazia ela para ajudar os judeus?
- Para onde eram levadas as famílias, quando Irena não conseguia levar as crianças?
- O que lhe fizeram, quando descobriram que ela ajudava os judeus?
- Quem a salvou da morte?
- O que aconteceu para que Irena conseguisse voltar a trabalhar?
- Quantas pessoas Irena Sendler salvou?

ANEXO XVIII – Ficha de registo das opiniões e factos presentes na atividade 3



IPL
Instituto Politécnico de Leiria

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

Trabalho de Investigação

Mestrado: Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico

Unidade Curricular: Prática Pedagógica do 2.º ciclo do Ensino Básico

Ano letivo: 2012/2013

Mestranda: Joana Fonseca Silva

Prof. Coorientadora: Paula Cristina Ferreira

Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos D. Dinis

Ano: _____ Turma: _____ N.º: _____ Data: _____

Atividade 3

Após teres lido o texto, esquematiza-o, separando os factos das opiniões do autor. Para te ajudar, utiliza a tabela seguinte.

FACTOS	OPINIÕES

ANEXO XIX – Guião da fase do debate de opinião da atividade 3

- INTRODUÇÃO

Graças à preciosa ajuda de Irena Sendler, milhares de pessoas escaparam à morte. Ela arriscou a sua vida, para proteger a vida de outros. Deu tudo o que tinha e o que não tinha para proteger a vida humana, de um regime que aniquilava todos os judeus.

Mas por que motivo terá esta mulher ajudado quem lhe era completamente desconhecido? Por que terá arriscado a sua vida, ao ponto de ter sido condenada à morte? Será que se fosse contigo, ajudarias estas pessoas, ou limitavas-te a proteger apenas a tua vida, visto que poderias ser gravemente prejudicado?

- QUESTÃO

“Deves sempre ajudar os outros?”

- PLANO DE DISCUSSÃO¹

Sim, porque não devo ser egoísta mas...

... não é importante pensar primeiro em nós para sobreviver?

... sabes sempre como ajudar os outros?

... os “outros” não são muito numerosos?

... deves ajudar os outros sem que eles tenham pedido?

Sim, porque assim tenho muitos amigos mas...

... aquele que está contigo, porque tu o ajudas, é um verdadeiro amigo?

... e se os teus amigos não te ajudarem? Podes continuar amigo deles?

... quando estás longe e não podes ajudar os teus amigos, perde-los?

... ficamos sempre amigos daqueles que ajudamos?

Sim, porque eu gosto de agradar aos outros mas...

... ajudas os outros para agradar a ti mesmo ou a eles?

... e se eles não te agradecessem ficas aborrecido?

... e tu? Gostas sempre de ser ajudado?

Não, os desconhecidos não ajudado mas...

- ... por que é que a lei nos obriga por vezes a ajudar um desconhecido em perigo?
- ... os desconhecidos precisam menos de ajuda do que os que nos são mais próximos?
- ... pode ser perigoso ajudar os outros?
- ... ajudar alguém não é aprender a conhecê-lo?

Não, porque cada um deve aprender a desenvolver-se sozinho mas...

- ... não precisamos todos uns dos outros quando vivemos em sociedade?
- ... não precisamos dos outros para aprendermos a ser autónomos?
- ... é mau precisar dos outros?
- ... as crianças ou os doentes também são capazes de se desenvolverem sozinhos?

Não, caso isso me prejudique mas...

- ... e se te prejudicar o facto de não ajudares os outros?
- ... não ficarias de consciência pesada por não ter ajudado quem precisava?

- CONCLUSÃO

“Pensas que não se deve ser egoísta e que é bom ser generoso.” Contudo, uma ajuda pode ser mal interpretada. Tu mesmo, por vezes, preferes desenvolver-te sozinho, para fazeres as tuas próprias experiências e poderes crescer calmamente.

Além disso, as tuas intenções são sempre boas? Não és, por vezes, generoso para obteres uma recompensa ou para ficares de consciência tranquila? Não ajudas apenas os teus amigos? Ser generoso é aprender a ficar atento às pessoas que te rodeiam, a compreender as suas necessidades e as suas motivações. É poder estar ligado aos outros sem prescindir de si mesmo”¹.

¹ Brenifier, O. (2006). *O que é viver em sociedade?*. Coleção Filosofia para Crianças. Lisboa: Dinalivro.

**ANEXO XX – Exemplos de opiniões e argumentos utilizados pelos alunos,
para a fase do debate de opinião da atividade 3**

Sim, porque não devo ser egoísta...

Sim, porque eu gosto de agradar aos outros...

Sim, porque assim tenho muitos amigos...

Sim, porque...

Não, os desconhecidos não ajudo...

**Não, porque cada um deve aprender a
desenvencilhar-se sozinho...**

Não, caso isso me prejudique...

Não, porque...

Talvez, porque...

ANEXO XXI – Transcrição do debate de opinião da atividade 3

Após todos os alunos terem terminado a tarefa da escolha das suas opiniões e respetivas justificações, foi iniciado o debate com a turma, começando por se questionar quem era a favor do “sim”, “não” ou “talvez”, relativamente à questão acima referida.

Professora-investigadora – “Deves sempre ajudar os outros?”

Alunos – *(alguns levantam o braço para pedir permissão para falar).*

P.I. – *Aluno I.*

Aluno I – “Sim, porque não devo ser egoísta.”

P.I. – Sim. Então e não devemos pensar em nós primeiro?

Aluno J – Devemos pensar em nós primeiro e a mesmo tempo também pensar nos outros.

P.I. – Ah, então em nós primeiro e ao mesmo tempo nos outros. Mas como é que nós fazemos isso? Pensar em duas pessoas ao mesmo tempo? Vamos supor que existe uma coisa. E tu queres essa coisa para ti. Mas pensas “também devia pensar nos outros”. Então queres essa coisa para ti ou para os outros?

Aluno J – Para os outros.

P.I. – Para os outros? Então e tu saís prejudicado?

Aluno O – Depende.

Aluno F – Eu não.

Aluno I – Pois, depende da coisa.

Aluno J – Se conseguirmos arranjar a mesma coisa...

P.I. – E se não houver a mesma coisa? Se houver só uma?

Aluno J – Primeiro temos de saber se temos necessidade de ter isso...

P.I. – Mas imagina que não é um bem material, imagina que é uma coisa que...

Aluno F – *(interrompendo)* Carinho!

Aluno J – Emprego!

P.I. – Por exemplo. Um lugar numa empresa e...

Aluno J – *(interrompendo)* Mas aí eu sei a resposta, professora!

P.I. – Então?

Aluno J – Se for uma pessoa boa, que precise mesmo do dinheiro, eu deixo... desisto.

P.I. – Dás o cargo a essa pessoa?

Aluno J – Sim. Mas se for mesmo para... para trabalhar para enriquecer...

P.I. – Então e tu achas que conseguias fazer isso? Achas que conseguias ajudar a outra pessoa...

Aluno F – (*interrompendo*) Não sei...

P.I. – ... e privares-te daquele emprego?

Aluno J – Se conseguisse arranjar outro...

Aluno O – Ah...

P.I. – Ah, só se conseguisses arranjar outro!

Aluno J – Em princípio...

P.I. – Quem é que deu a mesma justificação que o *Aluno J*?

Aluno J – “Sim, porque não devo ser egoísta.”

P.I. – Exatamente.

Alunos – (*alguns levantam o braço*).

P.I. – Então e digam-me uma coisa, os “outros” não são numerosos? Ou seja, não há tanta gente para ajudar no mundo?

Aluno J – Há.

P.I. – E tu consegues ajudar toda a gente ao mesmo tempo?

Aluno J – Mas se nós ajudarmos um, é menos um que se ajuda.

P.I. – Portanto, é menos um no mundo...

Aluno O – (*interrompendo*) Em biliões!

Aluno J – Se cada um ajudar, conseguimos de milhões para quase zero.

P.I. – Porquê? Isso faz-te sentir bem? Faz-te sentir de consciência tranquila?

Aluno J – A...

P.I. – Faz-te sentir bem contigo próprio, ajudar os outros?

Aluno J – Sim, tira um peso...

P.I. – Um peso de cima.

Aluno J – ... um peso, saber que aquela pessoa está bem.

P.I. – Ah, sim.

Aluno F – (*levanta o braço para pedir permissão para falar*).

P.I. – Então *Aluno F*, tens outra opinião?

Aluno F – Sim.

P.I. – E então?

Aluno F – Mas a minha é muito mais diferente.

P.I. – Então devemos...

Aluno F – (*interrompendo*) Respondi “não”.

P.I. – Então, à pergunta “devemos ajudar sempre os outros?”, tu respondeste “não...”

Aluno F – ...”caso isso me prejudique”.

P.I. – Então e se tu também fores prejudicado por não o fazer?

Aluno F – Oh...

P.I. – Vocês sabem que se virem alguém na estrada, um acidente e não comunicarem às autoridades, vocês podem sair prejudicados por isso?

Aluno F – Não, professora. Não estou a falar sobre isso.

P.I. – Mas sabes que há leis que te obrigam a ajudar os outros...

Aluno F – Sim...

P.I. – ... em casos de perigo.

Aluno F – Ó professora...

Alunos – (*agitação*).

P.I. – Olhem, o *Aluno F* está a falar! Diz lá, *Aluno F*.

Aluno F – É que eu escolhi esta resposta porque... eu sei que se houvesse um acidente na estrada eu ligava... sim. Mas eu estava a falar, por exemplo...

P.I. – Sim.

Aluno F – ... não ser destes casos. Ser...

P.I. – Por exemplo, esta senhora¹⁷. Ela foi condenada à morte por ter ajudado os judeus.

Aluno F – Sim.

P.I. – Tu, no caso dela, farias a mesma coisa?

Aluno F – Faria.

P.I. – Farias?

Aluno F – (*acena que sim com a cabeça*).

Aluno H – Eu também.

P.I. – Mesmo sendo condenado à morte?

Aluno J – Sim, mas...

¹⁷ A professor-investigadora refere-se a Irena Sendler, da biografia “Conheci Irena Sendler”.

P.I. – O que é que vocês faziam, neste caso?

Aluno J – Ó professora...

Aluno I – Eu não a condenava, mas pronto.

Aluno J – ... mesmo correndo.... Pelo menos se morresse ia de consciência tranquila.

P.I. – Ah, então podias morrer, de consciência tranquila. O que é que vocês acham? Vocês ajudavam? Vocês seriam como esta senhora?

Aluno N – Não.

Aluno O – Sim.

Aluno M – Sim.

P.I. – Tu farias isso, Aluno M?

Aluno M – *(acena que sim com a cabeça)*.

P.I. – Mesmo sendo condenado à morte?

Aluno M – Sim...

P.I. – Mesmo sabendo que, se tu fosses apanhado, serias condenado à morte?

Aluno O – Ah, eu suplicava!

Aluno G – Claro que não.

Alunos – *(agitação)*.

P.I. – Tu suplicavas?

Aluno O – Ya!

P.I. – E se ninguém quisesse...

Alunos – *(agitação)*.

P.I. – Olhem, eu não quero ouvir ninguém a falar...enquanto os outros estão a falar. Toda a gente fala. Vocês sabem que podem falar...!

Aluno Q – *(levanta o braço para pedir permissão para falar)*.

P.I. – Aluno Q, tu fazias isso?

Aluno Q – *(encolhe os ombros)*.

P.I. – Fazias isso, Aluno Q?

Aluno Q – Sim.

P.I. – Ajudavas, mesmo sendo condenado à morte?

Aluno Q – *(acena que sim com a cabeça)*.

P.I. – E porquê? Por que é que faziam isso? Eram desconhecidos! Não vos diziam nada...

Aluno P – *(levanta o braço para pedir permissão para falar).*

Aluno J – *(levanta o braço para pedir permissão para falar).*

P.I. – Porquê, *Aluno P*?

Aluno P – A... esqueci-me. Eu ia para dizer uma coisa.

P.I. – Porquê, *Aluno J*?

Aluno J – Ó professora, porque é assim... porque...

P.I. – Diz, podes dizer.

Aluno J – Eu ia morrer. Pelo menos se muitas pessoas não morressem... se fosse só eu que morresse...

P.I. – Sim.

Aluno J – ... era melhor para a humanidade.

P.I. – Então a tua vida pode ser sacrificada em prol de muitos milhares?

Aluno J – Sim.

P.I. – *Aluno S*, tens outra opinião? Tu fazias isso na mesma? Aquilo que aquela senhora fez, ajudar os outros mesmo que isso te prejudicasse?

Aluno S – *(acena que sim com a cabeça).*

P.I. – Mas tu não, não é *Aluno F*? Tu não ajudavas se isso te prejudicasse. Porquê? Porque tinhas medo de ser morto? Tinhas medo?

Aluno F – Não... nesse caso sim, mas estou a falar de casos mais...

Aluno O – Mais simples.

Aluno F – ...mais simples! Não casos de morrer. Estou a falar de casos mais simples.

Aluno N – Como uma ferida.

P.I. – Assim... casos ligeiros?

Aluno F – Sim.

P.I. – Por exemplo, imagina que alguém te contava assim um segredo “olha, *Aluno F*, eu roubei um livro da biblioteca”.

Aluno F – Oh, nisso estou-me pouco importando!

Alunos – *(risos).*

P.I. – Por exemplo, tu vias alguém roubar livros da biblioteca... Vocês iam ajudar a biblioteca, no sentido de dizer “olha, aquele menino roubou” ou acham que se calhar ele, lá fora...

Aluno O – *(interrompendo)* Sim, sim! Podiam prejudicar-nos!

P.I. – É deste aspeto que estavas a falar?

