



**Márcia Daniela  
Carneiro Nunes**

**Desenvolvimento do Pensamento Crítico em  
crianças do 1º ano de escolaridade através de uma  
abordagem para a Multi/Interculturalidade.**



**Márcia Daniela  
Carneiro Nunes**

**Desenvolvimento do Pensamento Crítico em crianças  
do 1º ano de escolaridade através de uma abordagem  
para a Multi/Interculturalidade.**

Relatório Final apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB, realizada sob a orientação científica do Doutor Rui Marques Vieira, Professor Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos meus seis amores maiores.

## **o júri**

Presidente

**Prof. Doutora Maria Teresa Bixirão Neto**  
professora auxiliar, Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Violeta Catarina Marques Clemente**  
professora adjunta, Universidade de Aveiro

**Prof. Doutor Rui Marques Vieira (Orientador)**  
professor auxiliar com agregação, Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Ao meu orientador, que sempre me guiou no melhor caminho para conseguir alcançar o meu maior objetivo. Pelas palavras de incentivo, pela paciência e por tanto que me ensinou.

À professora Mónica que me ajudou a perceber o trabalho para questões da Multi e Interculturalidade de uma forma mais dinâmica e interativa, dando-me ainda mais motivação para realizar este projeto.

À professora cooperante “Lurdinhas” por todo o carinho, compreensão, incentivo e dedicação. Por cada bufada de ar fresco e pelo ombro amigo, que tantas vezes precisei.

Aos meus meninos do 1º ano, que tanto me fizeram crescer, quer a nível pessoal como profissional. Tê-los-ei para toda a vida guardados no meu coração.

Aos meus pais, amores da minha vida, que me deram a oportunidade de poder realizar este sonho.

Aos meus avós, o meu maior pilar, que nunca me deixaram desistir.

Ao meu irmão, pela paciência que teve nos dias infernais.

Ao meu amor, que para tudo esteve ao meu lado!

A todos os meus amigos que me ajudaram e apoiaram incansavelmente neste trabalho!

Obrigada a todos, por todas as aprendizagens e apoio prestado. Obrigada, por me tornarem quem sou hoje!

**palavras-chave** Pensamento Crítico, Multiculturalidade, Interculturalidade

**resumo** A sociedade do século XXI caracteriza-se pela sua diversidade cultural resultante da maior mobilidade de pessoas e informação e também dos vários problemas que a caracterizam, como guerras e crises. Assim sendo, pretende-se que haja uma relação harmoniosa, complementar e enriquecedora entre os povos de diferentes culturas, permitindo o enriquecimento dos cidadãos, quer a nível pessoal, social e profissional. Tal, só é possível se se educar cidadãos conscientes e críticos para que sejam capazes de ultrapassar as várias adversidades e problemas através da mobilização das capacidades de Pensamento Crítico (PC). Neste quadro, com este trabalho pretende-se contribuir para a educação de alunos desde os primeiros anos.

Para tal foram desenvolvidas atividades focadas na promoção de capacidades de Pensamento Crítico a partir de questões culturais que promovam a multi e interculturalidade nos alunos. Pretende-se com isto dar resposta à questão problema desta investigação: Quais os contributos do desenvolvimento (conceção, produção e implementação e validação) de atividades sobre questões de multi e interculturalidade, na promoção de capacidades de Pensamento Crítico dos alunos? As atividades concebidas e produzidas foram implementadas numa turma do 1.º ano do Ciclo do Ensino Básico (CEB), constituída por 26 alunos.

Esta investigação enquadra-se no paradigma sócio-crítico, de natureza qualitativa, inserindo-se num plano de Investigação-Ação, onde se procura no final do 1º ciclo privilegiar a reflexão sobre o processo e seus contributos.

Os resultados obtidos a partir da análise das produções escritas indicam-nos que os alunos, de modo geral, mobilizaram capacidades de pensamento crítico inseridas nas atividades implementadas. Podendo ainda acrescentar que ao longo de toda a investigação os alunos aceitaram o cariz das atividades e tomaram uma posição globalmente positiva face ao tema e à aceitação da diferença, nomeadamente à interação com crianças de outras culturas.

Este estudo assume-se como um modesto contributo para as práticas educativas do 1º CEB, no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades de Pensamento Crítico e a questões Multi e Interculturais.

**keywords**

Critical Thinking, Multiculturalism, Interculturality

**abstract**

The 21st century society is characterized by its cultural diversity, resultant from the higher mobility of people and information, as well as from the different problems that characterize it, such as wars and crises. In such way, it is intended that there shall be a harmonious, complementary and enriching relationship between the people from different cultures, allowing the enrichment of citizens, both personally, socially and professionally. This is only possible if people is educated as conscious and critical citizens, so that they may be able to overcome the various adversities and problems, namely by using Critical Thinking skills. In this context, this work intends to contribute to the education of students, starting from the first years.

For this purpose, activities based on cultural issues and focused on the promotion of Critical Thinking' capacities were developed that promote multi and interculturality in students. The goal is to reply to problem/question of this research "What are the contributions of the development (design, production and implementation and validation) of activities on issues of multi and interculturality in the promotion of students' critical thinking capabilities?" The activities conceived and produced were implemented in a group of the first year of basic school made up of 26 students.

This research fits within the socio-critical paradigm, of a qualitative nature, inserting itself into a Research-Action plan, where it is sought to privilege the reflection on the process and its contributions, at the end of the 1st cycle.

The results obtained indicate that the students, in general, mobilized critical thinking abilities inserted in the implemented activities. It is also possible to add that throughout the course of the research, the students accepted the nature of the activities and took a globally positive attitude towards the subject and the acceptance of the difference, namely to the interaction with children from other cultures.

With this study we expect to give a modest contribution to the educational practices of the 1st CEB, regarding the development of the capacities of Critical Thinking and Multi and Intercultural issues.

## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO</b> .....	1
1.1. Contextualização e relevância do estudo .....	1
1.2. Finalidades, questões e objetivos de estudo .....	2
<b>CAPÍTULO 2 - REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	5
2.1. Pensamento Crítico .....	5
2.1.1. Definições .....	5
2.1.2. Capacidades e Disposições do Pensamento Crítico.....	9
2.1.3. Importância do ensino do Pensamento Crítico.....	10
2.1.4. Como promover o Pensamento Crítico em crianças no 1.º CEB .....	13
2.2. Educação para a Multi e Interculturalidade.....	14
2.2.1. A diversidade cultural da nossa sociedade atual .....	14
2.2.2. Multiculturalidade ou Interculturalidade: perspectivas da diversidade cultural .....	16
2.2.3. Como educar para a Multi/Interculturalidade e o papel do professor .....	18
<b>CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA</b> .....	25
3.1. Natureza da investigação .....	25
3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	27
3.2.1. Observação.....	29
3.2.2. Análise documental .....	30
3.3. Delineamento da intervenção .....	32
3.4. Caracterização do contexto de intervenção e dos participantes.....	32
3.5. Fases do estudo desenvolvido .....	34
3.5.1. Conceção e produção das atividades utilizadas para o estudo.....	35
3.5.2. Descrição da implementação das atividades – 1ª atividade.....	41
3.5.3. Descrição da implementação das atividades – 2ª atividade.....	44
3.5.4. Descrição da implementação das atividades – 3ª atividade.....	46
3.5.5. Descrição da implementação das atividades – 4ª atividade.....	48
3.5.6. Descrição da implementação das atividades – 5ª atividade.....	51
<b>CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS</b> .....	55
4.1. Procedimentos de análise de dados .....	55
4.1.1. Das Capacidades de Pensamento Crítico.....	56
4.1.2. Procedimentos de análise de dados das questões focadas para a Multi/Interculturalidade .....	67
4.2. Resultados.....	68
4.2.1. Produções escritas dos alunos, direcionada para o desenvolvimento das capacidades de Pensamento Crítico dos mesmos .....	68



4.2.2. Produções escritas dos alunos, direcionada para a percepção da Multi/Interculturalidade .....	91
<i>CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES DO ESTUDO: LIMITAÇÕES E SUGESTÕES</i> .....	101
5.1. Conclusões do Estudo .....	101
5.2. Limitações ao estudo .....	102
5.3. Sugestões para futuras investigações .....	103
5.4. Considerações finais.....	105
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i> .....	109
<i>APÊNDICES</i> .....	115
Apêndice A - Capacidades de Pensamento Crítico segundo a Taxonomia de Ennis.....	116
Apêndice B - Planos das Sessões.....	121
Apêndice B.1. - Atividade 1 .....	122
Apêndice B.2. - Atividade 2 .....	138
Apêndice B.3. - Atividade 3 .....	177
Apêndice B.4. - Atividade 4 .....	193
Apêndice B.5. - Atividade 5 .....	205
Apêndice C - Alguns exemplares de produções dos alunos obtidos das atividades implementadas .....	215

## Lista de Quadros

<b>Quadro 1-</b> Exemplos de capacidades e disposições mencionadas usualmente por vários autores revistos por Tenreiro-Vieira e Vieira (2000, p. 30).....	9
<b>Quadro 2-</b> Técnicas de recolha de dados utilizados na investigação e o seu momento de utilização .....	28
<b>Quadro 3-</b> Enquadramento curricular das atividades implementadas, recursos educativos integrados e duração prevista das sessões .....	37
<b>Quadro 4-</b> Calendarização das atividades de intervenção .....	41
<b>Quadro 5-</b> Capacidades de Pensamento Crítico a desenvolver na atividade 1.....	57
<b>Quadro 6-</b> Capacidades de Pensamento Crítico a desenvolver na atividade 2.....	60
<b>Quadro 7-</b> Capacidades de Pensamento Crítico a desenvolver na atividade 3.....	61
<b>Quadro 8-</b> Capacidades de Pensamento Crítico a desenvolver na atividade 4.....	62
<b>Quadro 9-</b> Capacidades de Pensamento Crítico a desenvolver na atividade 5.....	64
<b>Quadro 10-</b> Resumo das Capacidades de Pensamento Crítico a promover nas 5 atividades desenvolvidas neste estudo .....	66
<b>Quadro 11-</b> Categorias da Multi/Interculturalidade a promover nas 5 atividades desenvolvidas neste estudo .....	67
<b>Quadro 12-</b> Número de alunos que evidenciaram a mobilização das capacidades em foco na atividade 1 .....	69
<b>Quadro 13-</b> Número de alunos que evidenciaram a mobilização da capacidade em foco na alínea 1.1. da atividade 2 .....	72
<b>Quadro 14-</b> Número de alunos que evidenciaram a mobilização da capacidade em foco na autoavaliação do seu grupo .....	73
<b>Quadro 15-</b> Número de alunos que evidenciaram a mobilização da capacidade em foco na avaliação da apresentação dos outros grupos .....	74
<b>Quadro 16-</b> Preferência de alunos que evidenciaram a mobilização da capacidade em foco na atividade 2, questão 4 .....	75
<b>Quadro 17-</b> Número de alunos que evidenciaram a mobilização das capacidades em foco na atividade 2.....	76
<b>Quadro 18-</b> Número de alunos que evidenciaram a mobilização das capacidades em foco na atividade 3.....	76
<b>Quadro 19-</b> Número de alunos que evidenciaram a mobilização de capacidades em foco na questão 2., da parte I, da atividade 3.....	77
<b>Quadro 20-</b> Número de alunos que evidenciaram a mobilização de capacidades em foco na atividade 4.....	80
<b>Quadro 21-</b> Número de alunos que evidenciaram a mobilização de capacidades em foco na atividade 5.....	81

<b>Quadro 22-</b> Síntese do número de evidências das capacidades de Pensamento Crítico focadas na Clarificação elementar.....	85
<b>Quadro 23-</b> Síntese do número de evidências das capacidades de Pensamento Crítico focadas na Inferência .....	87
<b>Quadro 24-</b> Síntese do número de evidências das capacidades de Pensamento Crítico focadas na Clarificação Elaborada .....	89
<b>Quadro 25-</b> Síntese do número de evidências das capacidades de Pensamento Crítico focadas em Estratégias e táticas .....	90
<b>Quadro 26-</b> Respostas dadas à questão 1., da Parte II, da Atividade 3 .....	92
<b>Quadro 27-</b> Respostas dadas à questão 2.1., da Parte II, da Atividade 3 .....	94
<b>Quadro 28-</b> Sugestões dadas pelos alunos para a Cidinha melhorar a sua vida (Pré atividade-atividade 5).....	95

## Lista de Imagens

<b>Imagem 1-</b> Água utilizada em casa (Habitação da família da China) .....	162
<b>Imagem 2-</b> Teto da casa (Habitação da família da China) .....	162
<b>Imagem 3-</b> Parede da casa (Habitação da família da China) .....	163
<b>Imagem 4-</b> Fonte de luz da casa (Habitação da família da China) .....	163
<b>Imagem 5-</b> Estrutura da casa (Habitação da família da China) .....	164
<b>Imagem 6-</b> Local onde a família dorme (Habitação da família da China) .....	164
<b>Imagem 7-</b> Local onde a família dorme (Habitação da família da Índia) .....	165
<b>Imagem 8-</b> Estrutura da casa (Habitação da família da Índia) .....	165
<b>Imagem 9-</b> Chão da casa (Habitação da família da Índia) .....	166
<b>Imagem 10-</b> Telhado da casa (Habitação da família da Índia) .....	166
<b>Imagem 11-</b> Fonte de luz da casa (Habitação da família da Índia) .....	167
<b>Imagem 12-</b> Água utilizada em casa (Habitação da família da Índia) .....	167
<b>Imagem 13-</b> Fonte de luz da casa (Habitação da família do Brasil) .....	168
<b>Imagem 14-</b> Água utilizada em casa (Habitação da família do Brasil) .....	168
<b>Imagem 15-</b> Chão da casa (Habitação da família do Brasil) .....	168
<b>Imagem 16-</b> Local onde a família dorme (Habitação da família do Brasil) .....	168
<b>Imagem 17-</b> Estrutura da casa (Habitação da família do Brasil) .....	169
<b>Imagem 18-</b> Teto da casa (Habitação da família do Brasil) .....	169
<b>Imagem 19-</b> Estrutura da casa (Habitação da família da Rússia) .....	170
<b>Imagem 20-</b> Água utilizada em casa (Habitação da família da Rússia) .....	170
<b>Imagem 21-</b> Chão da casa (Habitação da família da Rússia) .....	170
<b>Imagem 22-</b> Fonte de luz da casa (Habitação da família da Rússia) .....	171
<b>Imagem 23-</b> Local onde a família dorme (Habitação da família da Rússia) .....	171
<b>Imagem 24-</b> Teto da casa (Habitação da família da Rússia) .....	171
<b>Imagem 25-</b> Estrutura da casa (Habitação da família de Burundi) .....	172
<b>Imagem 26-</b> Chão da casa (Habitação da família de Burundi) .....	172
<b>Imagem 27-</b> Fonte de luz da casa (Habitação da família de Burundi) .....	172
<b>Imagem 28-</b> Telhado da casa (Habitação da família de Burundi) .....	173
<b>Imagem 29-</b> Água utilizada em casa (Habitação da família de Burundi) .....	173
<b>Imagem 30-</b> Teto da casa (Habitação da família de Burundi) .....	174
<b>Imagem 31-</b> Local onde a família dorme (Habitação da família de Burundi) .....	174
<b>Imagem 32-</b> Estrutura da casa (Habitação da família de Ruanda) .....	175
<b>Imagem 33-</b> Local onde a família dorme (Habitação da família de Ruanda) .....	175
<b>Imagem 34-</b> Água utilizada em casa (Habitação da família de Ruanda) .....	176
<b>Imagem 35-</b> Chão da casa (Habitação da família de Ruanda) .....	176
<b>Imagem 36-</b> Teto da casa (Habitação da família de Ruanda) .....	176

## Lista de Gráficos

<b>Gráfico 1-</b> Percentagem de alunos que responderam Sim/Não à questão 2, Parte II, atividade 3.....	93
---	----

## Lista de abreviaturas e siglas utilizadas ao longo do documento

<b>Abreviaturas/Siglas</b>	<b>Designação</b>
ATL	Atividades de Tempos Livres
B.I.	Bilhete de Identidade
CEB	Ciclo de Ensino Básico
Nº	Número
PC	Pensamento Crítico
PEI	Professora Estagiária Investigadora
PORDATA	Base de Dados de Portugal Contemporâneo
PPS	Prática Pedagógica Supervisionada
Q	Questão da atividade em análise
SOE	Seminário de Orientação Educacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## ***CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO***

Este capítulo introdutório encontra-se subdividido em duas secções consideradas essenciais: a contextualização e relevância do estudo e as finalidades, questões e seus objetivos.