Aluno F – *(acena que sim com a cabeça)*.

P.I. – Então e tu não dizias nada? Calavas-te?

Aluno F – Calava-me.

P.I. – E não ajudavas a biblioteca, simplesmente...

Aluno N – Ó professora...

Aluno F – Não.

Alunos – *(agitação)*.

Aluno O – *(levanta o braço para pedir permissão para falar)*.

P.I. – *Aluno O*, qual é a tua opinião relativamente à pergunta?

Aluno O – Eu, nessa questão, o que tenho a dizer é: se eu imaginasse que uma amiga minha roubasse um livro da biblioteca, eu se calhar, antes de ir logo “ah, aquela menina não sei quantas roubou o livro”, eu se calhar dizia-lhe assim “Olha, mas por que é que roubaste?”.

P.I. – Então, indiretamente, ajudavas as pessoas da biblioteca sem elas saberem mas...

Aluno O – *(interrompendo)* “Vai lá mas é entregar o livro que assim na biblioteca nem se sabe dos livros, por que é que não vais lá...”

P.I. – Então diz-me só uma coisa...

Aluno O – ... e assim ajudava.

P.I. – Tu ajudavas as pessoas da biblioteca. Mas achas que nós devemos sempre ajudar os outros?

Aluno O – Sim, eu acho.

P.I. – Porquê? O que é que tu disseste?

Aluno O – “Sim, porque eu gosto de agradar aos outros”. Mas não era bem...

P.I. – Então tu nasceste para agradar aos outros?

Aluno O – Hum, hum (abana a cabeça dizendo que não).

P.I. – Vocês nasceram para agradar aos outros?

Alunos – *(todos dizem que não)*.

Aluno G – Para agradar a nós próprios.

P.I. – Então em que é que ficamos?

Alunos – *(agitação)*.

Aluno O – É assim, eu agradar... não é isso, eu gosto é sempre de ajudar os outros.

P.I. – Então diz-me uma coisa, tu só fazes as coisas para agradar aos outros?

Aluno O – Não...

P.I. – Imagina que tu fazes coisas e não agradas aos outros. Ficas aborrecida?

Aluno O – Fico.

P.I. – Ah... então tu fazes para agradar aos outros. Não é para... importa-te mais o que os outros pensam. Tu tens de decidir se importa o que os outros dizem ou pensam ou se não importa...

Aluno O – (*interrompendo*) Por exemplo, eu e o *Aluno P*, às vezes, chateamo-nos e depois o *Aluno P* chega ao é de mim “ai *Aluno O*, estou farta, eu não consigo ficar chateada contigo” (*risos*).

P.I. – Então vamos cá ver uma coisa. A tua resposta é “sim, porque gosto de agradar aos outros”. Mas então o que os outros dizem...

Aluno O – (*interrompendo*) Mas, às vezes, quando chateia... pronto... eu digo alguma coisa. Mas por exemplo, quando...

P.I. – (*dirigindo-se para o Aluno O*) Imagina que o teu esforço... a tua ajuda não é reconhecida. (*dirigindo-se para todos os alunos*) Imaginem que vocês ajudam uma pessoa e essa pessoa não reconhecia a vossa ajuda. Vocês voltavam a ajudá-la?

Aluno N – Não.

Aluno G – Voltava.

Aluno O – Não.

P.I. – *Aluno J*, voltavas a ajudá-la?

Aluno P – Não quer, não quer!

Aluno J – Voltava... se ela desse alor um dia mais tarde ou ao fim de alguns dias e...

P.I. – Então mas como é que sabes que ela ia dar valor? Tu não prevês o futuro!

Aluno J – Sim... mas, por exemplo, eu estava num sítio e ela vinha ter comigo e dizia assim “epá, desculpa lá eu não ter dado valor àquilo”...

P.I. – Ah, então só começavas a ajudar outra vez a partir do momento em que ela desse valor.

Aluno J – (*acena que sim com a cabeça*).

P.I. – Então e ias ficar sempre à espera? Então até lá...

Aluno J – Não... se ela quisesse vir ter comigo, vinha.

P.I. – Pronto, mas até ela reconhecer, tu não ajudavas.

Aluno J – Eu não estava à espera dela. Ela é que vinha ter comigo.

Aluno D – (*levanta o braço para pedir permissão para falar*).

P.I. – Hum... *Aluno D*, qual foi a...

Aluno D – Foi a mesma que o *Aluno J*. Mas era sobre outra coisa...

P.I. – Qual a mesma que o *Aluno J*?

Aluno D – “Sim, porque não devo ser egoísta.”

P.I. – A, sim.

Aluno D – Sobre aquilo que a *Aluno O* estava a falar...

P.I. – Sim.

Aluno D – ...de uma menina ter levado um livro da biblioteca... já aconteceu. Eu estava... e eu ia, pronto, ia requisitar um livro. Ia entregar e requisitar outro.

P.I. – Sim.

Aluno D – E depois, eu vi uma menina... por acaso foi no... faltava... acho que era, não sei bem, porque nós a partir de uma altura não podemos requisitar livros na biblioteca, antes da férias. E depois essa menina retirou o livro...

P.I. – Sim.

Aluno D – ... e depois ela estava a descer as escadas e depois eu vi-a e disse assim “olha, por que é que estás a levar o livro?”, e ela assim para mim “ah, é que eu queria requisitar mas eu tenho ainda outro em casa e esqueci-me”. E eu assim “mas não podes requisitar dois, tens de avisar a senhora!”...

P.I. – Tu, aí, estavas a ajudar a menina a ver que fez algo de errado?

Aluno D – (*acena que sim com a cabeça*).

P.I. – É um ajudar de outra maneira. Vocês também ajudam assim?

Alunos – (*alguns dizem que sim*).

P.I. – Isto é ajudar de outra maneira, não é, *Aluno Q*?

Aluno Q – É.

P.I. – Mostrar às pessoas que elas estão erradas. Já te aconteceu?

Aluno Q – Sim.

P.I. – Então e a pessoa reconheceu a tua ajuda?

Aluno Q – (*diz que não com a cabeça*).

P.I. – Não? E tu ficaste chateado?

Aluno Q – A... mais ou menos...

P.I. – Mais ou menos?

Aluno Q – Porque depois...

P.I. – Voltaste a ajudar...

Aluno Q – Ela não precisa da minha ajuda.

P.I. – ... como é que foi?

Aluno Q – Ela foi picada por um peixe-aranha.

Aluna O – Ai! Quem?!

Aluno Q – Oh, tu não conheces! Foi nas férias.

P.I. – E tu ajudaste?

Aluno Q – Eu fui até lá mas não podia fazer nada.

P.I. – Ah, mas estavas lá ao pé?

Aluno Q – Ela não... coiso...

P.I. – Imaginem que uma pessoa próxima de vocês precisa de ajuda e vocês querem ajudar mas não estão lá ao pé. Será que essa pessoa fica chateada com vocês? Ou tem o direito de ficar chateada com vocês?

Alunos – *(todos dizem que não).*

Aluno J – Ó professora, se ela não desse valor a...

Alunos – *(agitação).*

P.I. – Chiu! Diz, *Aluno J*.

Aluno J – Ó professora, se ela não deu valor a... por exemplo, um ano antes...

P.I. – Não, mas, *Aluno J*, não estou a falar se tu tivesses ajudado antes a pessoa e ela não tivesse reconhecido. Aqui, no caso do *Aluno Q*, por exemplo, aconteceu isto. Mas agora eu pergunto: imaginem que vocês gostam muito de uma pessoa...

Aluno P – Sim.

P.I. – ... e vocês sabem que está a acontecer alguma coisa mas não a conseguem ajudar... vocês não têm como ajudar!

Aluno P – Como assim?

P.I. – Essa pessoa ficava...

Aluno J – *(dirigindo-se para o Aluno P)* Imagina uma pessoa a...

P.I. – Por exemplo, uma pessoa chegava ao pé de ti e dizia assim “empresta-me dinheiro, que eu não tenho dinheiro para comprar pão?”. E tu dizias assim “mas eu não tenho dinheiro!”... e não tinhas mesmo dinheiro! Imagina que essa pessoa ficava chateada contigo. Acham que isso é um direito que ela tem?

Aluno O – Mas como assim? Uma pessoa desconhecida? Uma pessoa muito conhecida?

P.I. – Ah, então espera...

Aluno O – *(interrompendo)* Conhecida de mim?

P.I. – ... se fosse desconhecida... se ela ficasse chateada contigo, tu importavas-te?

Aluno O – Se chegasse, por exemplo, uma pessoa ao pé de mim “ai empresta-me dinheiro”, sabia lá o que havia de fazer! Não sabia...

P.I. – Mas tu ajudavas? Davas dinheiro?

Aluno M – Eu não.

Aluno O – Eu não sei! Sim, mas...

P.I. – Tu não davas, *Aluno M*? Não davas, não ajudavas a pessoa?

Aluna M – Não.

P.I. – E se fosse amigo?

Aluno O – (*interrompendo*) Não, eu dizia tipo...

P.I. – E se fosse amigo, *Aluno M*? Tu ajudavas?

Aluno M – A... talvez.

P.I. – Talvez?

Aluno O – Ai, eu ajudava!

Aluno N – Eu não!

P.I. – Qual foi a justificação que tu deste, *Aluno M*?

Aluno M – “Sim, porque não devo ser egoísta”.

P.I. – Ah, também foi a mesma. E tu, *Aluno N*? Qual foi a tua?

Aluno N – “Não, os desconhecidos não ajudam”.

P.I. – Os desconhecidos não ajudam. Então, imagina...

Aluno A – (*interrompendo*) Ó professora, mas podia ser um desconhecido a... por exemplo...

P.I. – Sim.

Aluno A – Uma pessoa mais ou menos... que tinha, pronto, perdeu-se da mãe e do pai e depois queria ligar e não tinha dinheiro.

P.I. – Sim.

Aluno A – Eu acho que ajudava.

P.I. – Então depende da situação. Mas um desconhecido não tem tanto direito de ser ajudado como uma pessoa conhecida? Não é um ser humano na mesma?

Aluno O – Sim.

P.I. – Mesmo que nós não a conheçamos?

Alunos – (*silêncio*).

P.I. – Mas também pode ser perigoso ajudar um desconhecido?

Aluno O – Pois!

P.I. – Pode-se estar a ajudar um ladrão sem se saber...

Aluno G – (*interrompendo*) Por exemplo, podem estar a roubar roupa da Zara para fugir com eles.

P.I. – ... ou então podem estar a ajudar uma pessoa e a cooperar num crime, sem saberem.

Aluno P – (*dirigindo-se para o Aluno G*) Podes agarrar na carteira e depois ele rouba-te a carteira!

Aluno B – (*levanta o braço para pedir permissão para falar*).

Aluno F – Eu ia logo atrás dele!

P.I. – Diz lá, *Aluno B*.

Aluno B – Uma vez o *Aluno O* não tinha dinheiro nenhum...

P.I. – Sim.

Aluno B – ... e viu-me, por acaso, ao pé do continente...

P.I. – Hum.

Aluno B – ... e foi-me perguntar se ela podia ligar do meu telemóvel para a mãe, porque ela não tinha dinheiro nenhum.

P.I. – Sim.

Aluno B – E eu deixei. Porque é assim, primeiro eu conhecia e andava na minha turma e eu já tinha confiança suficiente para...

P.I. – Ah! Vocês ajudam conforme a confiança que têm na pessoa?

Alunos – (*alguns respondem que sim*).

P.I. – Então imaginem que vocês têm ali uma pessoa desconhecida que está a ter um ataque cardíaco, vamos supor. Não se conhecem de lado nenhum. Não tem confiança com a pessoa. Vocês ajudavam a pessoa?

Alunos – (*todos respondem que sim*).

P.I. – Então estão-se a contradizer...

Alunos – (*agitação*).

Aluno J – Professora, podia estar a fingir só para chamar a atenção!

P.I. – Vocês estão-se a contradizer. Vocês estão a dizer que só ajudam quem é conhecido e, ao mesmo tempo, estão a dizer que ajudam um desconhecido.

Aluno F – Eu não ajudava.

Aluno N – Ó professora!

P.I. – Tu não ajudavas, *Aluno F*?

Aluno F – (*diz que não com a cabeça*).

P.I. – Imagina, *Aluno F*, que estavas tu nessa situação e uma outra pessoa pensava exatamente como tu. Não pensavas “quem me dera que aquela pessoa me estivesse a ajudar em vez de me ignorar”?

Aluno F – *(acena que sim com a cabeça)*.

P.I. – E eras um desconhecido para aquela pessoa...

Aluno F – Oh... também lhe fiz a mesma coisa, se calhar...

P.I. – Não. Imagina que não fizeste. Imagina que estavas na cidade e estavas a sentir-te mal e ninguém te ajudava. Ninguém te socorria.

Aluno N – Morria.

Aluno F – Olha, morria!

Alunos – *(risos)*.

P.I. – Bom, se calhar temos de pensar assim...

Alunos – *(agitação)*.

P.I. – Devemos sempre ajudar as pessoas, ou não?

Aluno I – *(acena que sim com a cabeça)* Hum, hum.

Aluno B – Sim.

P.I. – O que é que vocês acham?

Alunos – *(alguns dizem que sim)*.

Aluno F – Não.

Aluno O – Ó professora...

Alunos – *(agitação)*.

P.I. – Então é bom ser generoso... contudo, uma ajuda pode ser mal interpretada. Pode haver alguém que não queira a vossa ajuda. Pode haver, por exemplo, uma pessoa de cadeira de rodas e essa pessoa tem independência total a andar de cadeira de rodas. E vocês vão por trás e começam a andar com a cadeira de rodas, sem que ela precise de ajuda. E ela fica ofendida. Vocês acham que tinham o direito de ajudar sem ser pedido?

Aluno M – Não...

Aluno P – Eu pedia primeiro e depois...

P.I. – Não, *Aluno M*? Achas que não tens o direito de ajudar se não te pedirem ajuda?

Aluno Q – Então, perguntava! Eu perguntava...

Aluno M – É, perguntavas...!

P.I. – Então...

Aluno P – Se precisava de ajuda!

Aluno O – Isso acontece bué com os meninos de cinco anos: “olha queres ajuda?” e ele “não, eu consigo fazer sozinho!”.

P.I. – Então mas imaginem que alguém... olhem, alguém que está a ter um ataque e não se consegue expressar e precisava de ajuda. Vocês ajudavam?

Aluno J – Ajudava!

P.I. – Ele não te pediu!

Alunos – (*agitação*).

P.I. – Mas ajudavas na mesma?

Aluno O – Ajudava.

Aluno B – Não.

Aluno P – Não.

Alunos – (*agitação*).

P.I. – Não? E tu não ajudavas, *Aluno M*?

Aluno M – Sim.

P.I. – Ajudavas, *Aluno G*?

Aluno G – Ajudava.

P.I. – Porquê? Por que é que vocês ajudavam?

Aluno Q – Era menos uma vida que morria.

Aluno O – Ó professora, não era bem ajudar...

P.I. – Era menos uma vida que morria? Então, como o *Aluno J* disse há bocado, ficavas de consciência tranquila, porque tinhas salvo eu vida?

Aluno J – Uma vida não, professora! Mas se fosse uma pessoa assim... sacrificava...

P.I. – Sim.

Aluno J – ...se fosse também... nem que fosse só uma, eu sacrificava!

P.I. – Olhem, ninguém escolheu aquela “não, porque é importante aprenderem a desenvolverem-se sozinhos”?

Alunos – (*alguns dizem que não*).

P.I. – Ninguém escolheu?

Aluno P – Eu primeiro...

Aluna F – Ó professora...

Aluno O – Também é verdade!

P.I. – Há meninos que escolhem essa. Vocês, por vezes, preferem crescer sozinhos, calmamente... sem ninguém vos ajudar, porque acham que sabem mais que os outros e que não precisam de ajuda nenhuma. Mas depois, às vezes, vocês não serão generosos só para agradecer aos outros? Só para ter algo em troca?

Aluno P – Não.

Aluno B – Não.

P.I. – Não? Não são generosos só para te algo em troca?

Aluno F – Não.

Aluno G – Normalmente...

Aluno Q – A mim, às vezes.

P.I. – Às vezes, *Aluno Q*? Às vezes és generoso só para teres algo em troca? Dá-me um exemplo.

Aluno Q – Não sei. Quase nunca acontece...

Aluno A – (*levanta o braço para pedir permissão para falar*).

P.I. – Quase nunca? Diz lá, *Aluno A*. Tens algum?

Aluno A – Por exemplo, ontem o *Aluno G*...passou por lá para ir buscar o casaco e depois estavam lá uns mais velhos e jogar...

P.I. – Passou por lá, onde?

Aluno A – No campo.

P.I. – Sim.

Aluno A – Depois... eu não percebi bem mas eles disseram...

Alunos – (*agitação*).

Aluno G – Eu estava a brincar!

Aluno A – ... que por cada bola que ele apanhasse, davam-lhe um euro.

P.I. – Ah, então eles estavam a jogar e como não lhes apetecia ir lá buscar a bola, pediram ao *Aluno G* para ir apanhar as bolas.

Aluno G – (*dirigindo-se para o Aluno A*) Eu estava a brincar, não disse...

Aluno A – É, estavas a brincar...! Sabes bem que era verdade!

Aluno G – Um dos meninos que estava a jogar anda com a minha mãe nas explicações e eu estava a brincar.

P.I. – Ah. Então vocês nunca...

Aluno Q – (*levanta o braço para pedir permissão para falar*).

P.I. – Diz lá, *Aluno Q*. Já te lembraste de algum exemplo?

Aluno Q – Sim.

P.I. – Diz.

Aluno Q – Eu, uma vez... eu já deixei o *Aluno H*...ou foi o *Aluno H* ou foi o “Vassoura”...

Aluno H – Fui eu.

Aluno Q – ... telefonar do meu telemóvel.

P.I. – Sim.

Aluno Q – Porque um dia eu estava sem boleia e ele emprestou-me o telemóvel dele.

P.I. – Ah, então ele ajudou-te. *Mas* porquê? Porque conhecias? Só por isso é que ajudaste? (*dirigindo-se para o Aluno H*).

Aluno H – Para retribuir o favor.

P.I. – Ah, então olhem, ser generoso é aprender a ficar atento às pessoas que vos rodeiam. Compreender as suas necessidades, as suas motivações, o que é que elas querem...

Alunos – (*silêncio*).

P.I. – Isto é poder estar ligado aos outros sem prescindirem de vocês. Ou seja, vocês estão atentos aos outros mas nunca vos deixam a vocês de parte. Pensam sempre em vocês e nos outros, que é uma coisa muito complicada de fazer.

Aluno P – (*levanta o braço para pedir permissão para falar*).

P.I. – Diz.

Aluno P – Às vezes... às vezes , quando eu estava nas férias a andar de bicicleta...

P.I. – Sim.

Aluno P – ... normalmente, andavam lá pessoas já idosas...

P.I. – Sim.

Aluno P – ... e eu estava a andar de bicicleta e via senhoras com... às vezes eu via umas senhoras com malas e as senhoras eram assim já idosas, pronto. E às vezes, perguntava sempre se essas pessoas...

P.I. – Queriam ajuda.

Aluno P – ... precisavam de ajuda.

P.I. – E elas respondiam-te o quê?

Aluno P – Elas diziam assim “não é preciso, menina, mas muito obrigada”.

P.I. – Ficavam agradadas por teres perguntado se queriam ajuda... Mas tu perguntaste, não ajudaste sem elas pedirem...

Aluno P – Sim.

P.I. – Pois.

ANEXO XXII – Respostas dos alunos na fase da pré-escrita da atividade 1

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Porque se não temos comer não devemos, por exemplo: se é intervalo vamos à lancheta de um amigo e tiramos o seu lanche. Este exemplo é negativo, mas se formos perguntar se tem lanche também podemos tirar, não roubar.

Aluno B

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Porque se roubar fics de castigo e levo uma participação.

Aluno D

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Os não temos o direito de roubar para comer me que tivemos a fome de fome.

Aluno F

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Porque se roubamos estamos a roubar não só a comida mas também o tempo e o trabalho de quem o produziram. Por isso é um lado não. Mas pelo o outro lado há pessoas que alguns roubam porque sabem que na prisão lhe garantem refeições e como distinguem e pagamos em de com alguns roubam e discutem-se quando não todos comem. Mas também há os homens que roubam e fazem mal às pessoas e o que alguns mantêm refeições, por isso não consigo decidir. As pessoas boas não podem não chegar e fazer para serem presos, por isso tentam fazer um crime, mas não muito grave.

Aluno G

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Porque se não roubamos que as pessoas compram é mais para as pessoas que roubam, pode ter uma vida que se queira e se não roubar, sem ninguém lhe dar comida.

Aluno H

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Não tenho direito de roubar para comer, porque eu tenho de me esforçar para ganhar algum dinheiro e comprar alimentos.

Aluno I

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Porque roubar não está certo, se toda a gente roubasse ninguém se entenderia por isso temos de trabalhar para comer.

Aluno J

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Porque quando estamos em família a trausar a comer não basta em umas deabris frutas ou alguma guloseima mas só mal nos queria passar a roubar a fazer e trabalhar já não é bom.

Aluno L

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Levei os meus livros para ter tudo e os meus livros não podem ter mais, mas a minha escola os livros ganhamos e que não podem ter mais nenhum.

Aluno M

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Talvez não porque roubar é um crime, apesar de haver alguma fome em Portugal roubar é roubar e além disso talvez se pedisse comida com carinho.

Aluno O

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Porque não se deve roubar, se precisarmos pedimos que nos emprestem comida.

Aluno P

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Porque essas pessoas podem ajudar a passar fome, por isso essas pessoas podem ter culpa de que estão a roubar.

Aluno S

ANEXO XXIII – Respostas dos alunos na fase da escrita da atividade 1

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê? Se por um lado for mesmo preciso roubar aceita-se uma vez ou outra, mas se for por a pessoa querer roubar para a outra pessoa ficar sem nada então aí essa pessoa é muito gananciosa.

Aluno B

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê? porque é crime e faltar-las às pessoas.

Aluno D

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê? O direito de roubar para comer é muito. Pode a ver pessoas que roubam mas são pessoas não. tá o direito de fazer.

Aluno F

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê? Porque há pessoas que roubam só porque têm fome e não abastecem a família, e como eles falam e não têm do modo, tem de roubar.

Aluno G

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê?
 Porque se nós roubarmos pode usar para alimentar a família se faltar depois da casa mais importantes.
 Não devemos roubar porque os pobres podem querer dinheiro para depois se para pagar a alguém.

Aluno H

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê?
 Tenho o direito de roubar para comer, porque se necessitar de comida. eu e minha família precisamos e eu não tenho comida. preciso de roubar para comer.

Aluno I

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Se for uma pessoa que necessite tem o direito de roubar para comer mas pessoas que não necessitam não têm o direito de roubar.

Aluno J

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Porque se alguém é pobre pode ficar sem comida e não pode roubar mas não é assim.

Aluno L

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Porque tenho o direito de comer e ir a minha família e a todos no país porque em Portugal se faltar sem dinheiro nenhum temos que roubar de todos os países para ir a Portugal.

Aluno M

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Talvez porque se tivermos muita fome quase a dar morte talvez tivesse o direito de roubar para comer.

Aluno O

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Porque se essa pessoa tiver a morrer de fome tem o direito de roubar comida (só se ninguém lhe der), mas se essa pessoa só tiver a roubar para neguexer, - se se não for pobres já não tem o direito de roubar.

Aluno P

Atividade 1

Tens o direito de roubar para comer?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Porque, por exemplo se eu estiver a passar fome nesse momento se não estiver a passar fome não posso roubar.

Aluno S

ANEXO XXIV – Respostas dos alunos na fase da pré-escrita da atividade

2

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Talvez porque por vezes podemos ofender e por outro lado às vezes devemos dizer tudo.

Aluno B

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê? Porque sim.

Aluno D

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Eu gosto mais de falar com animais porque tenho mais confiança neles.

Aluno F

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê? Porque me ajuda a relaxar, não digo tudo o que penso porque gosto de ir a família fora, falar com o meu cão e gato. E depois fico mais bem por mim, consigo fazer melhor nas coisas e acabo por fazer (o) que me dá gosto.

Aluno G

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Olá, se dissermos o que pensamos pode magoar alguém e algumas vezes pode fazer discussões.

Aluno H

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Não, porque se eu disser alguma coisa de mal posso magoar alguém.

Aluno I

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Eu acho que podemos.

Aluno J

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Porque dizer coisas que sabemos que não dizem a ninguém, que não afetam a ninguém, não magoam ninguém.

Aluno L

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Porque quando magoamos amigos não podemos voltar atrás e não sabemos dizer tudo depois disso.

Aluno M

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê?

As vezes não fazes dizer tudo o que farias porque a que se pensa às vezes podem ser confusos para a pessoa que vai ouvir.
Antes de se falar deve-se pensar antes de dizer, porque depois dizem coisas inapropriadas e afinal foi da boca para fora.
Eu sei já mas não fessomas.

Aluno O

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê?

porque ao dizer tudo o que penso posso magoar as pessoas, mas se por acaso essa pessoa esteja a ser injusta, devo dizer tudo o que penso.

Aluno P

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Porque ao mentir e passar algum tempo a tentar dizer a verdade, há sempre coisas a dizer.

Aluno S

ANEXO XXV – Respostas dos alunos na fase da escrita da atividade 2

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Porque por vezes se dissermos tudo o que nos vem à cabeça podemos ofender a pessoa e como se, costuma dizer: devemos pensar duas vezes antes de falar e por vezes é preciso ter a certeza se vamos ofender a pessoa ou não.

Aluno B

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Depende da situação. Por ex: se me insultarem digo o que sinto mas se for mesmo uma discussão acho que não devo dizer aquilo que sinto.

Aluno D

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê?

As vezes o que eu penso não está certo.

Aluno F

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê?

As vezes se dissermos o que pensamos, com algumas vezes mais problemas e de vez em quando, dissermos o que pensamos e até acaba por ser melhor.

Aluno G

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Porque se nós dissermos tudo que pensamos é mau, porque podemos ofender alguma coisa que a pessoa não gosta. E bom também dizer o que nos vem à cabeça para a pessoa saber o que vem à cabeça.

Aluno H

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Não devo dizer o que penso, porque posso magoar alguém e também para assim evitar algumas discussões.

Aluno I

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Não podemos dizer o que pensamos caso magoe alguém

Aluno J

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê? Porque não pode magoar a quem camuagem estou a falar.

Aluno L

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê? Porque se é amigo de alguém e se digas tudo o que pensas pode magoá-lo, ele sabe de ser teu amigo e se magoas de a ti próprio - por isso é que não podemos dizer tudo o que pensamos.

Aluno M

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Eu acho que não porque por vezes podemos ser desagradáveis e mal educados.
Por outro lado acho que se isso não ofender a pessoa acho que podemos dizer.

Aluno O

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê? porque muitas vezes as pessoas não querem gerar confusões, mas também às vezes as pessoas são injustas e então nós nessa altura nós devemos dizer tudo o que pensamos mesmo que estejamos a magoar a outra pessoa porque essa pessoa também nos magoa.