### **1.1. Contextualização e relevância do estudo**

A presente sociedade encontra-se em permanente mudança. A mesma é, em grande medida, fruto do desenvolvimento científico-tecnológico e das redes de comunicação entre países e continentes. Tais características, das sociedades contemporâneas, exigem do cidadão a mobilização de diferentes capacidades de Pensamento Crítico no que diz respeito à tomada de decisões em situações do dia a dia. Como tal, é fundamental o desenvolvimento das capacidades do Pensamento Crítico do indivíduo, desde os primeiros anos. Neste sentido, a escola, deve ter um papel crucial neste trabalho no que diz respeito ao proporcionar de ferramentas que ajudem a preparar o aluno para a sua formação pessoal, estimulando-o a assumir um papel ativo na sociedade.

Nesta sequência, a par do desenvolvimento das capacidades do Pensamento Crítico do aluno, torna-se crucial também desenvolver conhecimentos acerca do mundo na sua globalidade e de outros países, nomeadamente de outras culturas. Esta necessidade remete igualmente para a necessidade de se contemplar na educação a questão da Multiculturalidade e da Interculturalidade. Sendo que deve ser trabalhada a percepção da existência de várias culturas no mundo, o respeito e a aceitação da sua diversidade.

Neste sentido pretendeu-se, no estudo que este documento sistematiza, desenvolver atividades que promovessem, nos alunos, os dois temas supracitados. Desenvolvendo nos mesmos concepções acerca da diversidade, da aceitação e interação entre diferentes culturas, apresentando situações do mundo atual,

procurando também apelar ao desenvolvimento das Capacidades do Pensamento Crítico.

Deste modo, evidenciam-se os dois grandes temas nesta investigação: o Pensamento Crítico e a Multi/Interculturalidade. Com efeito, procurou-se contemplar questões culturais, nomeadamente a Multi e Interculturalidade, de modo a promover o Pensamento Crítico. Neste seguimento, tem-se como objetivo mais específico e no contexto em que o estudo foi desenvolvido, o questionamento constante sobre questões Multi/Interculturais, levando a que o aluno se questione sobre problemáticas (atuais, preferencialmente), procurando, desta forma, estimular a sua argumentação face à posição adotada.

A investigação foi desenvolvida com alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Matemática e Ciências Naturais do 2º CEB, resultante do trabalho interdisciplinar nas unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Orientação Educacional (SOE). Na fase de implementação deste trabalho, a Professora Estagiária Investigadora (PEI) esteve em contacto diário com este grupo e, com a autorização da professora cooperante deste contexto, foram colocadas em práticas as atividades elaboradas nesta investigação.

## **1.2. Finalidades, questões e objetivos de estudo**

Tendo em conta os aspetos supracitados, pretende-se com o presente estudo desenvolver atividades de aprendizagem focadas na promoção e desenvolvimento de capacidades de Pensamento Crítico, em questões de Multi e Interculturalidade, desde os primeiros anos de escolaridade. Deste modo é pretendido produzir, implementar e avaliar o contributo dessas atividades de aprendizagens com objetivo de desenvolver as capacidades de Pensamento Crítico sobre contextos que envolvam questões Multi e Interculturais.

Desta forma é pretendido com esta investigação dar resposta à seguinte questão de investigação:



- Quais os contributos do desenvolvimento (conceção, produção, implementação e validação) de atividades sobre questões de Multi e Interculturalidade, na promoção de capacidades de Pensamento Crítico dos alunos?

Através das questões de investigação definidas foi possível instituir os objetivos a seguir apresentados:

- Conceber e produzir atividades focadas no desenvolvimento de capacidades de Pensamento Crítico a partir de questões culturais que promovam a Multi e Interculturalidade nos alunos;
- Implementar as atividades focadas no desenvolvimento de capacidades de Pensamento Crítico de alunos, no contexto de sala de aula;
- Verificar o contributo das atividades implementadas em sala de aula no desenvolvimento da perceção e aceitação de questões de Multi e Interculturalidade e do desenvolvimento da capacidade de Pensamento Crítico dos alunos.



## **CAPÍTULO 2 - REVISÃO DE LITERATURA**

Este capítulo encontra-se subdividido em duas secções essenciais: O Pensamento Crítico e a educação para a Multi e Interculturalidade.

### **2.1. Pensamento Crítico**

Esta secção apresenta-se subdividida em quatro subsecções. Na primeira, são apresentadas diferentes concepções de Pensamento Crítico (PC) tendo em conta a perspetiva de diversos autores, fruto da bibliografia consultada nesta área. Na segunda explicitam-se as capacidades e disposições de PC. Na terceira é abordada a questão da importância da promoção do Pensamento Crítico. Por último, na quarta apresentam-se algumas estratégias que poderão ser adotadas para desenvolver-se o Pensamento Crítico em crianças, nomeadamente nas do 1.º CEB.

#### **2.1.1. Definições**

Desde os anos 80, o Pensamento Crítico, doravante identificado abreviadamente por PC, tem sido alvo de crescentes estudos, devido à importância que vários investigadores de diversas áreas lhe têm atribuído, estando esta relacionada com as mudanças que se têm sentido na sociedade (Tenreiro-Vieira, 2000). Ao longo do tempo o conceito de Pensamento Crítico tem sido reiteradamente mencionado por vários autores, alguns dos quais serão de seguida mencionados, tendo em conta a posição que adotam em virtude da concepção que têm deste tipo de pensamento.

Assim, para Ennis (1985) o Pensamento Crítico é uma atividade prática e reflexiva que tem como objetivo uma crença ou uma ação sensata (citado por Tenreiro-Vieira e Vieira, 2000, 2004; Vieira e Tenreiro-Vieira, 2005; Costa, 2007).

Face às características aludidas, o autor indica que este conceito impõe cinco termos-chave – prática, reflexiva, sensata, crença e ação. Mais tarde, o autor complementa ainda a ideia, referindo que o PC decorre de um contexto de resolução de problemas e da interação com outros indivíduos tendo como base informações que sustentem a tomada de decisão (Norris e Ennis, 1989, citado por Tenreiro-Vieira e Vieira, 2000).

Tenreiro-Vieira e Vieira (2000), neste quadro da definição de Ennis, defendem que o PC “é um pensamento crítico virado para a resolução e direção à acção, ou seja, é uma actividade prática” (p. 27). Na mesma linha de pensamento, Presseisen, citada também pelos autores anteriores, define-o como sendo um pensamento racional que engloba a análise e a avaliação de argumentos. Acrescenta ainda que o PC tem como objetivo a compreensão de posições particulares, a consideração e a apresentação da sua própria posição fundamentada. Já Yager e Penick (1985), também citados pelos mesmos autores na sua revisão, referem que o Pensamento Crítico é uma disposição, ou seja, uma postura que se toma no mundo. Esta caracteriza-se pela constatação de que as respostas dadas aos problemas atuais são impróprias e pelo questionamento sobre as exigências de outros, no que diz respeito ao conhecimento, ao valor e à sabedoria convencional. Além disso, tendo como base o teor de análise e de avaliação, Swartz e Perkins (1990, citados por Tenreiro-Vieira e Vieira, 2000) defendem que o PC está relacionado com a análise e a avaliação crítica de crenças e cursos de ação.

Para Halpern (1997), o PC também tem um carácter avaliativo, sendo que esta autora defende que quando se pensa criticamente, está-se a avaliar os resultados do pensamento. Contudo, designa Pensamento Crítico como “o uso das capacidades cognitivas que aumentam a probabilidade de se obterem resultados desejáveis” como intencional, racional e dirigido para uma meta, na resolução de problemas ou na tomada de decisões (citado por Tenreiro-Vieira e Vieira, 2000, p. 25). Por sua vez Cottrell (2005) também menciona que o Pensamento Crítico é uma atividade cognitiva, mas que envolve princípios intelectuais e emocionais (citado por Lemos, 2014).

Para Paul, o Pensamento Crítico é um pensamento intencional onde se impõe critérios e normas intelectuais como a clareza, a precisão e a relevância (1993, citado por Tenreiro-Vieira e Vieira, 2000). O mesmo autor distingue ainda o Pensamento Crítico em dois sentidos: o sentido forte (strong sense) e o sentido fraco (weak sense). O primeiro caracteriza-se num pensar apenas com um ponto de vista, determinado pelo egocentrismo de perspectivas. O segundo é um pensamento que tem em consideração vários pontos de vista e é imparcial na compreensão da contra-argumentação (Paul, 1984).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Aurum, mencionado por Korn (2014), refere que o PC é a capacidade de questionar todos os argumentos de modo a não restar dúvidas. Elder, mencionada no mesmo artigo, alude ao pensar no pensamento, enquanto se pensa, de forma a melhorá-lo (Korn, 2014).

Boisvert (1999), numa outra perspectiva, refere que o Pensamento Crítico se baseia em três óticas que se complementam entre si. A primeira é apresentada como sendo uma estratégia de pensamento, em que o mesmo coordena várias operações; a segunda, apresenta-se como sendo uma investigação. A mesma tem como objetivo trabalhar uma opção e, através de argumentos, justificar a conclusão/hipótese da investigação. Por fim, a terceira ótica, diz respeito ao processo.

Relativamente a esta última, Boisvert (1999), caracteriza-a de forma dinâmica e evoca outros autores de modo a apresentar algumas perspectivas do PC. Um dos que cita, Zechmeister e Johnson (1992), que o abordam como focado na resolução de problemas, que surjam na vida pessoal de um indivíduo, através da predisposição do mesmo para a procura de soluções para a questão. Para tal, é necessário colocar em ação atitudes específicas (abertura de espírito e honestidade intelectual) e capacidades de raciocínio e habilidades de investigação lógica (citados em Boisvert, 1999).

No entanto, Brookfield (1987), sublinha a dinâmica entre as fases de análise e as fases de ação. O mesmo autor divide ainda o processo em cinco fases. A primeira, resume-se ao desencadear de uma situação inesperada, que conduz ao desconforto do indivíduo. Na segunda fase, o indivíduo, avalia a situação e tenta entender o propósito da sua preocupação. Na terceira fase, o mesmo, explora

situações para diminuir a sua inquietude. De seguida, na quarta fase, ele idealiza vários pontos de vista, tendo em conta a situação inicial. Por fim, na quinta e última fase, o indivíduo resolve a situação, terminando com a sua sensação de mau estar (citado em Boisvert, 1999).

Por fim, Halonen (1986, citado por Boisvert, 1999), também defende que para se efetuar o processo de pensar criticamente tem de se executar cinco etapas. A primeira será quando ocorre uma incoerência e esta é sentida pelo sujeito. A segunda acontece quando o mesmo procura informações sobre o assunto. A terceira etapa ocorre quando o sujeito, a partir da informação que obteve de pesquisa, consegue interligá-la à incoerência sentida. A quarta instiga o indivíduo a formular e a avaliar uma nova teoria pessoal, segundo a informação adquirida. Por último, o sujeito resolve a incoerência, aceitando as explicações encontradas para tal dissonância.

De forma explícita, Lima e Cassiani (2000) mencionam que o PC, segundo vários autores, pode ser “uma operação, ou habilidade intelectual, ou uma disposição”. Referem ainda que os mesmos enfatizam a “análise de argumentos, o controle sobre o que se passa, a necessidade de compreender os pontos de vista opostos e o pensamento e o ceticismo reflexivo além da multidimensão” (Lima e Cassiani, 2000, p. 27)

A exposição das várias perspetivas feitas até então leva-nos a concluir que apesar do Pensamento Crítico poder contemplar várias dimensões e que existem aspetos essenciais que estão presentes em todas as definições, como o carácter reflexivo e avaliativo.

De todas as definições supramencionadas, será tida em consideração a de Ennis, sendo este o teórico que mais se tem destacado na área da educação ao longo dos anos, nomeadamente em Portugal. Desta forma, todo o trabalho se debruçará nessa perspetiva do Pensamento Crítico.

### 2.1.2. Capacidades e Disposições do Pensamento Crítico

Vários autores, como Ennis defendem que o PC abrange áreas comuns como capacidades «abilities» e também disposições «disposiciones» - atitudes e tendências para atuar de maneira crítica (Castro, 2014; Tenreiro-Vieira e Vieira, 2000; Vieira e Tenreiro-Vieira, 2005). As disposições remetem para questões mais afetivas e as capacidades para questões mais cognitivas, sendo que as disposições são uma motivação para o uso das capacidades (Gonçalves, 2013; Tenreiro-Vieira e Vieira, 2000).

De forma a colocar em prática o PC, vários autores têm procurado nomear as capacidades e disposições de Pensamento Crítico. Contudo, não se tem verificado um consenso entre os vários investigadores na definição das capacidades e das disposições de Pensamento Crítico. Todavia, existem algumas capacidades e disposições que surgem frequentemente nas diversas abordagens, seguidamente apresentadas no quadro 1.

**Quadro 1-** Exemplos de capacidades e disposições mencionadas usualmente por vários autores revistos por Tenreiro-Vieira e Vieira (2000, p. 30)

Capacidades	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar assunções, feitas pelo próprio ou por outros;</li><li>• Clarificar e focar questões que sejam relevantes para o assunto sob consideração;</li><li>• Fazer inferências, incluindo fazer deduções e induções e avaliar ou ajuizar da credibilidade de uma fonte.</li></ul>
Disposições	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ter abertura de espírito e respeito pelos outros;</li><li>• Ser imparcial;</li><li>• Suspende a emissão de um juízo quando a evidência não o suporta;</li><li>• Questionar os pontos de vista pessoais;</li><li>• Usar as capacidades de Pensamento Crítico.</li></ul>

Existem ainda autores, segundo Fartura (2007), que consideram que as capacidades podem ser divididas em dois tipos: nas “capacidades de baixo nível ou processos básicos de capacidade de desenvolvimento” que consiste em observar, clarificar ou comparar e nas “capacidades de alto nível ou processos complexos de pensamentos (...) que envolvem as capacidades básicas de pensamento que pretendem atingir um determinado objetivo ou meta” (p. 28).

O uso das capacidades do Pensamento Crítico é essencial na formação das crianças enquanto cidadãos, para que “sejam capazes de usar o conhecimento que possuem, organizar, sintetizar e gerar nova informação, participar nas escolhas sociais e políticas, intervir, argumentar e tomar posição sobre questões públicas que envolvem a ciência e a tecnologia” (Tenreiro-Vieira, 2004, p. 230). É desta forma que se consegue o desenvolvimento do indivíduo e a respetiva integração na sociedade, visto que as mesmas são fundamentais no trabalho em equipa, na resolução de conflitos e na tomada de decisões fundamentadas em argumentos decisivos (Tenreiro-Vieira, 2000; Halpern, 1996; Hare, 1999, citado por Tenreiro-Vieira, 2004). Quanto às disposições, Dewey (citado por Walker, 2003), refere que um indivíduo deve desejar pensar. Indicando que a mente aberta, o coração e a responsabilidade são os elementos essenciais para desenvolver o pensamento neste sentido.

### **2.1.3. Importância do ensino do Pensamento Crítico**

O desenvolvimento científico e tecnológico provocou mudanças no modo de vida da sociedade, que conduziram a novas formas de pensar a educação (Magalhães e Tenreiro-Vieira, 2006). Estas mudanças impõem ao cidadão compreender os fenómenos através dos seus conhecimentos, refletir fundamentadamente sobre os mesmos e analisar o processo de obtenção dos resultados (Costa, 2007; Castro 2014). Obriga também que o indivíduo avalie os vários pontos de vista, baseando-se em padrões de avaliação aceitáveis. Deve ser ainda capaz de gerar observações fiáveis e propor resoluções alternativas, antes de avaliar criticamente a resolução que irá escolher (Norris, 1985).