Aluno P

Deves dizer tudo o que pensas?

Sim Não Talvez...

Porquê? Porque se digas tudo o que temos pensado pode alguma coisa de mal em relação a um amigo ficar com menos amigos.

Aluno S

ANEXO XXVI – Respostas dos alunos na fase da pré-escrita da atividade 3

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Sim, porque tem sempre as pessoas mentem por isso devo sempre estar atento.

Aluno B

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Porque se foi um desambrecida e tiver mais sujeitos mas se vai ajuda a mais sabe que ele também um agente.

Aluno D

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Deo as pessoas ajudam-se umas as outras fur isso quando não me ajuda eu tamen não ajuda.

Aluno F

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Quando é outro amigo devemos tratar bem, mas o outro inimigo devemos tratar de outra maneira.

Aluno G

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Porque se for uma pessoa que não conhecemos nós devemos ajudar, porque pode estar a sofrer.
E se for amigo dele que devemos ajudar.

Aluno H

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Sim, porque gosto de ajudar e apoiar os meus amigos, familiares e outros.

Aluno I

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Se não ajudarmos os outros, um dia essas pessoas também não nos vão ajudar.

Aluno J

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê? Porque se nem sempre alguém nos ajuda, não dá para ajudar a todos.

Aluno L

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê? Porque se for necessário e não tiver ajuda, não ajuda a ser muito feliz e ajudar.

Aluno M

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê? Sim, eu acho que ajudar os outros porque eu gosto sempre de ajudar os outros.

Aluno O

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê? porque ajudar os outros é um ato de bondade, mesmo que não tivemos zangados com uma pessoa e essa pessoa cair e alajar-se nós devemos ir ajudar essa pessoa.

Aluno P

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê? Porque toda vez que uma pessoa magoada e eu devo de ajudar essa pessoa.

Aluno S

ANEXO XXVII – Respostas dos alunos na fase da escrita da atividade 3

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Nem sempre podemos ajudar os outros porque há casos a que só dizem respeito a nós e que não podemos ajudar por isso devemos sempre perguntar o que se passa mas se não quiserem dizer não podemos continuar.

Aluno B

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê? Porque muitas vezes não gostamos de ajudar alguém sempre ajudamos.

Aluno D

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Se isso não me prejudicar para ajudar uma pessoa.

Aluno F

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê? Porque se ajudarmos uma pessoa ela dá-nos quando precisamos de ajuda de talvez também para ajudar a outra.

Aluno G

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Porque se nós ajudarmos os outros eles podem também ajudar-nos.

Aluno H

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Sim, porque se uma pessoa precisar de ajuda ou alguma coisa eu ajudo.

Aluno I

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Não se deve ser egoísta.

Aluno J

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê? Porque não devo ser egoísta.

Aluno L

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê?

As pessoas ajudam os outros em algumas circunstâncias, muitas vezes por exemplo ajudar alguém com um problema, mas, por exemplo, o estado humano ajudar.

Aluno M

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê?

Sim, eu acho que devo ajudar os outros porque ajudar é sempre um ato bom e ajudar os outros é ajudar quem mais precisa.

Aluno O

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê? porque mesmo que nós fossemos ajudar uma pessoa e essa pessoa não nos agradecer, nós fizemos um grande ato de bondade.

Aluno P

Deves sempre ajudar os outros?

Sim Não Talvez...

Porquê? Porque se alguém está a magoar essa pessoa eu devo ir ajuda-la.

Aluno S

ANEXO XXVIII – Ideias dos alunos acerca das notícias da atividade 2

Após teres lido as duas notícias, quais as ideias mais importantes que reteste acerca das mesmas?

Na 1ª notícia, a primeira palavra que me veio à cabeça foi imaldade porque todas as escolas devem de ter certas condições para tratar destes casos. O que valeu é que nesta notícia os pais do menino o conseguiram tirar da escola. E na 2ª notícia lembrou-me a dizer muita tristeza porque por tão mal tratado que foi o menino suicidou-se.

Aluno B

Após teres lido as duas notícias, quais as ideias mais importantes que reteste acerca das mesmas?

As ideias mais importantes que senti acerca das duas notícias foi que, ambas as crianças eram vítimas de bullying só que uma das crianças os pais retiraram-no da escola e na outra notícia o rapaz suicidou-se.
Ambas notícias mecheram, comigo.

Aluno D

Após teres lido as duas notícias, quais as ideias mais importantes que reteste acerca das mesmas?

Primeira notícia - gostei do final mas não gostei da história del era triste.

A outra notícia - Não gostei do final me da história fiquei com a sensação de nós e o mundo tinhamos de fazer alguma coisa.

Aluno F

Após teres lido as duas notícias, quais as ideias mais importantes que reteste acerca das mesmas?

Senti uma triste emoção de das duas notícias a escola não poderia ajudar a resolver os problemas dos meninos vítimas de "bullying".

Abos também senti grande admiração quando os pais do menino que se suicidou não sabiam que ele era gozado e humilhado, mas depois honraram-no.

No outro menino os bis estiveram a ler a doença e que gozavam com ele de. E não acabou mal e a escola foi providenciada ler não ajudar a resolver a aquela doença tão grave.

Aluno G

Após teres lido as duas notícias, quais as ideias mais importantes que reteste acerca das mesmas?

- Deve as pessoas não devem chamar nomes e fazer bullying.
- Os pais devem impedir que ele volte-se, ele teve a razão mas podia ser diferente e tentar não fazerem mal aos outros.

Aluno H

Após teres lido as duas notícias, quais as ideias mais importantes que reteste acerca das mesmas?

Com estas notícias acho que foi triste e injusto só por causa do bullying. Pensa que eles sofreram muito.

Aluno I

Após teres lido as duas notícias, quais as ideias mais importantes que reteste acerca das mesmas?

Eu depois de ter lido as duas notícias senti: Desrespeito, tristeza, falta de educação para os problemas e desigualdade.

Aluno J

Após teres lido as duas notícias, quais as ideias mais importantes que reteste acerca das mesmas?

No primeiro a primeira palavra que me veio à cabeça foi "pauco mau" porque ele foi maltratado e foi usado para muitas coisas e até foi excluído das jogos. No segundo foi "viciado" porque ele foi o ponto de se suicidar e ainda foi ridicularizado, alçado, subtraído de bullying e foi excluído da escola de estar uma carta de despedida foi muito mau.

Aluno L

Após teres lido as duas notícias, quais as ideias mais importantes que reteste acerca das mesmas?

Na primeira notícia a primeira palavra que me veio à cabeça foi "estudo" mas depois no final foi "ainda bem que acabou tudo bem". E na segunda foi "tinha visto uma situação de bullying, acho que as notícias e tinha visto publicas na internet e eu pensei a maior - se estivesse

Aluno M

Após teres lido as duas notícias, quais as ideias mais importantes que reteste acerca das mesmas?

1ª notícia: As ideias mais importantes que me vieram à cabeça foi que este menino morreu com certeza ainda esta vítima de bullying, acho que os colegas foram mal educados e incompreensíveis.

2ª notícia: Acha isto admirável tinha medo de sofrer, cá toda deve ter pensado tanto como a vez vítima que até se suicidou mais uma vez os colegas foram mal educados. E acho que melhor caso a agressor devia ser expulso da escola.

Aluno O

Após teres lido as duas notícias, quais as ideias mais importantes que reteste acerca das mesmas?

1ª notícia - As ideias mais importantes que eu tirei da 1ª notícia foi que o menino tinha um cancro e ao mesmo tempo os colegas de turma fazem o humilhado e que os responsáveis escolares não terem responsabilidade aos pais dos alunos; eu senti que os colegas deles foram mal educados e deviam ser castigados e os responsáveis escolares também.

2ª notícia - Eu achei que os colegas de turma do menino que se suicidou deviam ir para a prisão escola porque fizeram com que o menino se suicidasse; eu senti que era como estivesse uma pessoa entre a vida e a morte, senti estava prestes a chorar.

Aluno P

Após teres lido as duas notícias, quais as ideias mais importantes que reteste acerca das mesmas? Acerca da primeira notícia veio-me esta frase "Uma história triste mas com um final feliz" e à cerca da segunda veio-me esta frase à cabeça "Uma história muito triste que acaba muito mal".

Aluno S

ANEXO XXIX – Análise do conteúdo dos registros

Aluno B

Relativamente à primeira atividade, o aluno apresentou, na fase da pré-escrita, uma justificação sem um argumento concreto e uma explicação pouco coerente em relação às ideias apresentadas pelo aluno; na sua justificação verificou-se a presença de alguns conectores/marcadores discursivos (“porque”, “se”, “por exemplo”, “mas”), embora, manifestando pouca coesão textual (cf. Anexo XII, Aluno B). Na fase da escrita, o aluno já expressou uma justificação mais argumentada, apresentando exemplos e contraexemplos que sustentam a sua justificação; utilizou conectores/marcadores discursivos de forma mais organizada (“se por um lado”, “mas se” e “então”), tornando a sua justificação mais coesa e coerente; contudo, a aplicação de adjetivos (“*gananciosa*”) não foi a mais indicada no contexto do discurso (cf. Anexo XIII, Aluno B).

Na segunda atividade, este aluno apresentou, primeiramente, uma justificação muito fraca ao nível de conteúdo; não usou conectores/marcadores discursivos da melhor forma (“*por outro lado às vezes*”); não apresentou argumentos que sustentem a justificação que deu (cf. Anexo XIV, Aluno B). Posteriormente, na fase da escrita, o aluno apresentou uma justificação melhor construída, pois utilizou conectores/marcadores discursivos (“porque”, “por vezes”, “se”, “ou”) de forma organizada e articulada com as ideias que expôs; articulou de forma lógica e sequenciada as ideias; apresentou exemplos e argumentos que sustentam a sua justificação (cf. Anexo XV, Aluno B).

Na terceira atividade, o aluno apresentou, primeiramente, uma justificação descontextualizada relativamente ao que lhe foi questionado; embora estejam presentes conectores/marcadores discursivos (“porque”, “nem sempre”, “por isso”), estes não foram utilizados da melhor forma (cf. Anexo XVI, Aluno B). Na fase da escrita, apresentou uma justificação mais elaborada, ideias e argumentos melhor estruturados, bem como exemplos que os sustentam; recorreu a conectores/marcadores discursivos (“nem sempre”, “porque”, “por isso”, “mas se”) que conferiram maior coesão textual à sua justificação (cf. Anexo XVII, Aluno B).

Aluno D

Na primeira atividade, na fase da pré-escrita, este aluno apresentou uma situação focada na sua realidade, não desenvolvendo a sua justificação e expressando apenas as consequências (para si próprio) do ato de roubar para comer, em vez de tentar posicionar-se sobre os motivos que podem levar a fazê-lo (cf. Anexo XXII, Aluno D); enquanto na fase da escrita, o aluno apresentou uma justificação mais centrada numa realidade diferente, embora ainda pouco desenvolvida e focada, novamente, nas consequências que poderá trazer o ato de roubar, em vez das causas (cf. Anexo XXIII, Aluno D).

Na segunda atividade, na fase da pré-escrita, o aluno não apresentou qualquer tipo de justificação à resposta que havia dado (cf. Anexo XXIV, Aluno D). Na fase da escrita, já apresentou justificação, sustentada por argumentos e exemplos que sustentam a sua opinião, relativamente à questão; embora demonstre pouca coerência e coesão textual, desenvolveu mais a sua opinião acerca do tema e reconheceu a existência de várias realidades possíveis; utilizou poucos conectores/marcadores discursivos (“se”, “mas”, “se”) (cf. Anexo XXV, Aluno D).

Na terceira atividade, pode constatar-se que, inicialmente, o aluno apresentou uma justificação com base em argumentos remetidos uma perspetiva de que a aparência/aspecto físico das pessoas é que define o carácter das mesmas; apesar de ter recorrido à pronominalização (“*desconhecido... não o vou...*”) e ter utilizado alguns conectores/marcadores discursivos (“porque”, “se”, “a não ser que”), não o conseguiu fazer da melhor forma (cf. Anexo XXVI, Aluno D). Na fase da

escrita, o aluno já pareceu aceitar que existem mais aspetos a ter em conta do que o “*mau aspeto*” da pessoa, referindo que, independentemente de tudo, todos devem ser ajudados; nesta fase recorreu à pronominalização, embora ortograficamente incorreta (“*ajudala*” – ou seja, *ajudá-la*). Apesar de ter utilizado menos conectores/marcadores discursivos, fê-lo de uma forma mais correta (“porque”, “mesmo que”) (cf. Anexo XXVII, Aluno D).

Aluno F

Na primeira atividade, na fase da pré-escrita, o aluno não apresentou qualquer justificação à sua resposta, apenas deu mais ênfase à sua opinião recorrendo à repetição da mesma, não apresentando nova informação e não pondo sequer a hipótese de existir uma outra realidade para além da que ele frisou; apresentou poucos conectores/marcadores discursivos (“nem que”), e pouca coesão e coerência textual no seu registo escrito (cf. Anexo XXII, Aluno F). Na fase da escrita, o aluno apresentou uma justificação mais elaborada, textualmente, reconhecendo e aceitando a possibilidade de existirem opiniões contrárias à sua; as ideias foram melhor interligadas e organizadas, contudo, não apresentou argumentos que sustentassem a sua justificação; revelou utilização de poucos conectores/marcador discursivo (“mas”), mas que conferiram maior coesão ao texto (cf. Anexo XXIII, Aluno F).

Na segunda atividade, este aluno não respondeu ao que era pedido, apresentando uma justificação completamente descontextualizada, na fase da pré-escrita (cf. Anexo XXIV, Aluno F); já na fase da escrita, apresentou uma justificação mais contextualizada, mas não utilizou argumentos que a sustentassem, apenas enumerou que tinha consciência de que, por vezes, nem tudo o que ele pensa “*está certo*”, sem referir porquê ou qual a consequência disso (cf. Anexo XXV, Aluno F).

Na terceira atividade, o aluno apresentou um pensamento mais egocentrista, na fase da pré-escrita, dando a entender que só ajuda se o ajudarem; a exposição das suas ideias foi clara, utilizou conectores /marcadores discursivos (“*pur isso*”, ou seja *por isso*), mas não se verificou concordância entre algumas palavras (“*nós as pessoas ajudam-se...*”) (cf. Anexo XXVI, Aluno F). Na fase posterior, demonstrou maior flexibilidade na sua opinião, pondo em hipótese ajudar os outros/desconhecidos perante uma condição. Utilizou apenas um marcador/conector discursivo (“se”), mas de forma correta, verificando-se maior coesão e coerência textual (cf. Anexo XXVII, Aluno F).

Aluno G

Na primeira atividade, no que diz respeito à fase da pré-escrita, o aluno apresentou uma justificação bastante confusa, sem coerência nem coesão textual, começando por apresentar um argumento mas, de seguida, referiu informações descontextualizadas; apesar de ter utilizado bastantes conectores/marcadores discursivos (“porque”, “se”, “não só... mas também”, “por isso”, “por um lado”, “mas pelo outro lado”, “mas também”), não o fez da forma correta, atribuindo ainda mais confusão ao texto (cf. Anexo XXII, Aluno G). Na fase da escrita, mostrou outro tipo de posição (mais esclarecida e mostrando-se capaz de idealizar diferentes circunstâncias) e diminuiu significativamente a quantidade de texto, para expressar a sua justificação à resposta, sendo mais notória a sua opinião e respetivos argumentos; verificou-se maior coesão e coerência textuais, pois articulou melhor as ideias e utilizou (menos) conectores/marcadores discursivos (“porque”, “como”) da melhor forma (cf. Anexo XXIII, Aluno G).

Na segunda atividade, na fase da pré-escrita, o aluno partilhou uma justificação pouco contextualizada, apresentando uma visão individualizada e focada nele próprio; o argumento que apresentou baseia-se no seu bem-estar psicológico, sem referir a realidade que existe para além da sua; o texto não revelou coerência nem coesão textuais (cf. Anexo XXIV, Aluno G). Na fase da escrita, o aluno apresentou uma visão mais centrada nos outros, porém, a sua justificação continuou um pouco confusa relativamente à articulação de ideias (cf. Anexo XXV, Aluno G).

Na terceira atividade, o aluno apresentou um tipo de frase cliché, não pensada nem fundamentada, apenas baseada naquilo que ouve no seu dia-a-dia, ou seja, o aluno não formou nem apresentou qualquer opinião relativamente à questão que lhe foi colocada, na fase da pré-escrita (cf. Anexo XXVI, Aluno G). Já na fase da escrita, apresentou uma opinião justificada e sustentada por um novo argumento, de forma mais clara mas ainda pouco coesa; utilizou conectores/marcadores discursivos (“porque”, “se”, “quando”, “talvez”) de forma mais organizada (cf. Anexo XXVII, Aluno G).

Aluno H

Na primeira atividade, na fase da pré-escrita, o aluno demonstrou uma justificação bastante confusa, no que diz respeito à exposição de ideias, sem coesão e coerência textual; centrou o seu argumento apenas nas consequências geradas pelo ato de roubar (cf. Anexo XXII, Aluno H). Na fase da escrita, apresentou uma justificação mais centrada nas causas/motivos que podem levar alguém a roubar, apresentando duas realidades (uma pela qual é a favor e outra, contra); os argumentos foram apresentados com mais lógica e utilizou conectores/marcadores discursivos (“porque”, “se”, “ou”) de forma lógica, para apresentar as diferentes ideias (cf. Anexo XXIII, Aluno H).

Na segunda atividade, o aluno apresentou uma justificação focada, não só nele, mas nos que estão em seu redor; demonstrou ausência de coesão textual (não se verifica concordância ente os verbo, substantivo e pronome; as frases foram mal articuladas) (cf. Anexo XXIV, Aluno H). Na fase da pré-escrita, a justificação do aluno encontrou-se melhor estruturada, sendo sequenciada por dois tipos de argumentos que sustentam a sua justificação; passou a existir maior coesão textual, contudo, o primeiro argumento é mais coerente que o segundo (cf. Anexo XXV, Aluno H).

Na terceira atividade, o aluno apresenta, na fase da pré-escrita, uma justificação baseada naquilo que lhe é transmitido sobre a relação e contacto com estranhos, como algo a não fazer; apresenta alguma confusão entre os conceitos de *fingir* e *brincar*; utilizou de forma relativamente correta alguns conectores/marcadores discursivos (“porque”, “se”) (cf. Anexo XXVI, Aluno H). Na fase da escrita, a justificação do aluno é mais objetiva e reflete uma visão mais abrangente sobre o tema, não fazendo distinção entre estranhos e conhecidos; embora a sua justificação tenha sido reduzida a um único argumento, espelha maior coesão e coerência textuais (cf. Anexo XXVII, Aluno H).

Aluno I

Na primeira atividade, na fase da pré-escrita, o aluno apresentou uma justificação (bem estruturada) sustentada por um argumento que não aceita a possibilidade de existir outra realidade para além daquela que referiu, pois para o aluno consegue-se sempre arranjar dinheiro para comprar comida, daí não ser aceitável roubar; revelou escrever com coesão e coerência textual (cf. Anexo XXII, Aluno I). Na fase da escrita, o aluno apresenta outra opinião e outra justificação, sustentada por um argumento plausível, admitindo existir possibilidade de roubar para comer; revelou coesão e coerência textuais marcadas pela utilização de alguns conectores/marcadores discursivos (“porque”, “se”) (cf. Anexo XXIII, Aluno I).

Na segunda atividade, o aluno apresentou justificação centrada nos sentimentos dos outros; justificação bem construída, com coesão textual e coerência marcadas pela utilização de alguns conectores/marcadores discursivos (“porque”, “se”) (cf. Anexo XXIV, Aluno I); na fase da escrita, o aluno acrescentou mais um argumento, embora tenha recorrido a conectores/marcadores discursivos (“porque”, “e”, “por assim”) a sua justificação não apresentou tanta coesão textual (cf. Anexo XXV, Aluno I).

Relativamente à terceira atividade, na fase da pré-escrita, o aluno apresentou uma justificação focada na sua realidade e indiretamente centrada em ajudar apenas os que lhe são próximos e porque gosta de o fazer; revelou escrever com coesão e coerência textual (cf. Anexo XXVI, Aluno I). Já na fase da escrita, o aluno apresentou uma visão centrada no

“resto do mundo” e não apenas naqueles que lhe são próximos e indiretamente referiu que ajuda porque é necessário; coesão e coerência textual marcadas pela utilização de alguns conectores/marcadores discursivos (“porque”, “se”, “ou”) (cf. Anexo XXVII, Aluno I).

Aluno J

Na primeira atividade, na fase da pré-escrita, este aluno apresentou uma justificação com base numa realidade que não aceita o facto de não existir trabalho para toda a gente, pois “*as pessoas têm de trabalhar para comer*”, caso contrário, não é correto; as suas ideias encontram-se corretamente interligadas, por alguns conectores/marcadores discursivos (“porque”, “se”, “por isso”), o que conferiu maior coesão textual ao que escreveu (cf. Anexo XXII, Aluno J). Na fase da escrita, a sua justificação já apresentou duas hipóteses mas sem referir argumentos que a sustentassem; verificou-se a aceitação de diferentes realidades daquelas que referiu inicialmente, já que para o aluno passa a existir um grupo específico de pessoas que poderá roubar para comer; utilizou corretamente conectores/marcadores discursivos (“se”, “mas”) para interligar as suas ideias (cf. Anexo XXIII, Aluno J).

Na segunda atividade, na fase da pré-escrita, o aluno não apresentou qualquer justificação à resposta que deu, apenas referiu “*Eu acho que podemos.*”, refletindo estar em dúvida quanto à sua opinião (cf. Anexo XXIV, Aluno J). Na fase da escrita, o aluno já revelou ter uma opinião formada acerca do tema e apresentou uma justificação devidamente argumentada; notou-se a presença de conectores/marcadores discursivos (“caso”) que ajudou a interligar corretamente as suas ideias, o que conferiu coesão e coerência textual (cf. Anexo XXV, Aluno J).

Na terceira atividade, o aluno apresentou um pensamento um pouco egocentrista, na fase da pré-escrita, dando a entender que não ajuda por querer mas sim por dever, pois “*se não ajudar os outros, os outros também não o ajudam*”; recorreu à substituição lexical (“*os outros... essas pessoas...*”) e as suas ideias foram bem interligadas por separação de orações por vírgulas e uso de conectores/marcadores discursivos (“se”) (cf. Anexo XXVI, Aluno J). Na fase da escrita, este aluno apresentou uma justificação mais altruísta (“*não devo ser egoísta*”), embora não a tenha desenvolvido (cf. Anexo XXVII, Aluno J).

Aluno L

Relativamente à primeira atividade, o aluno apresentou, na fase da pré-escrita, uma justificação extremamente focada na sua realidade (roubar comida em convívios familiares); a escrita revelou-se confusa e as ideias não foram corretamente apresentadas (ausência de vírgulas e de conectores/marcadores discursivos entre as várias orações) (cf. Anexo XXII, Aluno L). Na fase da escrita, este aluno já expôs, de forma mais clara e organizada, as suas ideias, interligadas por vírgulas e de conectores/marcadores discursivos (“porque”, “mas”); pôs em hipótese a existência de situações fora do seu contexto familiar, em que se pode roubar comida, como em caso de fome mas não desenvolve a ideia (cf. Anexo XXIII, Aluno L).

Na segunda atividade, na fase da pré-escrita, revelou muito pouca coesão e coerência textual, uma vez que escreveu de forma muito confusa, sem se perceber o que quis expressar; usou indevidamente conectores/marcadores discursivos (“porque”) e não se verificou a concordância entre verbo e sujeito da frase (cf. Anexo XXIV, Aluno L). Na fase da escrita, o aluno expôs uma justificação mais clara, relativamente à apresentação interligação de ideias, utilizando desta vez conectores/marcadores discursivos (“porque”) de forma correta e verificou-se concordância entre verbos e substantivos. (cf. Anexo XXV, Aluno L).

Na terceira atividade, na fase da pré-escrita, o aluno expôs uma justificação referente à sua realidade, demonstrando uma visão de *ajudar* muito restrita (referiu ajudar no caso de alguém estar “*aleijado no chão*”); frase muito pouco coesa pois o aluno não fez concordância entre sujeito e verbo (“*se vemos alguém... ajudam ela*”) (cf. Anexo XXVI, Aluno L).

Na fase da escrita, este aluno apresentou uma justificação diferente da que inicialmente referiu no início da atividade, embora não a tenha desenvolvido (cf. Anexo XXVII, Aluno L).

Aluno M

Na primeira atividade, o aluno apresentou, na fase da pré-escrita, uma justificação muito confusa e pouco contextualizada, não se verificando uma correta articulação de ideias; utilizou conectores/marcadores discursivos (“porque”, “e”, “mas”), embora de forma confusa (cf. Anexo XXII, Aluno M). Na fase da escrita, embora ainda de forma um pouco confusa, apresentou argumentos mais contextualizados, justificando a sua opinião através de ideias melhor encadeadas, utilizando de forma mais correta conectores/marcadores discursivos (“porque”, “e”, “se”); revelou alguma noção acerca da conjuntura económica do país (cf. Anexo XXIII, Aluno M).

Na segunda atividade, aquando da pré-escrita, este aluno apresentou uma justificação centrada nos sentimentos dos outros; apesar de ter usado conectores/marcadores discursivos (“porque”, “por isso”), não expressou de forma muito clara a sua ideia e não fez a concordância entre o verbo e o sujeito ao longo da frase (“*podes.... sofremos...não debes*”), não se verificando coesão textual na sua justificação (cf. Anexo XXIV, Aluno M). Na fase da escrita, o aluno expressou a mesma ideia mas de forma mais clara e desenvolvida; recorreu à pronominalização, embora ortograficamente incorreta (“*magua lo*”, ou seja, *magó-lo*) e recorreu a uma correta utilização de conectores/marcadores discursivos (“porque”, “se”, “e”, “por isso”) (cf. Anexo XXV, Aluno M).

Na terceira atividade, o aluno apresenta, na fase da pré-escrita, uma justificação baseada naquilo que lhe é transmitido sobre a relação e contacto com estranhos, não ajudando se for desconhecido e se não lhe pedir ajuda; porém, mostra-se pouco esclarecedor quanto aos que lhe são conhecidos (“*se for amigo talvez ajude*”); utilizou alguns conectores/marcadores discursivos (“porque”, “se”) (cf. Anexo XXVI, Aluno M). Na fase da escrita, apresentou uma visão diferente do sentido de ajudar, apresentando exemplos que sustentam a sua posição; apesar de os argumentos terem mudado, apresentou a mesma opinião e desenvolveu-a um pouco mais, embora revelasse muita dificuldade em escrever de forma coerente e coesa, não fazendo uma correta divisão das orações (cf. Anexo XXVII, Aluno M).