A evolução tecnológica impõe ao indivíduo a capacidade de se adaptar e encarar novos desafios, quer a nível pessoal, social, como profissional. Essa consciencialização, levou a que o PC fosse uma meta a atingir no âmbito da educação. Esta medida foi encarada como uma forma de facultar as ferramentas necessárias para que o sujeito esteja apto para utilizar a informação adquirida de modo a produzir e avaliar soluções para uma dada situação (Tenreiro-Vieira, 2000; 2004).

O primeiro objetivo da escola é desenvolver intelectualmente os alunos, ensinando-os a pensar crítica e criativamente para tomarem decisões perante os problemas que irão enfrentar (Valente, 1989, citado por Fartura 2007). Assim sendo, Tenreiro-Vieira (2000) expõe algumas razões que justificam a importância do ensino do Pensamento Crítico: os alunos têm o direito moral de serem ensinados a pensar criticamente e adquirir aptidões intelectuais que o Pensamento Crítico promove na avaliação da credibilidade, na argumentação de ideias e na tomada de decisões (quer a nível pessoal como profissional).

Tendo em conta este quadro de razões e as características descritas na secção anterior sobre o PC, é possível observar aspetos muito próximos aos mencionados na *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*, nomeadamente nos objetivos gerais, que passo a citar “Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação”, acrescentando ainda que deve “seleccionar diferentes fontes de informação (orais, escritas, observação... etc.) e utilizar diversas formas de recolha e de tratamento de dados simples” (2004, p. 103). O PC é ainda referido como um dos desafios a superar na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Direção-geral da Educação, 2017a) e como uma competência que os alunos devem desenvolver ao longo dos Ensinos Básico e Secundário no documento *EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário* (2011). O último documento orienta o aluno de forma a que este, ao longo do seu percurso no Ensino Básico e Secundário, evidencie que (Santos et al., 2011, p. 8):

- “Distingue factos de opiniões e interpretações.”

- “Pesquisa e utiliza informação relevante, avaliando a sua fiabilidade e referindo as fontes.”
- “Revela capacidade de criar e inovar.”
- “Analisa criticamente situações sociais e o seu próprio desempenho.”
- “Ajuíza sobre o que é justo ou injusto em diferentes situações.”

Ainda sobre o tema, no documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* é referenciado que um aluno quando conclui a escolaridade exigida por lei, deve ser um cidadão “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Direção-geral da Educação, 2017b, p. 10). O aluno também deve “querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações” (Direção-geral da Educação, 2017b, p. 11). É possível verificar ainda uma secção direcionada ao PC, onde podemos encontrar de forma mais detalhada orientações sobre o tema. As mesmas fazem referência a competências que envolvem gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordar situações a partir de diferentes perspetivas, identificar soluções alternativas e estabelecer novos cenários (Direção-geral da Educação, 2017b). O documento apresenta ainda competências associadas ao Pensamento Crítico e ao Pensamento Criativo, indicando que os alunos devem ser capazes de (Direção-geral da Educação, 2017b, p. 24):

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

Em termos conclusivos podemos denotar que “os alunos têm um direito moral ao ensino que incorpora o espírito do pensamento crítico e um direito moral de se ensinar a pensar criticamente” (Norris, 1985, p. 40). Podemos concluir ainda

que pensar criticamente é uma condição que está diretamente relacionada com a educação. Ensinar, segundo estas linhas orientadoras, deve ser um modo de fomentar o Pensamento Crítico e, conseqüentemente, de incitar, entre outras, o respeito pelos outros na sua diversidade.

#### **2.1.4. Como promover o Pensamento Crítico em crianças no 1.º CEB**

Devido à importância que o Pensamento Crítico acarreta para o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão e à forma como os currículos estão organizados nesse sentido é importante que os professores integrem o PC nas suas aulas (Tenreiro-Vieira, 2004). Um aluno apenas é capaz de pensar criticamente se for intencional e explicitamente orientado nesse sentido, neste caso, por um professor (Costa, 2007). Precisamente com esse objetivo pretende-se que o professor oriente o aluno para que este seja capaz de desenvolver, estimular e aperfeiçoar o seu pensamento (Delval, 1998, citado por Santana, 2011).

Nesta linha orientadora, os professores devem-se responsabilizar pelo envolvimento dos alunos neste sentido, favorecendo situações em que os alunos tenham que pensar cientificamente, realçando o desenvolvimento das suas capacidades de Pensamento Crítico (Vieira, Tenreiro-Vieira, e Martins, 2011).

Contudo, apesar de ser sabido que esta deveria ser a linha orientadora para o desenvolvimento do ensino do Pensamento Crítico, nomeadamente através das suas capacidades, vários estudos apontam que não é o que acontece nas salas de aula (Tenreiro-Vieira, 2004; Fartura, 2007). Ao invés, a realidade mostra-nos que, por regra, os docentes não organizam o processo de ensino-aprendizagem de modo a fomentar situações que incentivem sistemática e explicitamente a utilização das capacidades de Pensamento Crítico. Deste modo, não se fomenta o desenvolvimento das mesmas de forma intencional mas sim de forma acidental, fruto de outras situações com outros fins (Tenreiro-Vieira, 2004).

Tais práticas, são apontadas por investigadores, nomeadamente pela última autora citada, como consequência da formação em Pensamento Crítico que cada docente deteve. Também refere que os diferentes programas de formação

realizados nesta temática provocam uma diferenciação nas práticas realizadas por cada um neste âmbito.

Apesar do ensino do Pensamento Crítico estar muito dependente da formação de cada professor e da sua orientação para tal, o ensino do Pensamento Crítico pode ser feito segundo três abordagens: num curso separado, de forma autónoma, ou numa perspectiva de infusão nas diferentes disciplinas do currículo escolar. Na lecionação do tema num curso separado há a possibilidade de dar enfoque às capacidades que se pretende desenvolver nos alunos e referenciar quais as capacidades características a cada área curricular. Já o ensino do PC como infusão das disciplinas permite o desenvolvimento de capacidades e da compreensão dos saberes científicos, um maior desempenho dos alunos nas disciplinas curriculares, devido ao ensino do PC ser contextualizado e evitar mais um curso no currículo (Tenreiro-Vieira, 2000).

Neste trabalho de investigação a promoção do Pensamento Crítico realizar-se-á a partir da infusão destas linhas orientadoras, nas várias áreas curriculares, correspondentes ao 1º ano, do 1º ciclo do ensino básico.

## **2.2. Educação para a Multi e Interculturalidade**

Esta secção apresenta-se subdividida em três subsecções. A primeira apresenta uma breve abordagem sobre a diversidade cultural presente na nossa sociedade. A segunda, por sua vez, apresenta vários conceitos sobre a temática, tendo em conta a perspectiva de vários autores. A terceira, é referente à forma como deve ser a educação para a Multi/Interculturalidade e papel do professor.

### **2.2.1. A diversidade cultural da nossa sociedade atual**

Vivemos num mundo com uma grande diversidade cultural, onde ocorre um grande fluxo migratório. Nos dias de hoje, cada vez mais é perceptível a migração, ocorrendo principalmente como fuga à pobreza e às guerras. Segundo a

International Organization for Migration (2017), no ano de 2016 chegaram à Europa 387.895 migrantes, sendo que em Portugal verificou-se a permanência de 29 925 imigrantes (Instituto Nacional de Estatística, s.d.). Um valor que sofreu pouca variação comparativamente com o ano anterior, sendo que Portugal atingiu um valor estimado de 29.896 indivíduos imigrados (PORDATA, 2017).

Devido à maior diversidade cultural resultante dos frequentes fluxos migratórios, uma cultura característica de uma civilização não é “isolada”. Esta encontra-se permanentemente em mudança, devido ao contacto com outras culturas, sendo influenciada por outros pensamentos e ações, desenvolvendo o respeito pela diversidade (Jesus, 2015).

Perante tal diversidade cultural, importa clarificar que, segundo a UNESCO (2007), isto é:

Uma característica essencial da humanidade, (...) que a diversidade cultural constitui patrimônio comum da humanidade, a ser valorizado e cultivado em benefício de todos, (...) a diversidade cultural cria um mundo rico e variado que aumenta a gama de possibilidades e nutre as capacidades e valores humanos, constituindo, assim, um dos principais motores do desenvolvimento sustentável das comunidades, povos e nações. (p.1)

A cultura que está diretamente relacionada com esta apreciação, é um termo de difícil caracterização, sendo indispensável enquadrá-la quando abordamos a educação para a Interculturalidade. A cultura é, de facto, um conceito muito vasto, que engloba a parte “comportamental e intelectual individual humana, patrimonial de um povo e organizacional do mundo” (Leite, 2011, p. 20). Entende-se por cultura, todas as ações e objetos característicos de um lugar. “Incluía língua, a história, a religião, os hábitos, as instituições, bem como os processos de auto-identificação subjetiva das pessoas” (Huntington, citado por Morgado & Pires, 2010, p.30). Giddens (1991) tendo em conta estes aspetos que definem a cultura, refere que os mesmos nos definem como seres humanos, permitindo-nos comunicar com o outro e pensar de forma crítica sobre o mundo.

Cultura é ainda designada por Perotti (2003), como um grupo ou um povo. Caracterizando-se como “uma estrutura complexa e interdependente de conhecimentos, de códigos, de representações, de regras formais ou informais, de modelos de comportamento, de valores, de interesses, de aspirações, de crenças, de mitos” (p. 48). Todos estes aspetos estão presentes nas práticas e nos

comportamentos diários de um indivíduo, como no vestuário, na gastronomia, nas relações entre indivíduos e nas suas crenças.

Na mesma linha de pensamento, Vieira (1999) refere que a cultura engloba os modos de vida, o modo de pensar e de agir, nomeadamente normas, valores, ideologias, etc., de um grupo social. Deve ser entendida como um sistema de comunicação e um processo dinâmico em que a vida social ganha sentido.

Esta interação obriga ao “reconhecimento de valores, de estilos de vida e das representações simbólicas a que os indivíduos e grupos se referem nas suas relações uns com os outros e no seu entendimento do mundo” (Santos, 2015, p. 30)

Todos estes aspetos, característicos de uma cultura e de um indivíduo, são vistos como uma maior riqueza no processo de ensino/aprendizagem, possibilitando também visualizar as diferenças socioculturais presentes na escola e permitindo fomentar a partir do sucesso escolar e não apenas no acesso ao ensino (Stoer e Cortesão, 1999). Assim, ao longo de todo o trabalho desenvolvido assume-se a diversidade cultural e as relações entre culturas como “relações de poder” (Garcia, 1999, citada por Silva, 2003, p. 365).

### **2.2.2. Multiculturalidade ou Interculturalidade: perspetivas da diversidade cultural**

Perante a diversidade cultural presente na nossa sociedade atual é necessário vislumbrar a globalização tendo em conta “as questões da diversidade cultural, da mobilidade das populações e das relações interculturais” (Ramos, 2007, p. 367). Para melhor compreensão do tema e do trabalho posteriormente descrito, é essencial distinguir o conceito de Multiculturalidade e de Interculturalidade.

A chegada de estrangeiros a um local e conseqüente diversidade cultural do mesmo trouxe consigo a problemática do multiculturalismo (Silva, 2003). Entende-se, portanto, como Multiculturalidade um vasto conjunto de diferentes culturas numa dada sociedade em que as mesmas não estabelecem relações entre si (Stoer e Cortesão, 1999; Peres, 1999, citados por Silva, 2003; Santos, 2015).

A existência de várias culturas e subculturas num mesmo espaço conduz a consequências (Vieira, 1990). No multiculturalismo ressalta uma constatação de tipo descritivo e uma visão das relações sociais e culturais sobre uma justaposição de culturas, podendo causar estratificações ou até mesmo a hierarquização de grupos (Pretceille, 1985 citado por Santos e Carvalho, 1997). Devido a tais consequências, torna-se necessário ser capaz de lidar com a diferença, particularidade do multiculturalismo. Trabalho que deve ser realizado a partir das estruturas humanas universais, como certos valores e estimular a interação entre as culturas através dos indivíduos que as caracterizam (Leicester, 1998; Marin Ibanez, 1900, citados por Santos e Carvalho, 1997). A essas interações dos indivíduos designa-se de Interculturalidade.

A ideia de intercultural surgiu e desenvolveu-se também no contexto europeu, fruto da consciencialização, por parte do Conselho da Europa e da Comunidade Europeia, de que o crescimento demográfico das populações estrangeiras na europa trouxe efeitos para a sociedade. Foi resultado deste fluxo migratório a pluriculturalidade da sociedade e a perspetivação do papel da escola face a estas novas sociedades (Perotti, 2003).

O intercultural pode ser visto como “uma atitude e uma conduta humanista, uma forma esclarecida de ver e entender o mundo, uma forma de estar antropológica porque legitima as heterogeneidades dentro das identidades”, que envolve a exclusão de uma visão estática e estrutural da cultura (Vieira, 1990, p. 66). Desta forma, esta ideia tem vindo a ser explicitada por diversos autores quanto ao seu significado. Definem assim Interculturalidade como as interações entre as variadas culturas (Santos, 2015). Para além das interações, os autores apontam para uma característica própria do tema: a comunicação entre as diversas culturas (Stoer e Cortesão, 1999; Peres, 1999, citados por Silva, 2003). Ainda é possível acrescentar que: “o modelo intercultural remete para uma necessidade de defesa dos valores humanos e de coesão social (...) e de promoção de interações pacíficas e construtivas entre indivíduos.” (Santos, 2015, p. 30).

Ramos (2007) acrescenta ainda que o interculturalismo está diretamente relacionado com os processos dinâmicos e dialéticos que “implica que a tomada de consciência da alteridade e da diversidade, das identidades individuais e colectivas,

das interações entre os indivíduos e o grupo e ainda das relações entre o eu e o outro” (p. 368). Para ocorrer a receção da cultura diferente daquele local tem de ocorrer um entendimento entre perspectivas, no que diz respeito ao ver, sentir e compreender, sendo que tal só é possível através do questionamento e da argumentação. Este modelo também se preocupa com os processos, traço característico que o diferencia da posição multicultural (Santos e Carvalho, 1997).

Este ponto de vista sobre a cultura baseia-se fundamentalmente no direito à diferença e no contacto entre os indivíduos das diferentes culturas, com fulcro na sociedade onde ambas se inserem, contexto da própria democracia (Santos e Carvalho, 1997).

Atendendo aos conceitos apresentados podemos verificar que se relacionam diretamente, como aceitação de múltiplas culturas no mesmo local e como a inevitável relação entre elas. Deste modo, será tomada uma atitude de conhecimento da existência de uma vasta diversidade cultural na nossa sociedade atual e com este promover a relação entre as diversas culturas partindo das percepções dos alunos, até porque “a criança está no centro da educação intercultural” (Perotti, 2003, p. 51). Nesta perspectiva, para além da consciência que diversas culturas integram a nossa sociedade, tem de haver uma preocupação na comunicação entre os indivíduos das diferentes culturas, partindo da reestruturação das atitudes que cada um de nós tem perante os outros e desta forma conduzir para uma educação para o plural (Vieira, 1990).

### **2.2.3. Como educar para a Multi/Interculturalidade e o papel do professor**

Para melhor percepção da política adotada ao longo da investigação serão caracterizados os grupos de crianças que se encontram no contexto educativo português. Silva (2003) refere que nas escolas portuguesas podemos encontrar dois grupos socioculturais: o luso e as minorias étnicas. O grupo designado por luso são os portugueses, caracterizados por pele branca, de língua materna portuguesa e maioritariamente católicos. As minorias étnicas são caracterizadas pelos indivíduos estrangeiros, provenientes de outras partes da Europa ou de outros



continentes, podendo ter outra cor de pele e falar outras línguas sem ser a portuguesa.