Aluno O

Na primeira atividade, na fase de pré-escrita, o aluno apresentou uma justificação centrada numa única realidade (de que roubar tem sentido negativo, é crime; logo não se justifica fazê-lo; deve-se “*pedir comida*”); apesar de a sua opinião ser a favor do “não”, o aluno utiliza expressões tais como “*talvez não*” e “*talvez se*”, que revelam uma posição um pouco diferente relativamente à questão; apesar de se notar a ausência de vírgulas entre as orações, as suas ideias foram interligadas por alguns conectores/marcadores discursivos (“porque”, “e”, “além disso”, “se”), o que conferiu alguma coesão textual ao texto (cf. Anexo XXII, Aluno O). Na fase da escrita, o aluno demonstrou poder existir outra realidade para além da que inicialmente frisou (a possibilidade de não haver quem ofereça comida), demonstrando ser a favor de roubar para comer, apresentando exemplos que sustentam a sua opinião; a ausência de vírgulas entre as orações persiste, utilizou menos conectores/marcadores discursivos, mas as suas ideias foram relativamente bem interligadas (cf. Anexo XXIII, Aluno O).

Na segunda atividade, na fase da pré-escrita, o aluno apresentou uma justificação coerente em que expressou a sua opinião e construiu argumentos coerentes e relevantes, relativamente à opinião que apresentou; utilizou corretamente conectores/marcadores discursivos (“porque”, “e”, “ou seja”) para interligar as suas ideias mas ainda revelou pouca coesão textual, pela ausência de vírgulas entre as orações (cf. Anexo XXIV, Aluno O). Na fase da escrita, o aluno apresentou uma diferente opinião da que inicialmente referiu e justifica-a com base em duas realidades possíveis (diz-

se tudo quando não ofende; não se diz quando pode ofender) e utiliza conectores/marcadores discursivos para interligar essas duas ideias (“porque”, “por vezes”, “por outro lado”, “se”), corretamente, contudo, permanece a ausência de algumas pausas (vírgulas) entre ideias (cf. Anexo XXV, Aluno O).

Na terceira atividade, na fase da pré-escrita, o aluno apresenta uma justificação centrada no prazer experienciado que o aluno tem em ajudar os outros (“*porque gosto... e é bom*”); revelou escrever com relativa coesão e coerência textual (cf. Anexo XXVI, Aluno O). Na fase da escrita, o aluno apresentou uma visão centrada em ajudar porque é necessário e não porque simplesmente gosta; revelou maior coesão e coerência textual (cf. Anexo XXVII, Aluno O).

Aluno P

Na primeira atividade, na fase da pré-escrita, o aluno apresentou uma justificação centrada numa única realidade (de que roubar tem sentido negativo por isso não se deve fazê-lo; deve-se pedir para “*que nos emprestem comida*”); revelou escrever com coesão e coerência textuais (cf. Anexo XXII, Aluno P). Na fase da escrita, o aluno apresentou uma diferente opinião, justificando com duas hipóteses, admitindo o ato de roubar caso ninguém dê de comer a quem pede e que quem não é pobre, não tem esse direito; utiliza parenteses curvos para expressar informação extra; coesão e coerência textual marcadas pela utilização correta de alguns conectores/marcadores discursivos (“porque”, “se”, “mas”) (cf. Anexo XXIII, Aluno P).

Na segunda atividade, na fase da pré-escrita, o aluno apresenta uma justificação relativamente coesa, centrada nos sentimentos das pessoas perante aquilo que se diz, mas também no que ele próprio sente face à injustiças de algumas coisas que lhe possam ser ditas por outros; utilizou alguns conectores/marcadores discursivos (“porque”, “mas”, “se”) que originou a uma melhor interligação de ideias (cf. Anexo XXIV, Aluno P). Na fase da escrita, embora tenha reforçado a mesma opinião que apresentou inicialmente, revelou uma justificação mais desenvolvida, porém, revelou ausência de pausas entre as diferentes orações; utilizou maior variedade de conectores/marcadores discursivos (“porque”, “mas”, “também”, “mesmo que”) mas não interligou da melhor forma as diferentes orações (cf. Anexo XXV, Aluno P).

Na terceira atividade, na fase da pré-escrita, o aluno expôs uma justificação referente à sua realidade, demonstrando uma visão de *ajudar* muito restrita (referiu ajudar no caso de alguém “*cair e aleijar-se*”) (cf. Anexo XXVI, Aluno P). Na fase da escrita, este aluno apresentou uma justificação centrada numa visão mais abrangente da palavra *ajudar*, não só em situações de mazelas físicas mas também psicológicas, apesar de ter referido novamente que ajudar se resume a um ato de bondade, mesmo que não reconheçam a sua ajuda; utilizou conectores/marcadores discursivos (“porque”, “mesmo que”) que conferiu alguma coerência ao texto (cf. Anexo XXVII, Aluno P).

Aluno S

Na primeira atividade, o aluno apresentou, na fase da pré-escrita, uma justificação pouco desenvolvida e muito confusa, sem se perceber as suas ideias; sem coerência e coesão textual (cf. Anexo XXII, Aluno S). Na fase da escrita, o aluno já apresentou argumentos e desenvolveu a sua justificação, de forma mais coerente e coesa; utilizou maior variedade de conectores/marcadores discursivos (“porque”, “por exemplo”, “se”, “mas”) o que ajudou a interligar e especificar melhor as suas ideias (cf. Anexo XXIII, Aluno S).

Na segunda atividade, na fase da pré-escrita, o aluno apresentou uma justificação pouco desenvolvida e um pouco confusa, não sendo possível praticamente entender o que pretendeu escrever (cf. Anexo XXIV, Aluno S). Na fase da escrita, apresentou uma justificação mais elaborada mas refletindo uma visão egocentrista (dizer algo de mal implica

“ficar com menos amigos”, em vez de se focar nos sentimentos dos outros, frisa a preocupação de os perder); justificação um pouco mais coerente em relação à pré-escrita (cf. Anexo XXV, Aluno S).

Na terceira atividade, o aluno apresenta, na fase da pré-escrita, uma justificação pouco desenvolvida e referente a uma visão de *ajudar* muito restrita (referiu ajudar pessoas magoadas, no sentido físico) (cf. Anexo XXVI, Aluno S). Na fase da escrita, este aluno apresentou uma justificação diferente da que inicialmente referiu no início da atividade, pois (em vez de alguém estar magoado fisicamente) dá a entender que está mais preocupado com o facto de alguém magoar outra pessoa, não só física mas também psicologicamente; embora não tenha desenvolvido muito a sua justificação, verificou-se maior coesão e coerência textual, através de interligação de orações por conectores/marcadores discursivos (“porque”, “se”); recorreu à pronominalização (“essa pessoa... devo ir ajuda-la”) (cf. Anexo XXVII, Aluno S).

ANEXO XXX – Análise do conteúdo das intervenções orais nos três debates

Aluno B

O aluno começou por intervir, no primeiro debate, partilhando apenas episódios relacionados com o ato de roubar por maldade e não como ato de necessidade, relacionados com o facto de existir quem peça na rua, não para comer, mas para receber dinheiro; não expressou a sua opinião quanto à questão em discussão, nem utilizou conectores/marcadores discursivos, aquando das suas intervenções, à exceção de “porque” que, muitas vezes, foi usado de forma descontextualizada (cf. Anexo VII, Aluno B).

No segundo debate, o aluno interveio primeiramente, no seguimento de uma intervenção feita por um colega, para referir que era da opinião que existem coisas que não partilha com as pessoas à sua volta, mas sim com os seus animais de estimação; posteriormente, intervém para apresentar a sua opinião relativamente à questão em discussão, afirmando que não deve dizer tudo o que pensa, justificando (sem lhe ser solicitado) que sem se aperceber, aquilo que diz pode magoar outras pessoas (cf. Anexo XIV, Aluno B).

Relativamente ao terceiro debate, o aluno interveio a primeira vez para partilhar um episódio relacionado com o facto de ter ajudado em tempos um colega, emprestando-lhe o seu telemóvel para fazer uma ligação urgente; embora não tenha referido qual a sua opinião quanto à questão em discussão, o aluno justificou (sem lhe ser solicitado) o porquê de ter ajudado o colega, argumentando que a confiança e o facto de serem conhecidos teve enorme influência; por fim, o aluno interveio apenas para dizer que é da mesma opinião que os seus colegas (que devemos sempre ajudar os outros) mas partilhando, posteriormente, que não ajudava desconhecidos, em caso de perigo, caso esses não lho pedissem; partilhou também a opinião de que não ajuda os outros para lhes agradar ou receber algo em troca (cf. Anexo XXI, Aluno B).

Ao longo das intervenções dos debates, o aluno utilizou alguns conectores/marcadores discursivos (“porque”, “primeiro”, “por vezes”, “enquanto”, “mas”) de forma contextualizada e que ajudou a organizar as diferentes ideias ao longo da sua intervenção.

Aluno D

Não foi registada qualquer intervenção do aluno no primeiro debate.

No segundo debate, verifica-se que o aluno só interveio para responder a uma questão que lhe tinha sido colocada, referente a um episódio entre o aluno e um outro colega (se o aluno achava que podia dizer tudo o que pensava ao colega), ao que o aluno respondeu que dependia da situação e justificou, posteriormente, (porque lhe foi solicitado) através da partilha de um episódio que descrevia o facto de ter perdido uma amiga, por ter dito tudo o que pensava e que essa não aceitou; o aluno voltou a intervir quando lhe foi questionado, novamente, se achava que deveria ter dito certas coisas ao seu colega, ao que o aluno afirmou que não voltaria a fazer o que fez, mas justificando que na altura do sucedido era mais novo e “*não tinha bem a noção das coisas*”; dizendo, posteriormente, que no presente só diz o que pensa, caso as pessoas não se importem ou caso estas também lhe digam tudo o que pensam. Ao longo das intervenções, utilizou muito poucos conectores/marcadores discursivos e de forma incorreta (cf. Anexo XIV, Aluno D).

No terceiro debate, o aluno interveio quando lhe foi questionada a sua opinião relativamente à questão em discussão, tendo respondido que era a favor de ajudar sempre os outros, pois não devia ser egoísta; posteriormente, interveio

apenas para partilhar um episódio acerca de ter ajudado alguém a verificar que estava a cometer um erro, dando outro sentido ao ato de ajudar, ou seja, ajudar a *fazer o bem* (cf. Anexo XXI, Aluno D).

Ao longo das intervenções, demonstrou dispersar-se um pouco relativamente ao tema, aquando da partilha de episódios, e não utilizou conectores/marcadores discursivos (para além do “porque”) para intercalar as diferentes ideias.

Aluno F

No primeiro debate, o aluno interveio para partilhar a sua opinião relativamente à questão em discussão, dizendo que achava que não existe direito de roubar para comer, mesmo em situações de fome extrema, mas sem justificar a sua opinião; posteriormente, interveio para partilhar que, no seu entender, as pessoas não necessitam de roubar para comer, pois conseguem sempre arranjar trabalho, quando têm vontade; foi-lhe posta a hipótese de poderem existir pessoas que não conseguem arranjar trabalho, por não lho darem, mas o aluno insistiu que as pessoas conseguem sempre, recorrendo a um exemplo (sem lhe ser solicitado) que viu nos meios de comunicação, sobre alguém que a partir do seu jeito para trabalhos manuais, conseguiu arranjar um trabalho e ganhar dinheiro, apesar de ser pouco mas era proveniente do seu esforço; foi-lhe colocado igualmente em hipótese o facto de nem todas as pessoas terem talentos para trabalhar através deles e que nem sempre isso pode ser uma boa fonte de rendimento, ao que o aluno recusou a aceitar essa possibilidade, justificando que esse tipo de trabalho “*rende sempre*”. Posteriormente, voltou a intervir para contra-argumentar o que um colega seu havia dito sobre os ricos serem *gananciosos*, revelando que, no seu entender, os pobres são mais gananciosos, porque *não roubam só comida* (demonstrando que a quantidade de coisas roubadas é mais significativa do que o tipo de coisas que se rouba); interveio novamente para dizer que achava mais grave a situação de um político que rouba dinheiro do que um pobre que rouba para comer, demonstrando mudar a opinião formulada anteriormente. Ao longo do debate, criou uma situação de diálogo com um colega seu, em que o questionou sobre a sua opinião e partilhou, igualmente, a sua visão sobre o problema em foque (sobre quem julgaria, se fosse juiz, no caso de um senhor que foi preso por roubar comida num supermercado), porém, revelou alguma confusão ao expressar a sua opinião, tendo trocado alguns sujeitos das frases (mas a sua opinião foi perceptível – não julgava o senhor que roubou). Interveio novamente para refutar a opinião de um colega (que se mostrou contra o senhor em causa ter roubado para comer), argumentando que esse senhor teve o direito de roubar para poder comer, como toda a gente. Interveio, mais tarde, de forma descontextualizada, relativamente à questão em discussão, apenas para partilhar um episódio em que já presenciou a vida de sem-abrigos; intervém de seguida, criando outra situação de diálogo com um colega, dizendo que discordava da sua opinião (colega mostrou-se a favor de pobres roubarem, pois os ricos não necessitam de o fazer), ao referir que os pobres não têm necessidade de roubar (criando uma situação de contradição relativamente ao que havia dito, anteriormente) (cf. Anexo VII, Aluno F).