Tendo em conta a heterogeneidade linguística e cultural supracitada, a escola tem de se adaptar à nova realidade social, cultural e escolar (Ramos, 2007, p. 370). De forma a que este trabalho aceite a heterogeneidade, Rosales e Vergara (2017), referem que os alunos, de culturas distintas, devem trabalhar em conjunto ocorrendo assim uma ação inclusiva da interculturalidade. Neste sentido, encontramos na literatura várias orientações para lidar com esta diversidade cultural, nomeadamente quatro políticas educativas multi e interculturais apresentadas por Peres, citadas na obra de Silva (2003):

- 1) Política *assimilacionista*, que mantém um sistema educativo monocultural, segregando todos aqueles que se adaptam a ele (modelo de educação compensatória, segundo o autor);
- 2) Política *integracionista*, que pretende construir pontes entre culturas, de modo a reduzir preconceitos (modelo das relações humanas, segundo o autor);
- 3) Política *pluralista*, que defende iguais direitos para as diferentes culturas, com o risco de enclausuramento ou guetização dentro do respetivo grupo sociocultural;
- 4) Política *intercultural*, que defende uma valorização das diferentes culturas com uma articulação dinâmica entre elas. (p. 364)

Tendo em conta as políticas apresentadas e a posição adotada ao longo de todo o trabalho investigativo, pretende-se contrariar o modelo de escola com desinteresse para as culturas minoritárias, caracterizada pela cultura dominante fomentando o envolvimento entre elas (Cortesão e Stoer, 1997). Não é pretendido uma educação onde apenas seja adotada a cultura dominante e postas de parte as culturas diferentes desta, tal como defende a política assimilacionista. Nesta investigação, será referida e alargada a perspetiva intercultural, sendo que as políticas integracionistas e pluralista servirão como ponte para alcançar a política intercultural. As políticas citadas anteriormente, nas alíneas 2 e 3, defendem aspetos que na perspetiva intercultural operam como base para alcançar a

valorização e relação das diferentes culturas. Assim sendo, neste trabalho apenas será dado enfoque à política mencionada na alínea 4.

O princípio intercultural adota uma posição ativa nas relações entre culturas, sendo que envolve a comunicação entre as mesmas, promovendo o enriquecimento e as aprendizagens do indivíduo através da troca de conhecimentos e de experiências (Vieira, 1990; Silva 2003). A troca de saberes e a interação entre as diversas culturas, nomeadamente valores, representações, interpretações da realidade, hábitos, etc., pode suscitar a que ambas as culturas se influenciem mutuamente (Vieira, 1990; Silva, 2003).

Segundo Silva (2003), a escola intercultural segue uma linha orientadora que admite a diversidade, onde há comunicação entre as culturas, permitindo que estas se influenciem e onde todas elas são encaradas como detentoras dos mesmos direitos. Desta forma, passa-se do reconhecimento de uma cultura ao conhecimento da diversidade cultural. Rosales e Vergara (2007), acrescenta ainda que este trabalho deve ser realizado tendo em conta a tolerância cultural a educação para a paz e para os direitos humanos.

Perotti (2003) encara a perspetiva intercultural como uma pedagogia de relação humana. Esta pedagogia defende que a partir do outro podemos situar a nós próprios, sendo que a partir da compreensão e do questionamento do outro indivíduo e do que é diferente, conseguimos a consciencialização do que nós somos. Esta linha pretende ainda facultar ao indivíduo diferentes meios que lhe permita variar as suas referências e experienciar as diversas modalidades culturais.

Relativamente à interação entre os cidadãos de culturas distintas é necessário que os mesmos detenham várias capacidades e atitudes, como curiosidade, aceitação da diferença e abertura de espírito, de modo a atingirem objetivos comuns (Nogueira, 2014). É de extrema importância desenvolver estas capacidades para salientar as diferentes culturas presentes nas sociedades e sensibilizar para os aspetos que as diferenciam, fomentando desta forma atitudes anti discriminatórias (Portera, 2008, citado por Santos, 2015).

A escola tem um importante papel nas relações aludidas, sendo que pode e deve permitir o desenvolvimento das capacidades dos alunos. A diversidade cultural, impinge, a esta instituição, a devida preparação para receber os alunos de

outros países e os desafios a que isso implica. A escola deve, portanto, seguir como linha orientadora, a valorização da diversidade cultural através do diálogo, da tolerância e do respeito mútuo, assumindo que as diferenças culturais são um grande contributo para o património da sociedade (Governo de Portugal, 2009). De tal forma, não se pretende uma educação em que os alunos apenas estejam conscientes de que a sociedade em que se inserem é rica numa variedade de culturas, mas sim que interaja com elas e que promova a aceitação da diferença. Deste modo a educação servirá como ponte ao desenvolvimento do cidadão, fomentando a igualdade entre os indivíduos das diferentes culturas (Cortesão e Stoer, 1997).

Pretende-se então que o aluno primeiramente se descubra e depois que consiga colocar-se, no lugar do outro, tendo o professor um papel determinante nesta conquista (Bizarro e Braga, 2004). O docente deve aproveitar a curiosidade das crianças para provocar novas oportunidades de aprendizagem, que devem ser direcionadas ao outro, nomeadamente a outras culturas, de forma a incentivar a descoberta e à aceitação da diferença (Jesus, 2015).

Com o intuito de fomentar a escola multi/intercultural, o professor assume um papel crucial como agente promotor desta perspetiva. A relação entre os indivíduos de diversas culturas só se torna possível se o professor for dotado de um espírito aberto, onde não haja espaço para preconceitos, que não valorize apenas a cultura dominante e que fomente ligações entre as diversas culturas para favorecer a compreensão e a comunicação entre elas. Deve ainda, ser capaz de proporcionar às crianças situações que sejam geradoras de aprendizagens significativas e do desenvolvimento das suas relações (Jesus, 2015).

De forma a sustentar a educação multi/intercultural, Stoer e Cortesão (1999, p. 85-86), referem que o professor deve ser capaz de:

- Se questionar sobre os assuntos obtidos pelos seus alunos, se eles não forem muito positivos (professor vulnerável);
- Se dar conta de uma heterogeneidade maior ou menor dos alunos com que trabalha (professor não daltónico);
- Analisar, identificar e compreender características que informam essa heterogeneidade (professor investigador na área da etno-sociologia);

- Questionar a adequação de métodos e conteúdos a cada grupo de alunos (professor investigador educador);
- Recriar os conteúdos de ensino/aprendizagem de que se socorre, de forma a adequá-los à população com que trabalha (professor investigador educador).

Contudo, os mesmos autores, referenciam que a conexão de educação multi/intercultural só se torna possível se o professor assumir as características anteriormente expostas e proceder a uma formação em que (Stoer e Cortesão, 1999, p. 87):

- sejam contemplados conteúdos das áreas da antropologia, sociedade e história (que constituem o que Giddens, 1986, denomina de «triângulo disciplinar»). Admite-se que a formação no âmbito destas temáticas poderá favorecer no adulto em formação, uma compreensão, uma capacidade de leitura reflexiva e crítica da realidade profunda, quer de situações globais que enquadram e condicionam os diferentes actores sociais, quer dos contextos locais em que eles se irão mover, capacidade essa que poderá contribuir para o desenvolvimento de características do professor multicultural;
- uma formação em educação que se admite poder suscitar capacidades de gestão da diversidade e de gestão do currículo, encontrando propostas educativa, em termos de dispositivos pedagógicos, adequadas ao contexto e aos formandos com que trabalha.

Os autores supramencionados defendem ainda que o professor deve ser flexível, conhecedor das características dos alunos com quem trabalha, permitindo desta forma ampliar as preocupações dos mesmos partindo dos seus estilos de vida até as oportunidades de vida que podem usufruir. Deve ainda ser consciente das relações de poder que o rodeiam, gerir a diversidade com que se defronta, gerir a sua atuação recriando conteúdos, metodologias e materiais adequados ao contexto e às características dos formandos, podendo ainda alargar espaços de autonomia. O professor é assim, responsável pela continuidade da reprodução.

Na formação dos alunos, o professor para além do ensino de saberes científicos tem de formar o aluno como cidadão. Este trabalho pretende inculcar no aluno responsabilidades sociais, desenvolvendo o seu pensamento e atitude, tendo em conta que todos vivemos em comunidade. Uma forma de desenvolver esse trabalho é integrar os alunos nas atividades escolares de várias áreas, fomentando o diálogo e a relação entre os alunos (Rosales e Vergara, 2017).

Conclui-se então que a escola é vista como um local privilegiado para a aceitação das diferentes culturas e promoção das relações entre as mesmas. Para isso, deve seguir como linha orientadora a educação para a Interculturalidade. A Educação cultural, tal como Fernand Ouellet (1991, citado em Morgado e Pires, 2010, p.64) indica, é:

Uma formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos majoritários, quer nos minoritários, atitudes, comportamentos e competências de compreensão de outras culturas e maior interação comunicativa e social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.

Nesta perspetiva, a escola tem de repensar o seu papel e os professores, como agentes promotores da mudança de mentalidades, devem mudar as suas ações pedagógicas (Rosales e Vergara, 2017).



## **CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA**

Neste capítulo será apresentada a metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo, tendo em conta as questões e finalidades da investigação. Em primeiro lugar será apresentada a natureza da investigação. De seguida, serão mencionados as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo da investigação. Serão também apresentados os aspetos integrantes da intervenção. Primeiramente será exibido o delineamento da intervenção. De seguida será exposta a caracterização do contexto de intervenção e dos seus participantes. Posteriormente será descrito, em termos gerais, o estudo desenvolvido. Por fim, serão apresentadas as planificações das sessões delineadas e implementadas.

### **3.1. Natureza da investigação**

A investigação é um processo sistemático e flexivo com teor interrogativo e reflexivo face a um fenómeno social (Coutinho, 2014). O presente estudo foi desenvolvido tendo em conta estas peculiaridades, assegurando, ainda, que a mesma foi adaptada segundo o objeto de estudo e que toda a sua execução foi encarada com rigor e sistematização.

Segundo Coutinho (2014) a investigação pode subdividir-se em vários paradigmas: o positivista ou quantitativo, o qualitativo ou interpretativo e o sócio-crítico. Partindo do problema e do teor da investigação, desenvolver as capacidades de Pensamento Crítico, vocacionadas para a Multi e Interculturalidade, o paradigma que se considerou mais apropriado ao estudo é o sócio-crítico. O mesmo tem como intuito “modificar o rumo à liberdade, justiça e democracia” (Coutinho, 2014, p. 22). Este paradigma defende ainda que todo o investigador, deve situar-se socialmente e defender os interesses de um dado grupo social, tal como decorreu em toda a investigação.

Ao longo de toda a investigação, pretendeu-se desenvolver e implementar atividades direcionadas para o tema com o fim de propiciar o conhecimento que daí

advém. Características fulcrais do paradigma sócio-crítico. Pretendeu-se, ainda, através deste paradigma, proporcionar ao grupo em estudo “um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interatividade social” através de uma “maior proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora” (Coutinho, 2014, p. 362).

Considerando que tivemos um papel, ao longo de todo o estudo, de desvendar as ideologias que o grupo detinha sobre o tema e, posteriormente, de intervir, tendo como finalidade a mudança de pensamentos e de atitudes, este é um paradigma de cariz interventivo (Habermas, 1974 citado em Coutinho, 2014). Nesta base considerou-se a perspetiva qualitativa, tendo em conta que “compreensão, significado e ação”, palavras chaves desta perspetiva, serão muito consideradas ao longo desta investigação (Coutinho, 2014, p. 17). Pretendeu-se perceber as atitudes de um indivíduo (individuais e sociais) para uma mudança das suas competências. Deste modo tenta-se, a partir de conceções pré-concebidas, mudar de perspetivas, tendo em conta o que observamos e assim, abrir novos horizontes (Coutinho, 2014).

Todas estas características pronunciam um estudo de tipo investigação-ação. Um estudo crítico que sobre uma situação social, tem como propósito melhorar a qualidade de ação dentro da mesma (Elliot, 1993 citado em Coutinho, 2014). O mesmo que propicia ao professor um papel de investigador e um papel de educador, que alarga recursos pedagógicos, proporcionando a “gestão da diversidade pelo professor” (Cortesão e Stoer, 1997, p. 7).

Para melhor compreensão do tema, devemos considerar três aspetos essenciais da investigação-ação que Cardoso (2014) expõe do trabalho de Kurt Lewin (1944): (i) as decisões de grupo funcionam como pilar para a mudança, (ii) o compromisso consegue melhor a condição e (iii) os indivíduos pertencentes à investigação devem estar envolvidos em todas as fases do trabalho.

Este tipo de estudo deve ser ainda encarado como um “processo dinâmico” constituído por quatro fases presentes – planificação, ação, observação e reflexão (Cardoso, 2014). Na primeira fase surge o problema inicial e a informação sobre ele de forma a ocorrer uma melhoria, que neste estudo resultou da observação dos alunos e da sua diminuta tolerância à diferença. Na segunda fase a ação é pensada



de forma flexível de modo a anteceder o acontecimento e é compreendida como “deliberada e controlada, ou seja, consiste numa variação metódica e reflexiva da prática, criticamente informada” (Cardoso, 2014, p. 32). Na fase de observação é pretendido documentar os elementos essenciais da ação para posterior reflexão. Na última fase, pretende-se reconstruir a ação, partindo do que foi observado de forma a “encontrar o sentido dos processos, os problemas e as restrições que se manifestaram durante a ação desenvolvida” (Cardoso, 2014, p. 32).

A presente investigação foi desenvolvida numa turma do 1º ano do 1ºCEB, em contexto de sala de aula. Durante todo o estudo pretendeu-se desenvolver atividades (produzir, implementar e avaliar) conducentes à promoção e desenvolvimento de capacidades de Pensamento Crítico em questões de Multi e Interculturalidade, desde os primeiros anos de escolaridade, tal como foi referido no capítulo 1.

Após a conceção do tema de trabalho e a pesquisa sobre o mesmo (fase 1) foram definidas as atividades que iriam ser implementadas (Fase 2) (Apêndice B). As mesmas foram diversas vezes reformuladas de forma a trabalhar mais explícita e intencionalmente o desenvolvimento das capacidades do Pensamento Crítico e a especificar a abordagem da Multi e Interculturalidade. Após estas alterações as atividades foram planificadas tendo em conta o contexto de sala de aula e o grupo de alunos em questão. Após a realização das atividades e a sua planificação verificou-se que na sua implementação seria necessário, para algumas das atividades, elaborar alguns guiões que facilitassem a realização das mesmas (Apêndice B.1., B. 2., B. 3., B. 4. e B.5.). Durante a realização das atividades também se procedeu à observação e registo dos momentos essenciais das mesmas (fase 3). No final (fase 4), foram analisados os dados adquiridos e foi elaborada uma reflexão sobre possíveis alterações a realizar nas atividades propostas.

### **3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Os investigadores para poderem responder às questões e/ou objetivos nas suas investigações têm de recorrer a técnicas e a instrumentos apropriados. Estas

podem ser diversas e a sua análise também pode seguir metodologias diversificadas (Fernandes, 1995).

Definidos os dados que se pretendem obter devem-se definir quais as metodologias a utilizar para a recolha das mesmas. Para tal podem-se utilizar quatro tipo de métodos na recolha de informação, segundo Ketele & Roegiers (1993): entrevistas, observação, questionários e análise de documentos.

Tendo em conta a investigação realizada poder ser de carácter inovador, “interativo e sempre focado num problema” (Coutinho, 2014, p. 365), objetivou-se alguns instrumentos e técnicas de forma a dar resposta à questão problema em investigação:

- Quais os contributos do desenvolvimento (conceção, produção e implementação e validação) de atividades sobre questões de Multi e Interculturalidade, na promoção de capacidades de Pensamento Crítico dos alunos?

Os mesmos serão de seguida apresentados no quadro 2, apresentando juntamente os momentos em que cada um deles foi utilizado.

**Quadro 2-** Técnicas de recolha de dados utilizados na investigação e o seu momento de utilização

<b>Técnica de recolha de dados</b>	<b>Recurso utilizado</b>	<b>Momento de utilização</b>
Observação	Notas de campo da PEI  Máquina de filmar	Ao longo da implementação de todas as atividades desenvolvidas.  Atividade 2, 4 e 5, descritas adiante
Análise documental	Registos dos alunos na realização das Atividades propostas	Após a realização da produção escrita dos alunos.

Ao longo da investigação foram colocados em prática as técnicas de recolha de dados de observação e de análise documental. A primeira teve o auxílio das notas de campo onde foram registadas as observações que mais se salientaram, bem como de gravações vídeo. A análise de documentos apoiou-se nos registos preenchidos pelos alunos, realizados ao longo da investigação.