No que diz respeito ao segundo debate, este aluno interveio quando lhe é perguntada a sua opinião relativamente à questão em discussão, respondendo que não deve dizer tudo o que pensa porque existem coisas que só lhe dizem respeito, não sendo sequer da opinião que se deve partilhar tudo com as pessoas que se gosta mais; interveio novamente para responder a uma questão colocada, acerca do medo ou vergonha que ele possa ter em falar sobre si aos outros, dizendo não sente nenhum dos dois. Interveio novamente para responder a uma outra questão colocada ao grupo, sobre o facto de, ao não contar o que sentem aos outros, não estarem a ser verdadeiros, ao que o aluno demonstra concordar e ter noção que passa por “*mentiroso*” (visível confusão entre “mentir” e “omitir”), mas continuando a defender que existem coisas que só lhe dizem respeito e que não as conta a ninguém; posteriormente partilhou, embora com vergonha e medo de ser julgado, que prefere falar com os seus animais de estimação, porque confia mais nestes do que nas pessoas. Por fim, interveio para sugerir a um colega seu (este colega partilhou com o grupo que já tinha sido magoado por lhe terem dito coisas menos agradáveis) que ignorasse as pessoas que o magoam, através do que dizem. Apesar de ter intervindo bastantes vezes no debate, ao longo das suas intervenções, o aluno demonstrou ser pouco claro

ao expressar as suas ideias, sem se perceber o que queria transmitir, tendo sido necessário recorrer ao questionamento constante para que conseguisse expressar o que pensava (cf. Anexo XIV, Aluno F).

No terceiro debate, o aluno interveio, inicialmente, com fim de participar nas várias intervenções dos colegas, mas sem expressar a sua opinião; posteriormente, interveio para dizer indiretamente que não é da mesma opinião de alguns colegas, pois não sabe se era capaz de abdicar de algo (*emprego*) para dar aos outros. Mais tarde, voltou a intervir para partilhar a sua opinião quanto à questão em discussão, mostrando-se a favor de ajudar os outros, caso isso não o prejudique; foi-lhe, de seguida, perguntado como seria, caso ele fosse prejudicado por não ajudar, ao que respondeu que em casos graves (como *acidentes na estrada*) ajudava e que ajudava os judeus, tal como Irena Sendler. Contudo, numa fase mais avançada do debate, deu a entender que afinal, no seu caso, não ajudava ninguém caso fosse prejudicado e que só ajudava em “*casos mais simples (...) não casos de morrer*”, contradizendo-se; porém, quando lhe foi perguntado se perante um dos exemplos dados por um colega (roubo de livros numa biblioteca) ele ajudaria, o aluno disse que não, pois *não se importava* com esse tipo de situações. Ao longo do debate foi intervindo durante as intervenções dos próprios colegas, mas sem acrescentar nenhum a informação relevante. Voltou a intervir para partilhar a sua opinião, de que não ajudava desconhecidos (contrariando o que disse sobre Irena Sendler e sobre ajudar os outros, em caso de acidente), embora tenha concordado com o facto de que, se fosse ele próprio a sofrer, gostava que um desconhecido o ajudasse; o aluno referiu também compreender o facto de alguém não o ajudar, por ele ter recusado ajudar “esse alguém”. Posteriormente, interveio para dizer que, afinal, nem sempre se deve ajudar os outros e que não espera recompensas por decidir ajudar ou não. Durante as intervenções, revelou alguma confusão a expor o seu pensamento, contrariando-se com muita frequência, sendo possível só ter certeza da sua opinião na fase final do debate, quando não apresentou mais situações de contradição, em relação ao que dizia (cf. Anexo XXI, Aluno F).

Ao longo dos debates, o aluno utilizou alguns conectores/marcadores discursivos (tal como “acho que”, “penso que”, “porque”, “por exemplo”, “se”, “mas”), para interligar opiniões e diferentes argumentos, mas, por vezes, não o conseguiu fazer de forma coesa e coerente.

Aluno G

No primeiro debate, o aluno, inicialmente, foi intervindo durante as intervenções dos seus colegas, mas sem acrescentar nenhum a informação relevante (sendo também verificável ao longo de todo o debate). As intervenções seguintes focaram-se na partilha da sua opinião, relativamente ao facto de se ter dito no debate, que os pobres têm mais direito de roubar do que os ricos, dizendo que os pobres se revelam mais gananciosos quando só querem roubar dinheiro; o aluno referiu posteriormente que só aceitava o facto de pobres roubarem, dependendo das situações em causa (tal como roubar para “*pagar certas dividas*”, especificando que dividas de jogo não eram admissíveis); apesar de ter partilhado estas opiniões ao longo do debate, não apresentou qualquer justificação nem desenvolveu os seus pontos de vista (cf. Anexo VII, Aluno G).

No segundo debate, o aluno interveio apenas para concordar com outros colegas, de que não tem vergonha de falar sobre si aos outros, mas que prefere guardar algumas coisas para si, que não dizem respeito aos outros, recorrendo a um exemplo (embora muito confuso) para sustentar a sua opinião, percebendo-se, através deste, que o aluno acredita que existem coisas que ele faz que os outros não sabem nem veem, não havendo reconhecimento do seu esforço por parte desses. Interveio novamente para se debruçar sobre a opinião de um colega, sobre o facto de aquilo que se diz poder magoar as outras pessoas, referindo que devíamos tirar partido desse tipo de situações e aceitar a crítica como incentivo para aprender e provar aos outros o contrário. Contudo, só se conseguiu compreender esta linha de pensamento do aluno, através de um questionamento sucessivo acerca das ideias que ele ia expressando, aquando das suas intervenções. Só mais adiante, o aluno apresentou, de forma espontânea, a sua opinião, justificando-a através de um exemplo (diz tudo o que pensa, porque isso o alivia, mas que não o faz perante os outros, e, por vezes, fala com os seus

animais ou fá-lo sozinho, “gritando”, pois afirmou que isso o ajuda a descomprimir e a pensar melhor) (cf. Anexo XIV, Aluno G).

Finalmente, no terceiro debate, o aluno começou por intervir para responder a uma questão que tinha sido colocada a um colega seu (se devia ajudar sempre os outros), respondendo que só o fazia caso isso não pusesse a sua vida em risco, ou seja, não era capaz de fazer o que Irena fez pelos judeus. Interveio uma vez mais para responder a uma outra questão, colocada a um colega seu, sobre o facto de ajudarmos para receber algo em troca e se nascemos para agradar aos outros, ao que o aluno responde que nascemos para agradar a nós próprios; voltou a intervir para partilhar que voltava a ajudar uma pessoa que, em tempos, não teria reconhecido a sua ajuda. Interveio, de novo, para responder ao facto de se ter dito, em debate, que ajudar um desconhecido pode ser perigoso, ao que o aluno concordou, pois pode estar a “*ajudar um ladrão sem saber*”; posteriormente, foi-lhe perguntado se era capaz de ajudar um desconhecido que estivesse a passar mal e o aluno respondeu que sim, mas não justificou a sua opinião. O aluno interveio, uma última vez, apenas para responder a um colega seu, que havia dito que o aluno já ajudou outras pessoas só para agradar a terceiros, afirmando que só ajudou porque eram seus conhecidos. (cf. Anexo XXI, Aluno G).

Ao longo dos debates, o aluno utilizou poucos conectores/marcadores discursivos (“porque”, “por exemplo”, “neste caso e “por vezes”) ao longo dos debates e, por vezes, de forma confusa.

Aluno H

Ao longo do primeiro debate, o aluno só interveio para tentar ajudar os colegas, que intervinham, a concluir raciocínios (indirectamente dizendo que se deve pedir comida em vez de roubar); posteriormente, o aluno interveio para explicar que só seria aceitável roubar dinheiro dependendo das situações, tendo sido pedido que justificasse as tais situações, ao que o aluno referiu *dívidas de casas*, como algo aceitável para roubar dinheiro; não utilizou conectores/marcadores discursivos para interligar ideias (cf. Anexo VII, Aluno H).

No segundo debate, o aluno interveio para partilhar que era da opinião dos seus colegas, relativamente ao facto de não se dever dizer tudo o que se pensa, pois pode magoar alguém; interveio, de novo, para dizer que, para além de se poder magoar os outros, dizer tudo o que se pensa pode gerar discussões, sendo melhor não o fazer, de forma a evitá-las; posteriormente, foi-lhe perguntado se, mesmo que outras pessoas tivessem ideias ou opiniões diferentes da sua, continuava a ter a mesma opinião, ao que o aluno respondeu que, mesmo assim, não dizia o que pensa, justificando (sem lhe ser solicitado) que não queria gerar discussões com ninguém. Não utilizou conectores/marcadores discursivos (cf. Anexo XIV, Aluno H).

No último debate, o aluno apenas interveio para partilhar que concordava com as ideias dos seus colegas (que faria o mesmo que Irena fez pelos judeus) e, posteriormente, respondeu a um colega seu, que expunha um episódio (o aluno G ajudou o aluno Q, numa situação de urgência) ao grupo, tendo apenas dito que ajudou o colega, não porque o conhecia, mas sim porque, uma vez, esse colega também o tinha ajudado e tinha apenas o retribuído o favor (cf. Anexo XXI, Aluno H).

Nos três debates, o aluno não utilizou conectores/marcadores discursivos (à exceção de “porque”).

Aluno I

No primeiro debate, o aluno interveio para partilhar a sua opinião, relativamente ao direito que ele achava que os pobres tinham de roubar, direito este que, para o aluno, os ricos não tinham; interveio apenas, uma vez mais, para dizer que, apesar de saber que roubar é crime, se fosse juiz, não condenava ninguém que roubasse comida, caso estivesse a passar fome (cf. Anexo VII, Aluno I).

No segundo debate, o aluno interveio com a intenção de partilhar a mesma opinião de um colega (dizer tudo o que se pensa pode magoar os outros) e, posteriormente, voltou a intervir para desenvolver essa opinião, argumentando que existem situações em que dizer certas coisas pode magoar alguém, recorrendo a exemplos que ilustravam o seu argumento (situações em que, o que é dito, pode desmotivar e entristecer outras pessoas); interveio de novo para partilhar episódios de desentendimentos com amigos seus, em que o aluno nunca foi capaz de dizer o que pensava, o que fazia com que se arrependesse; porém, acrescentou que não queria causar discussões, daí o seu silêncio e partilhou da opinião que o melhor é nunca dizer nada, a fim de evitar confusões e discussões, acrescentando que se talvez tivesse dito tudo o que pensava poderia ter magoado igualmente os seus amigos e as discussões aumentavam. Numa fase posterior, o aluno conclui que, por vezes, é melhor deixar os outros dizerem o que lhes apetece, justificando que se evita discussões e que o melhor é ignorar (cf. Anexo XIV, Aluno I).

No terceiro debate, o aluno interveio para partilhar a sua opinião e a sua justificação, em relação à questão em discussão (o aluno achava que se deve ajudar sempre os outros, pois não deve ser egoísta); interveio de novo dizendo que devemos ajudar primeiro os outros e “*depois nós*”, mas só dependendo do que se trata (esta opinião foi surgindo ao longo do questionamento feito pela professora-investigadora); por fim, as intervenções do aluno centraram-se no facto de concordar com a afirmação de que todos nós devemos ajudar os outros (cf. Anexo XXI, Aluno I).

Durante as suas intervenções, nos debates, utilizou alguns conectores/marcadores discursivos (“porque”, “por exemplo”, “senão” e “mas”) de forma a interligar as suas ideias.

Aluno J

No primeiro debate, o aluno, inicialmente, foi intervindo durante as intervenções dos seus colegas, mas sem acrescentar informação relevante (sendo também verificável ao longo de todo o debate). Posteriormente, o aluno interveio para se debruçar sobre uma questão que surgiu em debate (comparação entre pessoas que roubam comida e políticos que roubam dinheiro), dizendo que os governantes, caso roubem, não podem ser presos porque “*mandam em Portugal*”; foi-lhe questionado, com base nesse pensamento, se não considerava esses governantes ladrões, ao que o aluno acabou por responder que sim. Voltou a intervir para partilhar a opinião de que considera um político “*mais ladrão*”, do que alguém que rouba comida, dizendo que, se fosse polícia, não prendia a pessoa que rouba para comer, pois tinha direito de comer, como todas as outras pessoas. Posteriormente, foi criada uma situação de diálogo entre o aluno e outros colegas, em o aluno que voltou a referir que não prendia nem condenava alguém que roubasse para comer, caso estivesse a passar fome, pois, para o aluno, aquela pessoa tinha o direito de o fazer. Numa fase mais avançada do debate, referiu que na sua opinião os ricos não têm direito de roubar, pois “*têm dinheiro para comprar coisas e os pobres não*” e, caso os ricos o fizessem, deveriam ser condenados. O aluno voltou a intervir para partilhar a opinião de que aceita o facto de alguém roubar por extrema necessidade, contudo, não é a favor que se roube para pagar dívidas. Mais adiante, concordou com um colega ao demonstrar-se a favor de se roubar para pagar dívidas relacionadas com casas mas nada mais; porém, no final do debate, concordou com um outro colega, ao dizer que também aceitava que alguém roubasse para pagar despesas essenciais, dando o exemplo da *água e do gás* (cf. Anexo VII, Aluno J).

No segundo debate, o aluno apenas interveio para partilhar que também tem vergonha de dizer certas coisas às outras pessoas e que, só pondera fazê-lo, caso conheça e goste dessas pessoas (cf. Anexo XIV, Aluno J).

No terceiro debate, o aluno interveio para partilhar que deve pensar em si e nas outras pessoas ao mesmo tempo, mas referiu abdicar de algo para dar aos outros; ao ser questionado, quanto ao facto de poder sair prejudicado por abdicar de algo em prol dos outros, o aluno referiu que não se importava, caso conseguisse arranjar algo que substituísse aquilo de que abdicou (revelou não entender o sentido de abdicar de algo e ficar prejudicado). Voltou a ser questionado quanto ao facto de abdicar de um emprego em prol dos outros, ao que o aluno respondeu que o faria, caso a pessoa a quem o dava,

necessitasse muito de dinheiro, pois tinha de ter a certeza de qual deles os dois precisava mais. Interveio novamente no debate para concordar que existem demasiadas pessoas no mundo para ajudar mas argumenta (sem lhe ser solicitado) que a sua ajuda podia fazer a diferença e que se sentia bem, ao saber que contribui para o bem-estar de quem ajudou; sendo assim, referiu, posteriormente, que faria o mesmo que Irena fez pelos judeus, mesmo sabendo que punha em risco a sua vida, argumentando que era preferível perder-se uma vida em prol de milhares, do que o contrário. Numa fase posterior do debate, o aluno interveio para dizer que, mesmo que não reconhecessem a sua ajuda, volta a ajudar, pois acredita que mais tarde as pessoas iriam reconhecer a sua ajuda; contudo, o aluno contradisse-se ao dizer que só voltava a ajudar alguém, caso essa a pessoa reconhecesse a sua ajuda; o aluno voltou, uma vez mais, a intervir para dizer que as pessoas não têm o direito de levarem a mal por ele não as conseguir ajudar, quando é essa a sua intenção. Interveio, também, para partilhar a sua incerteza quanto ao facto de ajudar desconhecidos, pois não sabia se esses fingiam querer ajuda. Por fim, o aluno referiu que ajudava desconhecidos, caso estes estivessem em risco de vida, justificando, de imediato, que era uma vida que ele salvava (cf. Anexo XXI, Aluno J).

Ao longo das suas intervenções recorreu cada vez mais ao uso de alguns conectores/marcadores discursivos (“porque”, “por exemplo”, “em vez de”, “nem que”, “pelo menos”, “se”, “ou”, “mas”, “mesmo que”), de forma relativamente correta.

Aluno L

No primeiro debate, o aluno interveio para partilhar apenas um episódio sobre ter ajudado um mendigo, porém, comunicou-o de forma muito confusa e muito dispersa do tema central; interveio, uma vez mais, para contar um outro episódio sobre o facto de ter visto ciganos a roubar comida, mas não desenvolveu ideias nem apresentou opinião acerca da questão em discussão (cf. Anexo VII, Aluno L).

No segundo debate, o aluno interveio para partilhar a sua opinião relativamente à questão em discussão e, só através de questionamento por parte da professora, é que justificou a sua opinião, dizendo que não se deve dizer tudo o que pensa porque existem coisas sobre determinada pessoa que o aluno pode dizer a um amigo e esse amigo ser igualmente amigo daquela pessoa, gerando desagrado e “tristeza” (argumento apresentado de forma muito confusa) (cf. Anexo XIV, Aluno L).

Não foi registada qualquer intervenção do aluno no terceiro debate.

Nos debates, o aluno não utilizou conectores/marcadores discursivos (à exceção de “porque”).

Aluno M

O aluno interveio no primeiro debate, no seguimento da opinião gerada pelo grupo (de que os ricos têm menos direito de roubar que os pobres), para partilhar a sua opinião relativamente ao facto de achar que os ricos são mais gananciosos que os pobres, por só quererem enriquecer; o aluno voltou a intervir para reforçar a ideia de que considera ladrão um político que roube dinheiro, mas não considera ladrão aquele que é pobre e rouba para comer. Por fim, põe ainda a hipótese de existirem pobres que tenham de roubar para pagar dívidas (cf. Anexo VII, Aluno M).

No segundo debate, o aluno interveio para partilhar a sua opinião relativamente à questão em discussão, referindo que, caso o que tivesse para dizer magoasse alguém, não o faria; interveio, apenas uma vez mais, para dizer que o aluno D não deveria ter dito certas coisas a outro colega, por tê-lo magoado (cf. Anexo XIV, Aluno M).

No terceiro debate, o aluno interveio para partilhar que faria o mesmo que Irena fez pelos judeus, mesmo sendo condenado à morte; contudo, numa fase posterior, o aluno mostrou contradizer-se, ao referir que não ajudava

desconhecidos e que ele não tem o direito de ajudar os outros, caso não lhe peçam. Por fim, o aluno voltou a intervir para partilhar a opinião de que ajudava um desconhecido caso este estivesse a sentir-se mal (cf. Anexo XXI, Aluno M).

Ao longo dos debates, não se verifica o uso de conectores/marcadores discursivos para além de “porque”.

Aluno O

O aluno interveio as primeiras vezes no debate, para participar em algumas intervenções dos seus colegas, mas sem acrescentar informação relevante (sendo também verificável ao longo de todo o debate). As seguintes intervenções centraram-se na partilha da sua opinião quanto à questão em discussão: o aluno referiu que, na sua opinião, as pessoas não necessitam de roubar, caso peçam comida, não ficando com “*peso na consciência*”. O aluno voltou a intervir para responder a uma questão que lhe havia sido colocada (relativamente ao facto de nem sempre o ato de pedir resultar, pois existem pessoas que não ajudam quem pede), respondendo que se ele estivesse no lugar de quem pede, experimentava falar com as outras pessoas “*como os adultos*”, pois justifica que, um dia, quando ficou sem lanche, pediu a um colega que lhe oferecesse parte do seu e esse colega deu-lho. Porém, numa fase posterior, o aluno deu a entender que afinal as pessoas têm o direito de roubar para comer, em caso de fome; voltou a intervir para sugerir que em vez de o senhor ter roubado maçãs no supermercado (episódio partilhado numa fase anterior do debate), podia “*plantar uma macieira*”; interveio novamente para partilhar, no seu entender, a possibilidade de os ciganos (episódio igualmente partilhado no debate) roubarem podia residir no facto de “*no seu país isso não ser crime*”. Interveio para dizer aos colegas que, ao contrário do que estes pensam, não deve existir distinção entre ricos e pobres no ato de roubar e, posteriormente, afirmou que talvez seja aceitável, para ele, alguém roubar para “*pagar dívidas*” relacionadas com aquilo que é “essencial” para viver (cf. Anexo VII, Aluno O).

No segundo debate, o aluno interveio, primeiramente, a mando da professora, para assumir o papel de moderadora. Interveio novamente para explicar que não conseguia fazer o que um colega seu faz (não dizer tudo o que pensa às pessoas) pois sente-se mal, necessitando assim de dizer tudo o que pensa para se sentir mais aliviado; foi-lhe, então, questionado se acha que devia dizer tudo o que pensa, ao que o aluno respondeu que sim, sem justificar. Interveio de novo para partilhar com o grupo que, à semelhança do que um colega havia antes partilhado, também ele já se sentiu magoado por causa de coisas que lhe disseram no passado, tendo, mais adiante, mudado de opinião, uma vez que disse que afinal achava que as pessoas não deviam dizer tudo o que pensavam e justificou, através de um exemplo sobre um amigo seu que era mal educado para os professores porque dizia tudo o que pensava e que, segundo este exemplo, o aluno achava que, por vezes, as pessoas têm de ficar caladas em certos momentos, pois podem ser inoportunas (cf. Anexo XIV, Aluno O).

No terceiro debate, o aluno interveio, primeiramente, apenas para partilhar, no seguimento das intervenções de outros colegas, que só abdicava de algo em prol dos outros, dependendo do que se tratava. Durante o debate, o aluno interveio várias vezes, de forma a participar em algumas intervenções dos seus colegas, mas sem acrescentar nenhuma informação relevante e, posteriormente a essas intervenções, partilhou que faria exatamente o que Irena fez pelos judeus, mesmo sendo condenado à morte. Interveio, posteriormente, para dizer que concordava com um colega, no que diz respeito ao ajudar e poder ser prejudicado (exemplo exposto pelos alunos, sobre ajudar a biblioteca, denunciando quem rouba livros e sofrer represálias), preferindo ajudar quem rouba a verificar que estava errado e, ajudando também a biblioteca. Mais adiante, foi-lhe perguntado se achava que devia sempre ajudar os outros e porquê, ao que o aluno responde que devia sempre ajudar os outros, justificando primeiramente que o faz porque gosta de “*agradar aos outros*”; contudo, foi-lhe perguntado se tinha nascido para agradar a terceiros, ao que o aluno respondeu que naquele momento já não tinha a mesma opinião mas, dizendo que, afinal, ajudava os outros porque “*gostava de ajudar que precisa*”. De seguida, no seguimento do debate, foi-lhe questionado se ficava chateado quando os outros não reconheciam a sua ajuda, ao que o aluno deu a entender que a opinião dos outros conta muito para si; assume, depois,

que se a sua ajuda não for reconhecida, não volta a ajudar a pessoa. Partilhou numa fase posterior do debate, a sua dúvida quanto ao facto de dever ou não ajudar desconhecidos, dizendo que se fosse amigo ajudava. Porém, numa fase final do debate, o aluno interveio para concordar com os colegas, quanto à ideia geral de que todos deviam ser ajudados, não fazendo distinção entre conhecidos ou desconhecidos, referindo depois que, se um desconhecido estivesse em perigo, ajudava, apesar de concordar também com a afirmação de que as pessoas não podem ser sempre ajudadas, por terem de ser autónomos e independentes (cf. Anexo XXI, Aluno O).

Ao longo dos debates, recorreu cada vez mais ao uso de alguns conectores/marcadores discursivos (“porque”, “por exemplo”, “na minha opinião”, “acho que”, “às vezes”, “por vezes”, “mas”, “se”, “antes de”, “se calhar”, “talvez se”), de forma relativamente correta.

Aluno P

No primeiro debate, o aluno mostrou-se a favor das pessoas que roubam para comer (relativamente a um episódio partilhado por um colega, sobre ciganos que roubaram para comer), pois caso contrário, “*morreriam à fome*”. De igual forma, interveio para partilhar a opinião de que, a seu ver, o senhor que roubou comida no supermercado (episódio que surgiu no debate) não deveria ser condenado, pois só roubou para poder comer. Interveio mais adiante, para partilhar um episódio sobre ter ajudado alguém na rua, oferecendo dinheiro, justificando que lhe foi transmitido pela mãe que “*ajudar é um ato de bondade*”; porém, afirmou que não ajudava todas as pessoas que pedem, pois segundo o que lhe foi, igualmente, transmitido, existem pessoas que pedem dinheiro para outros fins, menos comer. Por fim, o aluno referiu que seria aceitável roubar para comer, mas *roubar comida e não objetos de valor* (cf. Anexo VII, Aluno P).

No segundo debate, o aluno interveio a propósito dos seus colegas terem referido que, alguns deles, têm vergonha de dizer certas coisas ou falar sobre eles, a terceiros, partilhando que tal como eles, existem coisas que o aluno não conta a ninguém e só pondera contar, caso seja alguém de confiança; posteriormente demonstra concordar com o facto de se dizer tudo o que se pensa mas que existem coisas que quer guardar só para si e que não precisam de ser ditas. Mais adiante, o aluno interveio para partilhar a sua opinião, relativamente à questão em discussão, revelando que, por vezes, fica indisposto se omitir certas coisas e, como tal, prefere dizer tudo o que pensa; porém, no momento imediato, o aluno referiu que ao dizer tudo o que pensa, corre o risco de magoar alguém sem se aperceber, voltando a referir, mais adiante, que afinal não devíamos dizer tudo o que pensamos, para não magoar ninguém. Ainda no seguimento destas ideias, o aluno voltou a intervir para dizer que também existiam momentos em que as pessoas diziam coisas injustas umas às outras e, nesse caso, dever-se-ia retribuir, dizendo tudo o que vai no pensamento. O aluno interveio novamente, no seguimento da intervenção de um colega (sobre um episódio em que essa foi magoada por outros, pelo que lhe disseram), para o aconselhar a ignorar as pessoas que o tentavam magoar. O aluno interveio, uma última, vez para partilhar que também sabia que dizer tudo pode gerar discussões, apresentando o exemplo de um episódio seu e de uma amiga, que discutiam por causa do que diziam, por fim, o aluno disse que se se apercebesse que estava a magoar alguém através do que dizia, pedia desculpa (cf. Anexo XIV, Aluno P).

No terceiro debate, o aluno interveio, primeiramente, para partilhar que voltaria a ajudar, mesmo que não reconhecessem a sua ajuda. Em intervenções seguintes, o aluno participou em algumas intervenções dos seus colegas, mas sem acrescentar informação relevante ao debate. Numa intervenção posterior, o aluno partilhou a opinião de que não ajudava um desconhecido mesmo que este estivesse a passar mal, a menos que lhe pedisse ajuda; afirmou também que não ajudava para só para agradar aos outros, pois não esperava nada em troca, dando um exemplo de ter ajudado alguns idosos no passado, mas sempre lhes perguntou se queriam ajuda e não ajudou sem lhe ser pedido (cf. Anexo XXI, Aluno P).

Ao longo dos debates, o aluno recorreu cada vez mais a conectores/marcadores discursivos (“porque”, “muitas vezes”, “mas”, “também”, “se” “senão”) de forma relativamente correta.

Aluno S

O aluno interveio no primeiro debate para partilhar a sua opinião acerca da questão em discussão, dizendo que achava que não existia o direito de roubar para comer, pois não devia ficar com aquilo que não nos pertencia; contudo, numa fase posterior do debate, dá a entender que era a favor de roubar para comer, caso estivesse a passar fome (cf. Anexo VII, Aluno S).

No segundo debate, o aluno interveio apenas para referir que era da opinião, gerada pelo grupo, de que se devia partilhar o que se pensa, com as pessoas que mais se gosta (cf. Anexo XIV, Aluno S).

No terceiro debate, o aluno apenas interveio para concordar com um colega, dizendo que também faria o mesmo que Irena, ou seja, sacrificar a sua vida para ajudar os outros (cf. Anexo XXI, Aluno S).

Ao longo dos debates, não se verificou o uso de conectores/marcadores discursivos por parte do aluno (à exceção de “porque”).