### **3.2.1. Observação**

A observação tem desempenhado um forte papel nas investigações de várias áreas, como a Sociologia (Fernandes, 1995). Esta é uma técnica que “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Ketele & Roegiers (1993) indicam ainda que a observação é um ato de atenção, onde o observador recolhe as informações que considera mais relevantes das que foram observadas, sendo este processo direccionado para um fim. Assim, a ação é alvo da observação e esta ocorrência permite o registo da mesma de forma a perceber o que se passa (Latorre, 2005).

Pode-se ainda salientar que o investigador, através desta técnica, não depende de ninguém, seleciona o que acha crucial da observação e pode documentar vários aspetos como atividades, características físicas e comportamentais (Coutinho, 2014). O observador não se distancia da sua finalidade, pois “[q]uanto mais claro e explícito for este objectivo, mais facilitado será este ato de selecção, mais circunscrito se tornará o objeto sobre o qual incide a nossa atenção” (Ketele e Rogiers, 1993, p. 24).

Os registos elaborados ao longo da observação é que permitem ao investigador perceber se ocorreu uma melhoria ou não ao longo da investigação (Latorre, 2005).

A observação utilizada ao longo da investigação foi uma observação não estruturada. O investigador, no contexto de sala de aula, utiliza um bloco de notas onde regista os dados mais oportunos dos que observa, designado por Coutinho (2014) e por Máximo-Esteves (2008), por notas de campo. Este tipo de observação

decorre, por parte do observador, de forma natural, sendo definida como observação “*naturalista*” (Coutinho, 2014, p. 138).

A observação supramencionada foi utilizada ao longo da realização de todas as atividades, sendo que a observadora participava como investigadora e como Professora Estagiária ao longo da execução das mesmas. A mesma, observava com o fim de perceber o que descobriu e dessa forma melhorar a sua ação profissional (Latorre, 2005). Toda a informação relevante adquirida através das observações realizadas no decorrer das atividades foi registada num diário de bordo do investigador, para posterior análise.

As gravações vídeo/áudio são consideradas um recurso que documenta e mais tarde disponibiliza a informação visual que pode ser novamente consultada para posterior análise e eventual complemento das observações do diário de bordo usado (Máximo-Esteves, 2008).

As mesmas não foram utilizadas ao longo de toda a investigação por falta de meios; assim utilizou-se este recurso nas sessões onde foram realizadas as atividades 2, 4 e 5 da investigação (Apêndice B. 2., B. 4. e B. 5.).

Na atividade 2 (Apêndice B. 2.) apenas foi utilizado este recurso na apresentação dos cartazes realizados pelos grupos, visto que os dados das restantes questões foram analisados apenas através da análise documental.

Contudo, as gravações das atividades não foram realizadas na sua totalidade por falta de disponibilidade de material e condições para a instalação do equipamento. Tal como Máximo-Esteves (2008) refere, esta é “uma técnica que exige disponibilidade durante o tempo escolar” (p. 91).

### **3.2.2. Análise documental**

Os documentos têm como função servir de suporte para a perceção dos factos e acontecimentos, sendo que os mesmos podem ser de diversos tipos e analisados de diferentes formas (Fernandes, 1995).

Segundo Fernandes (1995), os documentos podem ser considerados diretos ou indiretos tendo em conta os conteúdos e a origem dos mesmos. Os diretos “tem

relação directa com os fenómenos que constituem objecto de estudo” (Fernandes, 1995), ou seja, os que estão diretamente relacionados com o contexto e a problemática e que são produzidos pelos participantes ao longo da investigação. Os indiretos, são os documentos que, apesar de não ter uma relação direta com o fenómeno, fornecem informações que permitem melhorar as problemáticas a investigar e são produzidos por indivíduos que não pertencem à investigação (Fernandes, 1995).

A análise de documentos não tem apenas como base a sua leitura, segue regras precisas de forma a adquirir uma maior informação do documento (Fernandes, 1995). Nesta investigação, tendo em conta o seu teor, será realizada uma análise externa do documento que visa esclarecer o impacto que o mesmo provocou no grupo de investigação. Desta forma permite-nos atender “ao conjunto das circunstâncias e dos factos que acompanharam a redacção do documento (o homem, o meio, o momento)” na análise da informação recolhida (Fernandes, 1995, p. 169).

A análise dos documentos será realizada após a recolha de todas as informações necessárias, tendo em conta que todo o grupo de indivíduos participantes na investigação deviam responder por escrito às questões colocadas. Essas mesmas questões estão presentes nas atividades desenvolvidas, planificadas e implementadas no contexto de investigação.

A análise dos produtos escritos das crianças (em investigação) é essencial, visto que a mesma incide sobre a aprendizagem das mesmas, nomeadamente no desenvolvimento de capacidades de Pensamento Crítico dos alunos e de questões relacionadas com a Multi/Interculturalidade (Máximo-Esteves, 2008).

### **3.3. Delineamento da intervenção**

Na abordagem do estudo, importa delinear todos os momentos constituintes do mesmo. Para tal importa-nos apresentar essas etapas que o concretizaram. Por conseguinte, num primeiro momento, foi caracterizado o contexto de intervenção e também o grupo que seria investigado. Num segundo momento, conceberam-se as atividades a implementar de modo a fomentar as capacidades de Pensamento Crítico nos alunos tendo em conta a abordagem do tema da Multi e Interculturalidade. No momento seguinte, foram definidos os instrumentos de recolha de dados a utilizar durante a implementação das atividades: registo dos alunos, diário da Professora Estagiária Investigadora e gravações das sessões. No quarto momento foram implementadas as atividades no contexto de intervenção. Por fim, ocorreu a análise dos dados recolhidos ao longo das sessões e posterior reflexão, procurando dar resposta às questões de investigação.

A implementação das atividades em contexto de sala de aula decorreu durante o mês de abril e maio de 2018. Durante este período a investigadora também desempenhava o papel de Professora Estagiária, no mesmo contexto e com o mesmo grupo de alunos.

Este plano geral foi o que suportou e orientou toda a intervenção da presente investigação que aqui se relata.

### **3.4. Caracterização do contexto de intervenção e dos participantes**

A presente investigação foi desenvolvida numa turma do 1º ano do 1ºCEB, em contexto de sala de aula. A escola é uma instituição pública que se situa num dos Concelhos do distrito de Aveiro.

Toda a informação posteriormente referida teve como base o *site* do agrupamento de escolas, ao qual a escola do contexto de investigação pertence, e as informações fornecidas pela professora titular da turma.

A escola onde decorreu o estágio, inclui o 1.º CEB e também dispõe de Jardim de Infância. A mesma reúne um total de 24 pessoas, sendo este valor

relativo a pessoal docente e não docente, e acolhe 157 alunos, existindo 58 a frequentar o pré-escolar e 99 a frequentar o 1.º CEB.

Esta instituição dispõe de sete salas orientadas para o acompanhamento das crianças: uma sala de professores, uma sala de reuniões (que é também utilizada como sala de apoio) e uma sala de apoio pedagógico. Existe ainda, uma sala de arrumação de materiais didáticos, uma sala de arrumação de materiais de limpeza, uma biblioteca, um refeitório, uma zona de ATL e uma zona de recreio. Esta última apenas é utilizada pelos alunos se as condições climáticas o permitirem, caso contrário usufruem do interior das instalações. A instituição dispõe ainda de vários equipamentos e recursos que podem ser utilizados como auxiliares de aprendizagem.

No que diz respeito às salas, podemos encontrar três, designadas por “A”, “B” e “C”, direcionadas para o jardim de infância, e quatro para o 1º CEB. Na sala “A” o grupo é constituído por 19 crianças, na sala “B” por 20 e na sala “C” por 19. Todos os grupos existentes na instituição são mistos, no que diz respeito ao género e à idade. O 1º CEB dispõe de quatro turmas, cada uma dirigida a um ano de escolaridade distinto. No 1º ano frequentavam, em 2017/18, 26 alunos, no 2º ano 26, no 3º ano 25 e no 4º ano 22.

No *site* do agrupamento de escolas em questão pode-se encontrar vários documentos estruturantes, tais como, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano anual de atividades, e o seu Relatório de Autoavaliação. No mesmo site é possível ainda verificar os projetos que têm sido desenvolvidos pelo agrupamento.

Importa focar que todos os documentos orientadores da autonomia do agrupamento, como o Projeto Curricular, o Regulamento interno e o Plano Anual de Atividades são redigidos tendo em conta o referido Projeto Educativo. O projeto educativo em questão premeia Valores inerentes à formação do ser humano, essencialmente os que são proporcionadores de uma correta integração na comunidade educativa e na sociedade, de que são exemplo: o respeito, a responsabilidade, a solidariedade, a cooperação, o trabalho, o rigor, a exigência, a qualidade, a liberdade, a tolerância e a inclusão.

O estudo contou com a participação da professora estagiária investigadora deste estudo, da sua colega de estágio, da professora titular da turma e do

orientador da Prática Pedagógica Supervisionada, que foi também orientador desta investigação. As intervenções das atividades foram implementadas durante o período de aulas e com a presença das três professoras supracitadas.

Relativamente ao grupo onde foi desenvolvida a intervenção, este era uma turma constituída por 26 alunos, sendo 10 elementos do sexo masculino e 16 do sexo feminino. A idade dos alunos variava entre os 6 e os 7 anos.

O aproveitamento escolar dos alunos, tendo em conta os resultados dos testes intercalares do segundo período, variava bastante de aluno para aluno. Contudo a média da turma nos mesmos testes é de “Bom”.

Sobre os encarregados de educação dos alunos da turma verifica-se que as suas habilitações variam entre o 2º ciclo e a licenciatura. São todos de nacionalidade portuguesa e com idades compreendidas entre os 25 e os 60 anos.

### **3.5. Fases do estudo desenvolvido**

Para compreensão do estudo desenvolvido importa abordar a conceção das atividades desenvolvidas direcionadas para o grupo deste estudo, alunos do 1º ano de escolaridade. Estas atividades foram concebidas de forma a desenvolver, nos intervenientes, capacidades de Pensamento Crítico, através de uma abordagem para a Multi e Interculturalidade. A presente investigação apoiou-se na realização de atividades encadeadas entre si, tendo também em conta as características dos próprios alunos. Neste caso, foram utilizados os apelidos dos familiares mais próximos, que serviram de ponto de partida para alargar o conhecimento dos alunos sobre outras culturas. Sendo que no final pretendeu-se que os alunos interpretem as atividades desenvolvidas e a Multi e Interculturalidade como um aspeto familiar e não discriminatório.

Desta forma, importa explicar e descrever as atividades desenvolvidas, tendo em conta as suas linhas orientadoras. Assim, são apresentados os documentos produzidos, tais como os guiões da Professora Estagiária Investigadora e os guiões dos alunos e os materiais de apoio utilizados. Além disso



também se descreve a implementação das atividades concebidas para o estudo e por último descreve-se o modo como se procedeu à avaliação das mesmas.

### **3.5.1. Conceção e produção das atividades utilizadas para o estudo**

O presente estudo tem como intuito desenvolver atividades que contribuam para o desenvolvimento das capacidades do Pensamento Crítico do grupo investigado, como também focar questões culturais que promovam a Multi e Interculturalidade nos alunos. Deste modo, foram realizadas atividades dirigidas ao 1º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, em que se solicita a utilização de algumas capacidades do Pensamento Crítico defendidas por Ennis.

As mesmas foram implementadas no contexto acima descrito, que também era o mesmo da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada. Deste modo, a implementação das atividades variou, tendo em conta a disponibilidade para que tal ocorresse. As atividades foram executadas às quintas e sextas feiras, no mês de abril e de maio.

A realização das atividades ocorreu durante vários momentos, como a seguir são apresentados.

- Primeiramente a Professora Estagiária Investigadora (PEI) recolheu informações sobre os tópicos a trabalhar neste ano de escolaridade, através do programa de Estudo do Meio e os documentos de referência acerca da Educação para a Cidadania;
- Em segundo lugar, a PEI, determinou quais as temáticas trabalhadas em Estudo do Meio que poderia utilizar para abordar a Multi e Interculturalidade;
- Em terceiro lugar, iniciou-se a construção das atividades direcionadas ao tema, tendo em conta questões que apelassem ao desenvolvimento das Capacidades do Pensamento Crítico dos alunos, de Ennis (Apêndice A). Foram escolhidas as capacidades de Ennis devido às mesmas terem sido testadas, entre outros estudos, por Tenreiro-Vieira (2000).

Após a construção das atividades, as mesmas foram implementadas ao longo da PPS. Em seguida serão descritas as atividades implementadas para o

estudo. As mesmas estão descritas segundo as suas versões finais, as quais foram implementadas com o grupo de investigação. Nestas inclui-se o enquadramento curricular, os recursos educativos integrados e a duração das sessões, tal como se sistematiza no quadro seguinte.

**Quadro 3-** Enquadramento curricular das atividades implementadas, recursos educativos integrados e duração prevista das sessões

Atividades	Conteúdos do programa de 1.º CEB	Recursos Educativos	Duração
<p>Atividade 1</p> <p>“Em que país existem mais pessoas com os nossos apelidos?”</p>	<p><b>Programa de Estudo do Meio:</b>  <b>Bloco:</b> 2 – À descoberta dos outros e das instituições  <b>Conteúdos:</b> Os membros da família  <b>Objetivo específico:</b> Conhecer os nomes próprios, apelidos, sexo, idade dos seus familiares mais próximos.</p> <p><b>Programa de Matemática:</b>  <b>Domínio:</b> Organização e tratamento de dados  <b>Conteúdos:</b> Representação de dados  <b>Objetivo específico:</b> Construção de um pictograma em que cada figura representa uma unidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ficha de trabalho “A localização dos apelidos” (adaptado de Tenreiro-Vieira &amp; Vieira, 2000).</li> <li>❖ Exploração do site Forebears, disponível em <a href="http://forebears.io/">http://forebears.io/</a></li> <li>❖ Guião de exploração do site</li> <li>❖ Materiais de apoio</li> </ul>	<p>2 sessões – 60 minutos a 1ª sessão</p> <p>120 minutos a 2ª sessão</p>
<p>Atividade 2</p> <p>“Como se vive nos outros países do mundo?”</p>	<p><b>Programa de Estudo do meio</b>  <b>Bloco:</b> 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços  <b>Conteúdos:</b> A casa  <b>Objetivos específicos:</b> Representar a sua casa e a casa de outros meninos do mundo.</p> <p><b>Programa de expressão Plástica</b>  <b>Bloco:</b> 3 — Exploração de técnicas diversas de expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ficha de trabalho “Como se vive noutros países” (adaptado de Tenreiro-Vieira &amp; Vieira, 2000).</li> <li>❖ Exploração do site <i>Dollar Street</i> disponível em <a href="https://www.gapminder.org/dollar-street/">https://www.gapminder.org/dollar-street/</a></li> <li>❖ Imagens do site <i>Dollar Street</i> (previamente selecionadas pela</li> </ul>	<p>1 sessão – 120 minutos</p>

	<p><b>Conteúdos:</b> Cartazes</p> <p><b>Objetivos específicos:</b> Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem, a palavra, a imagem e a palavra)</p> <p><b>Programa de Português</b>          Produzir um discurso oral com correção:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar de forma audível.</li> <li>• Usar vocabulário adequado ao tema e à situação.</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b> Compreensão e expressão</p> <p><b>Objetivos específicos:</b> Vocabulário: alargamento, adequação; Articulação, entoação e ritmo.</p>	<p>docente sobre os aspetos referidos na ficha).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Realização de cartazes.</li> </ul>	
<p>Atividade 3</p> <p>“Quais as semelhanças das rotinas das crianças?”</p>	<p><b>Programa de Estudo do Meio</b>  <b>Bloco:</b> 4 – Os seus itinerários</p> <p><b>Conteúdos:</b> Itinerários</p> <p><b>Objetivos específicos:</b> Descreve e representa itinerários diários (casa/escola, lojas, tempos livres, ...)</p> <p><b>Programa de Matemática</b>  <b>Tempo</b>          A hora</p> <p><b>Organização e tratamento de dados</b>          1. Representar conjuntos e elementos</p> <p><b>Conteúdos:</b> Tempo; Representação de conjuntos.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b> A hora; Diagramas de Venn.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ficha de trabalho “Quais as semelhanças das rotinas das crianças” (adaptado de Tenreiro-Vieira &amp; Vieira, 2000).</li> <li>❖ A história da Cidinha (adaptado de OXFAM, disponível em <a href="https://www.oxfam.org.uk/education/resources/your-world-my-world">https://www.oxfam.org.uk/education/resources/your-world-my-world</a>).</li> <li>❖ Imagens ilustrativas da vida da Cidinha.</li> <li>❖ A história do Sasha (adaptado de OXFAM, disponível em</li> </ul>	<p>2 sessões – 120 minutos a 1ª sessão          60 minutos a 2ª sessão</p>

	<p><b>Programa de Português</b></p> <p><b>Oralidade</b></p> <p>Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimento</p> <p><b>Conteúdos:</b> Compreensão e Expressão</p> <p><b>Objetivos específicos:</b> Informação essencial</p>	<p><a href="https://www.oxfam.org.uk/education/resources/your-world-my-world">https://www.oxfam.org.uk/education/resources/your-world-my-world</a>).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Imagens ilustrativas da vida do Sasha.</li> </ul>	
<p>Atividade 4</p> <p><b>“A Cidinha vai ao mercado.”</b></p>	<p><b>Programa de Matemática</b></p> <p><b>Números e Operações NO1</b></p> <p><b>Adição</b></p> <p>3 Adicionar números naturais.</p> <p>2. Efetuar adições envolvendo números naturais até 20, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.</p> <p><b>4. Resolver problemas</b></p> <p>1. Resolver problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar.</p> <p><b>Subtração</b></p> <p><b>5. Subtrair números naturais</b></p> <p>1. Efetuar subtrações envolvendo números naturais até 100 por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.</p> <p><b>6. Contar dinheiro</b></p> <p>4. Efetuar contagens de quantias envolvendo números até 100, utilizando apenas euros ou apenas cêntimos.</p> <p><b>Conteúdos:</b> Adição; Subtração; Dinheiro.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b> Adições cuja soma seja inferior a 100 por cálculo mental, métodos informais e tirando partido do sistema decimal de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Visualização de um vídeo sobre o comércio justo, disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Gx9puyyMiXk">https://www.youtube.com/watch?v=Gx9puyyMiXk</a>.</li> <li>❖ Ficha de trabalho “Cidinha vai ao mercado” (adaptado de Tenreiro-Vieira &amp; Vieira, 2000).</li> <li>❖ Cartões a distribuir pela “Cidinha” de cada grupo.</li> <li>❖ Cartões a distribuir pelos “compradores” de cada grupo.</li> <li>❖ Imagens de um livro e de um caderno.</li> <li>❖ Regras do jogo.</li> <li>❖ Dinheiro simulado.</li> </ul>	<p>2 sessões – 120 minutos a 1ª sessão</p> <p>60 minutos a 2ª sessão</p>

	<p>posição; Efetuar subtrações envolvendo números naturais até 20 por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas; Moedas e notas da área do Euro; Contagens de dinheiro envolvendo números até 100, apenas em euros ou apenas em cêntimos; Problemas de um passo envolvendo situações de juntar e acrescentar.</p> <p><b>Programa de Expressões</b>  <b>Bloco:</b> 2 – Jogos dramáticos  <b>Linguagem verbal</b>  <b>Conteúdos:</b> Linguagem verbal  <b>Objetivos específicos:</b> Experimentar diferentes maneiras de dizer um texto: lendo</p>		
<p>Atividade 5</p> <p><b>“A Cidinha vem para Portugal”</b></p>	<p><b>Programa Referencial do 1º ciclo do Ensino Recorrente</b>  <b>Portugal na Europa e no Mundo</b>  <b>Conteúdos:</b> Diferentes identidades culturais; Emigração / Imigração.  <b>Objetivos específicos:</b> Refletir sobre o multiculturalismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Imagens ilustrativas da vida da Cidinha.</li> <li>❖ Folha de registo “Vamos ajudar a Cidinha”.</li> <li>❖ Texto “A mudança da Cidinha”.</li> <li>❖ Ficha de trabalho “A Cidinha vem para Portugal” (adaptado de Tenreiro-Vieira &amp; Vieira, 2000).</li> <li>❖ Visualização de um vídeo sobre uma menina refugiada disponível em  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=RBQ-loHfimQ_">https://www.youtube.com/watch?v=RBQ-loHfimQ_</a></li> </ul>	<p>1 sessão – 120 minutos</p>

Para melhor percepção de como a implementação do projeto decorreu, serão apresentadas no quadro seguinte as datas em que se realizaram cada uma das atividades e o tempo atribuído para a execução de cada uma delas.

**Quadro 4-** Calendarização das atividades de intervenção

<b>Nº da atividade</b>	<b>Designação da Atividade</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>
1	“Em que país existem mais pessoas com os nossos apelidos?”	19/04/2018 20/04/2018 26/04/2018	60 min. 30 min. 120 min.
2	“Como se vive nos outros países do mundo?”	27/04/2018	120 min.
3	“Quais as semelhanças das rotinas das crianças?”	03/05/2018 07/05/2018	120 min. 60 min.
4	“A Cidinha vai ao mercado.”	10/05/2018 11/05/2018	120 min. 60 min.
5	“A Cidinha vem para Portugal.”	24/05/2018	120 min.

Como se verifica as atividades foram implementadas entre abril e maio de 2018 e tiveram durações diferentes, que foram de 30 a 120 minutos. Descreve-se em seguida resumidamente a implementação de cada atividade desenvolvida neste estudo.

### **3.5.2. Descrição da implementação das atividades – 1ª atividade**

A primeira atividade, “A localização dos apelidos”, foi colocada em prática em três sessões. A sessão do dia 19 de abril de 2018, decorreu entre as 11h e as 12h, a sessão do dia 20 de abril decorreu entre as 12h e 15 min e as 13h e 45 min e a sessão do dia 26 decorreu entre as 13h e 45 min e as 15h e 45 min.

A primeira sessão teve o intuito dos alunos identificarem os apelidos dos pais e localizarem em que continente(s) existe o maior número de pessoas com esses apelidos. Para a realização da atividade foram desenvolvidos guiões (Guião do aluno e Guião da Professora Estagiária Investigadora), e materiais de recurso. Todos estes documentos podem ser consultados em Apêndices (Apêndice B.1.).

Num primeiro momento da sessão houve um diálogo com os alunos, onde os mesmos foram questionados sobre: “Qual é o vosso nome?”, “Qual é o vosso apelido?”, “Qual é o apelido do vosso pai?”, “Qual é o apelido da vossa mãe?”, “O que há em comum entre os apelidos dos vossos pais e o vosso?”.

Posteriormente foram distribuídos pelos alunos os guiões da atividade. Após a distribuição, os alunos preencheram o Bilhete de Identidade (B.I.) do pai e o B.I. da mãe, com a informação solicitada. De seguida foi pedido aos alunos para compararem a informação dos dois B.I., relativamente à idade do pai e da mãe. Estas comparações dizem respeito às questões 2.1 e 2.2. do guião do aluno.

No final da parte I foi pedido para compararem os B.I. do pai e da mãe e verificarem quais as semelhanças e as diferenças entre ambos. Para tal deviam analisar as informações dos dois B.I. e registar as suas respostas no diagrama da questão 2. 3.. Neste momento foram clarificados os conceitos de “diferenças” e “semelhanças”.

Na segunda sessão, do dia 20 de abril de 2018, houve a intencionalidade de articular as áreas curriculares de estudo do meio e de matemática. Esta sessão estava programada de forma a concluir o trabalho iniciado anteriormente relativo à atividade “A localização dos apelidos”. Contudo, tal não foi possível. Primeiramente a atividade foi pensada com o intuito dos alunos recolherem a informação pretendida através de recurso ao site *Forebears*. Desta forma, os alunos iniciaram o registo dos apelidos do pai e da mãe na tabela relativa ao exercício 1.1., da parte II. Após esse registo a docente explicou como iriam fazer a pesquisa, demonstrando passo a passo. Na tarefa seguinte correspondente à inserção do apelido do pai no site, a maior parte dos computadores deixou de ter acesso à internet. Dada a situação, a atividade foi terminada e foi retomada logo que existissem condições.



A mesma foi posteriormente colocada em prática no dia 26 de abril de 2018, no mesmo horário. Entretanto fizeram-se ajustes nas atividades e foi novamente entregue a parte II aos alunos e foi lembrado o trabalho anteriormente elaborado e como iriam proceder a pesquisa. Antes de iniciar a resolução da parte II foi questionado: “Acham que existem mais pessoas com os apelidos dos vossos pais cá em Portugal, ou noutros países do mundo?”.

Após a escuta das respostas, a docente explicou como proceder à realização da atividade. Os alunos teriam de procurar nos materiais de apoio (fornecidos juntamente com a Parte II da atividade), o apelido do pai e verificar em que país e em que continente existia uma maior densidade de população com o mesmo apelido. Após procurarem a informação para o apelido do pai, teriam de fazer o mesmo procedimento para encontrarem a informação correspondente ao apelido da mãe. Após completarem cada retângulo disponível na folha de registos fornecida, os alunos deviam procurar a bandeira correspondente ao país que registaram em cada retângulo, nos materiais de apoio disponibilizados. Os alunos poderiam recortar e colar a bandeira, ou desenhar a mesma. Caso o país registado no retângulo correspondente ao Pai, fosse o mesmo do registado no retângulo da parte da mãe, os alunos poderiam colar a bandeira no centro do retângulo.

Concluído o preenchimento da tabela, a docente explicou oralmente aos alunos como deveriam proceder à pintura dos continentes. Primeiramente, pediu aos mesmos para verificarem os países registados. De seguida, pediu aos alunos que registaram o mesmo país em ambos os retângulos para levantarem o dedo. Referiu, então, que deveriam pintar esse continente de vermelho. Aos outros alunos, que não levantaram o dedo, primeiro disse para pintarem de verde o continente registado no retângulo do pai. Pintura efetuada, referiu ao último grupo de alunos, para pintarem de laranja o continente registado no retângulo da mãe.

Após pintarem os continentes, a docente faz um levantamento do número de apelidos que foram encontrados em cada continente, tanto dos pais, como das mães. Para isso procedeu a várias questões, tais como: “Quem encontrou o apelido do pai com maior densidade na África?”, “Quem encontrou o apelido do pai com maior densidade na América?”, “Quem encontrou o apelido do pai com maior densidade na Ásia?”, “Quem encontrou o apelido do pai com maior

densidade na Europa?”, “Quem encontrou o apelido do pai com maior densidade na Oceânia?”. Para responder a estas questões os alunos deveriam levantar o dedo quando referido o continente que corresponde ao seu caso. Após levantarem os dedos a docente procedia à contagem do número de aluno e registava esse valor na tabela, previamente construída no quadro. Os alunos deveriam completar a tabela do seu guião a par da docente. Concluído o preenchimento da coluna referente ao pai a docente realizou o mesmo procedimento para completar a coluna da mãe.

De seguida a docente leu a questão 3.1. e explicou o que era um pictograma e exemplificou através do preenchimento da coluna de África. Após a exemplificação, os alunos realizaram os dois pictogramas. Um identificava o número de apelidos dos pais pelos respetivos continentes tendo em conta as suas pesquisas. O outro identificava o número de apelidos das mães pelos respetivos continentes tendo em conta as suas pesquisas.

Na parte final da sessão, foi entregue a cada aluno a parte III da atividade correspondente à reflexão sobre a mesma. A docente leu as questões 1 e 2 desta parte da atividade. Após a leitura os alunos responderam individualmente às questões.

### **3.5.3. Descrição da implementação das atividades – 2ª atividade**

A segunda atividade “Como vivem as famílias do mundo” decorreu no dia 27 de abril de 2018, entre as 13h e 45 min e as 15h e 45 min. Durante a sessão procurou-se articular as áreas disciplinares de estudo do meio, português e expressão plástica. A mesma teve o intuito dos alunos identificarem as características das habitações, apresentarem habitações de diversas partes do mundo e construírem cartazes. Para a realização da atividade foram desenvolvidos guiões (Guião do aluno, Guião da Professora Estagiária Investigadora e Guião de exploração do site Dollar Street para cada um dos grupos), e um documento com imagens previamente retiradas do *site* a explorar para posterior utilização nos cartazes. Estas imagens foram selecionadas

segundo os aspetos pedidos na questão 1.1. da atividade 2. Todos estes documentos podem ser consultados no Apêndice B.2..

A sala foi organizada por grupos, previamente ao começo da sessão da tarde desse dia. Os alunos foram organizados por grupos. A constituição de cada grupo foi heterogénea e tendo em conta as inter-relações dos alunos. Em cada agregado de mesas, foram colocados os nomes dos elementos constituintes de cada grupo e a respetiva identificação. Estes quando entraram na sala, pegaram no seu porta lápis e dirigiram-se para o local onde estava o seu nome e sentaram-se.

Num primeiro momento, foi relembrada a atividade concluída no dia anterior e referido que os alunos “iriam viajar pelos continentes” que referiram na mesma através da exploração do site *Dollar Street*. A docente questionou os continentes que foram referidos na atividade anterior e também os oceanos que estavam no planisfério.

De seguida, foi distribuído o guião e foi pedido a cada grupo para registarem o nome do país que lhes foi atribuído, completando desta forma a frase “Como se vive no país \_\_\_\_\_” presente na parte inicial da Atividade 2. Os nomes dos países foram distribuídos aleatoriamente e o registo dessa informação foi previamente registada no quadro. Após o registo, a docente explicou os passos para entrarem no *site* e no país que lhes foi atribuído de forma a recolherem as informações necessárias para dar resposta à questão 1. 1.. A docente através do quadro interativo demonstrou como deveriam proceder. Após a exemplificação de um país, cada grupo seguiu o guião e pesquisou o seu país e respetiva família. Através da exploração das imagens do *site* e discussão em grupo os alunos seleccionam a opção correta para cada aspeto referido.

Concluída esta parte da atividade a docente informou que os alunos iriam proceder à realização de um cartaz. Esse cartaz deve servir como recurso para apresentar aos colegas o que cada grupo pesquisou sobre o seu país. A docente, informa ainda que o cartaz deve ter título, o nome do país, o nome da família, as imagens e as legendas das imagens. Para tal são fornecidos os materiais necessários para a sua construção, como as cartolinas e imagens retiradas do *site*, correspondentes a cada país.

Finalizada a construção dos cartazes os alunos preparam a apresentação do mesmo. Após a preparação, cada grupo apresentou o cartaz que construiu.

Depois de cada apresentação, os alunos que apresentaram fizeram a sua autoavaliação e os restantes alunos fizeram a avaliação da apresentação do cartaz dos colegas. Para tal, a docente lia cada aspeto da tabela a avaliar e os alunos pintavam o boneco (triste ou alegre) que achavam que correspondia a cada tópico lido.

Após a apresentação dos cartazes e das respetivas avaliações, a docente leu a questão 4 e a questão 4.1. e os alunos responderam individualmente às mesmas.

#### **3.5.4. Descrição da implementação das atividades – 3ª atividade**

A terceira atividade “Quais as semelhanças nas rotinas das crianças”, foi implementada em duas sessões. A primeira decorreu no dia 3 de maio de 2018, entre as 13h e 45 min e as 15h e 45 min e a segunda sessão decorreu no dia 7 de maio de 2018, entre as 13h e 45 min e as 14h e 45 min. Durante as duas sessões foram trabalhados conteúdos de estudo do meio, de matemática e de português. Com esta atividade pretendia-se que os alunos, através de um texto lido, recolhessem informações de duas crianças de culturas distintas. Posteriormente comparassem as informações deles e as suas quanto às rotinas diárias. A par destes aspetos eram trabalhados os itinerários, o diagrama de Venn, com a intencionalidade de se promoverem algumas capacidades do Pensamento Crítico. Para a realização da atividade foram desenvolvidos guiões (Guião do aluno e Guião da Professora Estagiária Investigadora) e materiais de recurso. Todos estes documentos podem ser consultados em Apêndices (Apêndice B.3.).

Esta atividade iniciou-se relembrando quais os continentes trabalhados na atividade 2, realizada na semana anterior. Após um breve diálogo com os alunos a docente refere que irão conhecer duas crianças que vivem em dois dos países pesquisados no site *Dollar Street* (Brasil e da Rússia). Apresentando-os de seguida como Cidinha, que vive no Brasil e Sasha, que vive na Rússia.

Após o diálogo com os alunos, é entregue a atividade 3 a cada um deles e é referido que irão escutar dois textos, lidos oralmente pela docente, sobre a

vida destas duas crianças. Informa ainda que ao longo da leitura de cada texto, os alunos devem registar a lápis, na parte da rotina de cada criança do exercício 1, as horas que são mencionadas no texto. Na segunda leitura os alunos devem confirmar as horas que registaram. Após a confirmação, os alunos devem colar os relógios correspondentes a cada atividade referida na tabela. Os relógios que os alunos irão utilizar para colagem estão disponíveis na última página da atividade que lhes foi entregue. Os alunos devem escolher os relógios correspondentes às horas que registaram na tabela, recortá-los e colá-los na parte da rotina de cada criança.

Após a explicação, a docente lê em voz alta uma vez o texto da Cidinha, dá algum tempo para os alunos acabarem de escrever e depois volta a reler o mesmo texto. De seguida procede de igual forma para o texto do Sasha.

Após a realização da tarefa a docente informa os alunos que terão que selecionar novamente informações sobre estas duas crianças, mas desta vez, tem de responder individualmente às seguintes perguntas:

- Qual a idade?
- Onde vive?
- Anda na escola?
- Como vão para a escola?
- Trabalha?
- Se sim, onde?
- O que faz no trabalho?
- Quais as suas brincadeiras?

Numa primeira leitura dos textos os alunos viram uma sequência de imagens, através de uma apresentação de *PowerPoint*, sobre a rotina da Cidinha e do Sasha. Numa segunda leitura, os alunos registaram os dados correspondentes de cada texto das duas personagens apresentadas.

Após essa tarefa, os alunos foram informados que deviam responder às mesmas questões, tendo em conta as informações correspondentes. Desta forma preencheram a última coluna do exercício 2.

Na segunda sessão em que se implementou a restante atividade, foi necessário lembrar o que era o diagrama de Venn e para que servia (conteúdos já lecionados com os alunos anteriormente). De seguida, os alunos

construíram um diagrama de Venn com a informação que recolheram sobre a vida da Cidinha e a sua. Para isso, a docente explicou primeiramente como deveriam fazer.

Construído o diagrama, a docente distribuiu pelos alunos a parte II da atividade e leu as questões 1 e 2 da mesma. Após o esclarecimento de dúvidas, os alunos responderam individualmente às questões.

### **3.5.5. Descrição da implementação das atividades – 4ª atividade**

A atividade “A Cidinha vai ao mercado” foi implementada em duas sessões. A primeira decorreu no dia 10 de maio de 2018, entre as 13h e 45 min e as 15h e 45 min e a segunda sessão decorreu no dia 11 de maio de 2018, entre as 11h e as 12h. Durante as duas sessões procurou-se articular também as áreas da matemática e de expressões. Com esta atividade pretendia-se que os alunos, através da dramatização se colocassem no lugar de Cidinha e se apercebessem de alguns aspetos da sua cultura. Para a realização da atividade foram desenvolvidos guiões (Guião do aluno e Guião da Professora Estagiária Investigadora) e materiais de recurso. Todos estes documentos podem ser consultados no Apêndice B.4..

Para a primeira sessão foi tudo previamente organizado, nomeadamente o mercado da venda dos feijões, a delimitação dos grupos e os materiais necessários para a atividade. Foram organizadas as mesas por grupos com os nomes de cada elemento constituinte de cada um. Os alunos entram e sentam-se onde estava o seu nome.

Primeiramente foi lembrada a atividade realizada na semana anterior sobre as duas crianças que viviam no Brasil e na Rússia. Relembrando mais especificamente a Cidinha, a criança que vive no Brasil e que trabalhava a fazer sabões com nozes de palma.

Após lembrar a atividade anterior, os alunos são questionados sobre quanto custará cada sabão. Para mostrar que alguns dos preços são muito baixos tendo em conta o trabalho realizado por Cidinha, é apresentado aos alunos um vídeo intitulado “Comércio justo”. A duração do vídeo é de 5 minutos

e 21 segundos, mas apenas serão visualizados 4:23 min (dos 0:12 min até aos 4:35 min).

Após a visualização do vídeo (foi visualizado duas vezes), houve um diálogo sobre os preços atribuídos aos trabalhadores, aos compradores e aos empresários. Para facilitar a compreensão do vídeo a docente deu o exemplo de quanto custava o sabão para cada interveniente, desde o produtor até ao comprador. Referiu deste modo que é oferecido ao trabalhador, por um sabão, 1 euro, ao comprador dão 10 e ao empresário dão 100. De seguida os alunos são questionados se acham justo, a pessoa que fez o sabão, só receber 1 euro por todo o seu trabalho, quando os empresários recebem 100 euros pelo mesmo sabão.

Escutadas as respostas dos alunos prosseguiu-se a realização da atividade com a explicação da dramatização que teriam de fazer. Os alunos representaram o papel da Cidinha onde tinham de vender os sabões que ela confeccionava. Para isso trabalharam em grupos de quatro elementos cada (exceção de um grupo que era constituído por 5 elementos). Um elemento do grupo fez o papel de vendedor de Sabão, neste caso a Cidinha, e os outros três elementos o de compradores de sabão. Um dos compradores pertencia a uma associação de comércio justo, que irá dar o valor justo pelo produto.

Foi distribuída uma folha quadriculada A4 por cada grupo e a ficha de trabalho. A folha quadriculada servirá para a Cidinha de cada grupo desenhar o maior número de sabão num minuto. Após o sinal, o elemento de cada grupo que interpretou a Cidinha (produtora), desenha os sabões nessa folha. A professora refere ainda que para o desenho contabilizar como sabão o mesmo tem de ter quatro quadrículas. Após a explicação, a docente contabilizou o tempo e a Cidinha de cada grupo “confeccionou” os sabões. De seguida a Cidinha, com a ajuda dos outros elementos do seu grupo contou os sabões que desenhou e registaram esse valor na coluna “Quantos sabões fiz” da tabela da questão 1.1. do guião do aluno fornecido. Depois desse registo recortaram os sabões.

Na parte seguinte da atividade, a Cidinha de cada grupo escolheu um dos cartões disponibilizados pela professora. A mensagem que selecionou é que vai ditar quantos sabões a Cidinha pode vender no mercado. Após proceder às operações necessárias para saber quantos sabões pode vender, os alunos registaram essa quantia na coluna “Quantos sabões posso vender”, da tabela da

questão 1.1. do guião do aluno fornecido. Ao longo de toda esta tarefa o grupo procedeu aos passos referidos anteriormente. Após esta tarefa cada Cidinha dirigiu-se ao mercado (mesa previamente estipulada para cada grupo) com os seus sabões para vender.

De seguida a docente distribuiu um cartão por cada comprador, de todos os grupos. Em cada cartão tinha uma fala que caracterizava cada um dos compradores: um dos compradores trata mal o produtor e dá apenas 1 real por cada sabão; o outro comprador dá 2 reais ao produtor, com simpatia; o terceiro comprador, do comércio justo, dá 3 reais ao produtor e informa-o sobre como pode ter uma produção mais sustentável. Nesta atividade utilizamos o real como moeda, sendo a mesma utilizada no país da Cidinha.

Depois iniciou-se a venda dos sabões. Cada vendedor foi à banca da Cidinha, um de cada vez, e cita a sua fala (como alguns alunos mostraram alguma dificuldade em memorizar a mesma, deu-se a possibilidade de eles poderem ler o seu cartão). Nesta parte da atividade a Cidinha tinha de proceder o seu papel de vendedora, recebendo os seus clientes e tentar vender o seu produto.

Após esta pequena dramatização as “Cidinhas” contabilizaram quantos sabões venderam e quanto receberam no total com as suas vendas. Nesta parte da atividade, cada uma regressou à mesa do seu grupo e todos os elementos ajudaram nas contagens. Depois de contabilizarem as vendas os alunos fizeram os seus registos na coluna de “Quantos sabões vendi” e na coluna de “Quanto dinheiro recebi” da tabela da questão 1.1. do guião do aluno fornecido.

De seguida foram questionados sobre a quantia que conseguiram arrecadar com a venda. A docente registou no quadro os valores conseguidos por cada grupo, de modo a todos os alunos conseguirem ver.

Posteriormente foi colocada a questão “Qual é que acham que foi o vendedor mais justo e porquê?”. Esta resposta foi dada individualmente e por escrito, respondendo desta forma à questão 1.2 e à questão 1.2.1. do guião do aluno fornecido.

Na segunda sessão relembrou-se como era a vida da Cidinha, o que ela fazia e o que ela comprava com o dinheiro que recebia da venda dos sabões. Desta forma, a docente continuou com a realização da atividade colando no quadro duas imagens, uma imagem de um livro com um custo de 3 reais e uma



imagem de um caderno com o custo de 1 real. Questiona de seguida “Quantos livros a Cidinha poderia comprar com o valor que cada grupo conseguiu angariar com as vendas?”. Cada grupo, tendo em conta os seus dados, procedeu à resolução da questão 2.1. da ficha de trabalho.

De seguida voltou a questionar os alunos “Quantos cadernos a Cidinha poderia comprar com o valor que cada grupo conseguiu angariar com as vendas?”. Cada grupo procedeu à resolução da questão da questão 2.2. do guião do aluno.

No final os alunos devem analisar o que a Cidinha conseguiu angariar com a venda e o que conseguiu comprar. Após essa reflexão, a docente leu a questão 1. e 1.1. da Parte II da atividade e cada aluno, individualmente, respondeu às questões, referindo o que sentiram e o porquê desse sentimento.

### **3.5.6. Descrição da implementação das atividades – 5ª atividade**

A atividade 5 “A Cidinha vem para Portugal”, foi implementada no dia 24 de maio de 2018, entre as 13h e 45 min e as 15h e 45 min. Esta sessão focou-se essencialmente na área disciplinar de português. Nesta atividade, foi possível os alunos se colocarem na posição de uma pessoa que tem de mudar de país, neste caso da Cidinha, e entender algumas das razões pelo qual têm de o fazer. Para a realização da atividade foram desenvolvidos guiões (Guião do aluno e Guião da Professora Estagiária Investigadora), e materiais de recurso. Todos estes documentos podem ser consultados em Apêndices (Apêndice B.5.).

Iniciou-se a sessão abordando as quatro atividades realizadas anteriormente sobre a localização dos apelidos, como vivem as famílias do mundo, quais as semelhanças das rotinas das crianças e a Cidinha vai ao mercado. Deste modo os alunos foram lembrados que:

1. Partiram dos países onde os apelidos dos seus encarregados de educação eram mais frequentes;
2. Pesquisaram, através do *site Dollar street*, as habitações de cinco países que encontraram nas pesquisas dos apelidos;
3. Exploraram a rotina de duas crianças de dois desses países;

4. Estiveram no papel de uma dessas crianças, a vender sabão, através de uma dramatização, na sala de aula.

Terminado o diálogo, foram novamente apresentadas as imagens da vida da Cidinha, para relembrar os alunos como a criança vivia e o que fazia. Os alunos foram questionados se gostavam de viver a vida da Cidinha. Foi pedido também para justificarem a sua resposta. Após a escuta das respostas foram pedidas sugestões sobre o que ela poderia fazer para melhorar a sua vida. Posteriormente à partilha de ideias, cada um dos alunos registou duas hipóteses na sua folha de registos entregue pela docente. Esta resposta foi dada individualmente por cada aluno.

Concluídos os registos, a docente lê um pequeno texto, abordando mais alguns aspetos sobre a vida da Cidinha. Desta forma referiu a imigração como possibilidade para a procura de melhores condições de vida. Neste contexto surgiu uma breve discussão sobre o tema.

Após a entrega da primeira parte, do guião para o aluno, a cada elemento da turma, a professora leu as questões da parte I da atividade. Foi disponibilizado algum tempo para o esclarecimento de dúvidas e para que todos os alunos respondessem individualmente a cada uma das questões.

Após a conclusão da parte I da atividade 5, os alunos foram questionados sobre os motivos que podem originar a deslocação de indivíduos da sua terra natal para outras. Após uma breve discussão entre o grupo, a docente refere outras causas para a imigração das crianças, enfatizando a fuga à guerra. Deste modo, apresenta de seguida, um vídeo de uma menina Síria, obrigada a fugir do seu país por causa da guerra, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RBQ-loHfimQ>. Os alunos foram alertados para o facto de o vídeo conter algumas imagens consideradas chocantes!

Os alunos deviam prestar atenção às expressões faciais da criança, desde o início até ao fim do vídeo. Devem também tentar perceber qual o motivo pelo qual a criança muda a sua maneira de ser.

Após a visualização do vídeo, ocorreu uma densa discussão com o grupo sobre o conteúdo do mesmo. Surgiram no decorrer dessa discussão questões como:

- De que forma inicia o vídeo?
- Como a menina se sente?

- Como a menina vive?
- O que vai acontecendo ao longo do vídeo?
- Com quem a menina fica?
- Como a menina vai reagindo ao que está a acontecer?
- Como a menina festeja o último aniversário do vídeo?
- Como se sentiriam se tivessem no lugar daquela criança?

Após um diálogo emotivo, foi entregue a segunda parte da atividade 5 aos alunos. Foram lidas as questões 1., 1.1., 1.2. e 1.2.1 aos alunos e esclarecidas as dúvidas que surgiram sobre as mesmas. Os alunos responderam, individualmente, às questões referidas anteriormente.

No final da atividade, os alunos desenharam dentro da mala, do exercício 1.3., o que levavam consigo caso estivessem numa situação do género das referidas ao longo dessa sessão.



## **CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS**

Neste capítulo serão relatados os processos de análise dos dados recolhidos e o resultado da implementação de todas as atividades elaboradas pelos alunos. Deste modo será apresentado primeiramente o procedimento de análise de dados adotado pela investigadora. De seguida serão apresentados os resultados obtidos da mesma análise. Estes estão divididos em dois pontos cruciais: o Pensamento Crítico e a Multi/Interculturalidade. No final, será apresentado um sumário dos resultados obtidos na investigação.

### **4.1. Procedimentos de análise de dados**

A análise dos dados decorreu com o intuito de verificar a mobilização das capacidades do Pensamento Crítico dos alunos e a construção de conhecimentos sobre a Multi e Interculturalidade. Deste modo, e tendo em conta o cariz qualitativo da investigação, realizou-se a análise de conteúdos para proceder à recolha e tratamento dos dados obtidos. Esta, é indicada por Bardin, como sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (2018, p. 33). Assim, pretende-se, através deste procedimento, conceder “o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), como o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)” (Bardin, 2018, p. 47).

Apesar da análise dos dados, tal como a interpretação dos mesmos, desempenharem um papel fundamental numa investigação deste cariz, também conduzem a alguns obstáculos. Tal situação, deve-se aos formatos que os vários dados podem deter, como fotografias, desenhos, respostas a questões, etc. Também importa ressaltar que as fases de recolha e de análise de dados nestes planos não se distinguem entre si, mas sim se complementam (Coutinho, 2014).

Porém, ao longo da análise e interpretação dos dados foi tido em conta a máxima simplificação possível da informação recolhida, de forma a facilitar a descodificação das mensagens transmitidas “por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 2018, p. 45).

Assim, o processo da análise de dados realizou-se a partir da descaracterização dos elementos da turma investigada, e iniciou-se tendo em conta os objetivos da presente investigação. Realizou-se, depois, a codificação dos dados obtidos, de forma a padronizar pensamentos, ideias, frases, etc., tal como recomendado em diversas investigações consultadas e por diferentes investigadores, como Coutinho (2014). Para tal, realizou-se uma comparação sistemática, das respostas dadas pelos alunos, sendo esta uma das técnicas utilizadas no desvendar de padrões.

Para proceder à análise dos dados recolhidos através das atividades implementadas foram utilizados dois quadros referências, um relativo ao Pensamento Crítico (Quadro 10) e outro para a Multi/Interculturalidade (Quadro 11). Estes serão apresentados, seguidamente, nos respetivos subcapítulos. Assim, foram analisadas as respostas dadas às atividades implementadas [Apêndice C] tendo em conta os dois aspetos distintos desta investigação, o Pensamento Crítico e a Multi/Interculturalidade.

#### **4.1.1. Das Capacidades de Pensamento Crítico**

Tendo em conta os procedimentos supracitados, serão de seguida apresentadas as capacidades de Pensamento Crítico da Taxonomia de Ennis a desenvolver em cada uma das questões das atividades implementadas. Estas foram agrupadas nos seguintes quadros para melhor perceção. Cada quadro apresentará as capacidades de Pensamento Crítico da Taxonomia de Ennis a desenvolver em cada uma das atividades.

**Quadro 5-** Capacidades de Pensamento Crítico a desenvolver na atividade 1

<b>Alíneas</b>	<b>Capacidades de Pensamento Crítico da Taxonomia de Ennis</b>
<b>Parte I</b>	
<b>1.</b>	7. Fazer e avaliar induções a) Generalizar – preocupações em relação a: - Tabelas e gráficos
<b>2.1.</b>	3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio, por exemplo: a) Porquê?
<b>2.2.</b>	2. Analisar argumentos a) Identificar conclusões
<b>2.3.</b>	7. Fazer e avaliar induções a) Generalizar – preocupações em relação a: - Tabelas e gráficos
<b>Parte II</b>	
<b>1.1.</b>	9. Definir termos e avaliar definições b) Estratégia de definição - Atos de definir
<b>2.</b>	11. Decidir sobre uma ação e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir
<b>3.</b>	7. Fazer e avaliar induções a) Generalizar – preocupações em relação a: - Tabelas e gráficos
<b>3.1.</b>	7. Fazer e avaliar induções a) Generalizar – preocupações em relação a: - Tabelas e gráficos
<b>Parte III</b>	
<b>1.</b>	11. Decidir sobre uma ação e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir
<b>2.</b>	11. Decidir sobre uma ação e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir

No quadro 5 pode-se verificar que, na atividade 1, se procura apelar a capacidades do Pensamento Crítico de diferentes áreas. Deste modo, as mesmas serão referidas, em seguida, tendo em conta a ordem em que são apresentadas na Taxonomia de Ennis (Apêndice A).

Relativamente à Clarificação elementar, pretendeu-se desenvolver nos alunos a análise de argumentos, nomeadamente, a identificação de conclusões (2. a)). Para tal realizou-se a pergunta “Quantos anos de diferença tem o teu pai da tua mãe? Realiza os cálculos necessários para obter a resposta”, na questão 2.2. (Parte I). Também se procurou a clarificação elementar, respondendo à questão “Porquê?” (3. a)), na alínea 2.1. (Parte I), com a pergunta “Quem é o mais velho? Porquê?”.

No que diz respeito à Inferência, foram contempladas situações de apelo a capacidades como fazer e avaliar induções, como a generalização, particularmente, de tabelas e gráficos (7. a)). Estas capacidades foram trabalhadas na alínea 1. e 2.3. da Parte I da atividade com as questões “Consultando o site *forebears* (<http://forebears.io>), preenche os seguintes B.I. referentes aos dados do teu pai e da tua mãe” e “Completa o Diagrama” respetivamente. E na alínea 3. e 3.1., da Parte II da atividade, com a questão “Conversa com os teus colegas e regista na tabela seguinte em que continente eles encontraram o apelido do seu pai/avô/tio e o apelido da sua mãe/avó/tia” e “Tendo em conta a informação registada na tabela anterior, constrói um pictograma para o apelido do pai/tio/avô e um pictograma para o apelido da mãe/tia/avó”, respetivamente.

De seguida, na clarificação elaborada, foram desenvolvidas questões no sentido de definir termos e avaliar definições, como estratégia de definição (9. b)), na alínea 1.1. (Parte II) “Com recurso ao teu computador e ao guião que te foi fornecido, acede ao site <http://forebears.io/> e pesquisa o apelido do teu pai e da tua mãe. Escreve a seguir em cada retângulo o país em que é mais frequente encontrar o apelido do teu pai e o apelido da tua mãe e desenha a bandeira correspondente”.

Por fim, em estratégias e táticas, a capacidade a desenvolver foi decidir sobre uma ação. O aluno teve que rever, tendo em conta a situação no seu todo, para decidir (11. e)). Esta está presente na alínea 2. (Parte II) “Tendo em conta



os dados que recolheste no B.I., pinta no planisfério segundo as seguintes instruções:

- A verde o continente onde é mais frequente encontrar o apelido do teu pai;
- A laranja o continente onde é mais frequente encontrar o apelido da tua mãe;
- A vermelho se o continente onde é mais frequente encontrar o apelido do teu pai for o mesmo que o continente onde é mais frequente encontrar o apelido da tua mãe”.

Também se procurou desenvolver esta capacidade na parte III da atividade, na alínea 1. e 2., com as questões “Ficas-te surpreendido com os países onde é mais frequente encontrar os apelidos dos teus pais/avós/tios?” e “onde pensavas que era mais frequente encontrar apelidos dos teus pais/avós/tios?”, respetivamente.

O quadro seguinte resume a mesma situação para a atividade 2.

**Quadro 6-** Capacidades de Pensamento Crítico a desenvolver na atividade 2

<b>Alíneas</b>	<b>Capacidades de Pensamento Crítico da Taxonomia de Ennis</b>
<b>Como se vive no país ...</b>	
<b>1.1.</b>	9. Definir termos e avaliar definições a) Forma de definição - Classificação
<b>2.</b>	11. Decidir sobre uma ação e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir
<b>3.</b>	9. Definir termos e avaliar definições a) Forma de definição - Classificação
<b>4.</b>	11. Decidir sobre uma ação e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir
<b>4.1.</b>	3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio, por exemplo: a) Porquê?

No quadro 6 pode-se verificar que, na atividade 2 se centrou a atenção em três áreas das capacidades do Pensamento Crítico. Assim, relativamente à Clarificação elementar, pretendeu-se desenvolver nos alunos questões de clarificação, respondendo à questão “Porquê” (3. a)), na alínea 4.1., “Porquê?”. Na clarificação elaborada foram desenvolvidas questões no sentido de definir termos e avaliar definições, como forma de definição, mais especificamente a classificação (9. a)). Para tal foram desenvolvidas as questões “Seleciona com um X a opção correta, tendo em conta o que observaste” (alínea 1.1.) e “Depois de construíres e apresentares o teu cartaz, avalia o trabalho do teu grupo e o trabalho dos outros grupos.” (alínea 3.). Por fim, em estratégias e táticas a capacidade a desenvolver foi decidir sobre uma ação, tendo o aluno que rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir (11. e)). Foi assim realizada a questão “Depois do que observaste e registas-te sobre o teu país, constrói um cartaz para apresentares essas informações aos teus colegas” (alínea 2) e “Qual foi a apresentação que mais chamou a tua atenção?” (alínea 4).

**Quadro 7-** Capacidades de Pensamento Crítico a desenvolver na atividade 3

<b>Alíneas</b>	<b>Capacidades de Pensamento Crítico da Taxonomia de Ennis</b>
<b>Parte I</b>	
<b>1.</b>	2. Analisar argumentos b) Identificar as razões enunciadas
<b>2.</b>	2. Analisar argumentos b) Identificar as razões enunciadas
<b>3.</b>	7. Fazer e avaliar induções a) Generalizar – preocupações em relação a: - Tabelas e gráficos
<b>Parte II</b>	
<b>1.</b>	2. Analisar argumentos c) Identificar as razões não enunciadas
<b>2.</b>	11. Decidir sobre uma ação e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir
<b>2.1.</b>	3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio, por exemplo: a) Porquê?

No quadro acabado de apresentar, pode-se verificar que, na atividade 3, se procura apelar também a diferentes capacidades do Pensamento Crítico. Assim, relativamente à Clarificação elementar pretendeu-se desenvolver nos alunos a análise de argumentos, nomeadamente, a identificação de razões enunciadas e a identificação de razões não enunciadas (2. a) e 2. b)), nas seguintes questões: “Para cada aspeto abaixo cola o relógio correspondente à hora da rotina da Cidinha e à rotina do Sasha. Os relógios estão disponíveis na última folha” e “Após escutares os dois textos preenche o quadro com a informação das duas crianças e completa-o com a tua.” na questão 1. E 2. (Parte I). Ainda na clarificação elementar, foi realizada uma questão de clarificação, respondendo à questão “Porquê?” (3. a)), na alínea 2.1. (Parte II).

Na Inferência, foi abordada a capacidade fazer e avaliar induções, como a generalização, particularmente, de tabelas e gráficos (7. a)). Finalmente para Estratégias e táticas - rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir

(11. e)), incluiu-se a questão “Achas que a tua vida é assim tão diferente da Cidinha e do Sasha?” na alínea 2. (Parte II).

No quadro seguinte está a situação em apreço para a atividade 4.

**Quadro 8-** Capacidades de Pensamento Crítico a desenvolver na atividade 4

<b>Alíneas</b>	<b>Capacidades de Pensamento Crítico da Taxonomia de Ennis</b>
<b>Parte I</b>	
<b>1.1.</b>	7. Fazer e avaliar induções a) Generalizar – preocupações em relação a: - Tabelas e gráficos
<b>1.2.</b>	8. Fazer e avaliar juízos de valor – considerações sobre: a) Relevância de factos antecedentes
<b>1.2.1.</b>	3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio, por exemplo: a) Porquê?
<b>2.1.</b>	11. Decidir sobre uma ação e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir
<b>2.2.</b>	11. Decidir sobre uma ação e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir
<b>Parte II</b>	
<b>1.</b>	8. Fazer e avaliar juízos de valor – considerações sobre: a) Relevância de factos antecedentes
<b>1.1.</b>	3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio, por exemplo: a) Porquê?

No quadro 8 pode-se verificar que, na atividade 4, foram contempladas quatro áreas de capacidades do Pensamento Crítico. Relativamente à Clarificação elementar, pretendeu-se desenvolver o “Porquê?” (3. a)), nas alíneas 1.2.1. (Parte I) e 1.1. (Parte II). Na Inferência, foram abordadas o Fazer e avaliar induções, como a generalização, de tabelas e gráficos (7. a)), na questão 1.1. (Parte I), “Regista na tabela seguinte os dados referentes aos sabões da Cidinha.”. Também esteve em relevância, nesta atividade, a

capacidade fazer e avaliar juízos de valor – considerações sobre: Relevância de factos antecedentes (8. a)) com a questão “Após as vendas, indica qual foi o comprador mais justo.” (1.2., Parte I) e na questão “Como te sentiste com as vendas?” (1., Parte II). A última capacidade a ser estimulada foi a de decidir sobre uma ação, tendo o aluno que rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir (11. e)), na alínea 2.1. e 2.2. (Parte I). Assim realizaram-se as seguintes questões: “Quantos livros conseguias comprar na loja, sabendo que cada um custa 3 reais?” e “Quantos cadernos conseguias comprar na loja, sabendo que cada um custa 1 real?”, respetivamente.

No quadro seguinte apresenta-se a situação referente à última atividade desenvolvida neste estudo.

**Quadro 9-** Capacidades de Pensamento Crítico a desenvolver na atividade 5

<b>Alíneas</b>	<b>Capacidades de Pensamento Crítico da Taxonomia de Ennis</b>
<b>Pré atividade</b>	
<b>Vamos ajudar a Cidinha</b>	11. Decidir sobre uma ação c) Formular questões alternativas
<b>Parte I</b>	
<b>1.1.</b>	11. Decidir sobre uma ação e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir
<b>1.2.</b>	11. Decidir sobre uma ação e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir
<b>1.3.</b>	11. Decidir sobre uma ação e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir
<b>Parte II</b>	
<b>1.1.</b>	2. Analisar argumentos b) Identificar as razões enunciadas
<b>1.2.</b>	11. Decidir sobre uma ação e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir
<b>1.2.1.</b>	3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio, por exemplo: a) Porquê?
<b>1.3.</b>	11. Decidir sobre uma ação e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir

No quadro 9, pode-se verificar que, na última atividade desenvolvida (5), contemplam-se também outras capacidades do Pensamento Crítico. Por exemplo, em Analisar argumentos, iremos desenvolver a capacidade b) Identificar as razões enunciadas (questão 1.1., Parte II). Já na Clarificação elementar, pretendeu-se desenvolver novamente o “Porquê?” (3. a)), na alínea 1.2.1. (Parte II). Por fim, em Estratégias e táticas, tentou-se apelar a duas capacidades de PC. A primeira, foi formular soluções alternativas (11. e)) na questão “Escreve duas sugestões, indicando o que a Cidinha poderia fazer para melhorar a sua vida.”. A segunda, foi rever, tendo em conta a situação no seu

todo, e decidir (11. e)). Para esta capacidade foram desenvolvidas cinco questões:

- Como irias acolher a Cidinha? (Questão 1.1., Parte I);
- O que lhe ensinavas ou como tentavas ajudar? (Questão 1.2., Parte I);
- O que gostavas que ela te ensinasse? (Questão 1.3., Parte I);
- Se hoje tivesses de imigrar para outro país, com a tua família, como te sentirias? (Questão 1.2., Parte II);
- O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem. (Questão 1.3., Parte II).

Após a exposição dos quadros anteriores, será também apresentado um quadro síntese. O mesmo foi construído tendo como base o referencial teórico de Ennis [Apêndice A]. O quadro será utilizado como quadro de referencial teórico, para análise dos dados obtidos ao longo da investigação, tendo em conta as Capacidades de Pensamento Crítico a desenvolver.

O quadro 10 apresenta, tendo em conta cada uma das questões de todas as atividades implementadas, as Capacidades de Pensamento Crítico que eram pretendidas desenvolver no aluno. As capacidades de Pensamento Crítico estão referidas de acordo com a Taxonomia adotada em toda a investigação, a de Ennis [Apêndice A]. Assim, com o auxílio do Quadro 10, podemos verificar quais as capacidades de Pensamento Crítico a desenvolver ao longo de toda a investigação e quantas incidências cada Capacidade teve nas atividades desenvolvidas ao longo da investigação.

**Quadro 10-** Resumo das Capacidades de Pensamento Crítico a promover nas 5 atividades desenvolvidas neste estudo

<b>Dimensão da análise</b>	<b>Subdimensão da análise</b>	<b>Parâmetros de análise</b>	<b>Nº de incidências</b>
Capacidades do Pensamento Crítico	Clarificação elementar	2. Analisar argumentos a) Identificar conclusões	1
		2. Analisar argumentos b) Identificar as razões enunciadas	3
		2. Analisar argumentos c) Identificar as razões não enunciadas	1
	Clarificação elementar	3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio, por exemplo: a) Porquê?	7
	Inferência	7. Fazer e avaliar induções a) Generalizar – preocupações em relação a: - Tabelas e gráficos	6
		8. Fazer e avaliar juízos de valor – considerações sobre: a) Relevância de factos antecedentes	2
	Clarificação Elaborada	9. Definir termos e avaliar definições a) Forma de definição - Classificação	1
		9. Definir termos e avaliar definições b) Estratégia de definição - Atos de definir	1
	Estratégias e táticas	11. Decidir sobre uma ação c) Formular questões alternativas	1
		11. Decidir sobre uma ação e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir	13



#### **4.1.2. Procedimentos de análise de dados das questões focadas para a Multi/Interculturalidade**

Relativamente à análise de dados das produções escritas dos alunos, direcionada para a percepção da Multi/Interculturalidade irá servir como ponto de referência a revisão realizada no capítulo 2, com destaque para a aceitação da diferença e do outro, nomeadamente de crianças de outras culturas. A análise apresentada terá em conta esta linha orientadora e serão evidenciados os casos mais pertinentes e cruciais para esta investigação, provenientes das produções escritas dos alunos. O quadro seguinte explicita a intencionalidade das atividades desenvolvidas nesta investigação.

**Quadro 11-** Categorias da Multi/Interculturalidade a promover nas 5 atividades desenvolvidas neste estudo

<b>Aspetos a desenvolver</b>
Aceita a diferença.
Manifesta disponibilidade para a interação com crianças de outra cultura.
Mostra iniciativa de entreaajuda com crianças de outra cultura.

Estas categorias foram as usadas na análise das produções escritas dos alunos. Este processo foi usado e validado pelo orientador deste estudo.

## **4.2. Resultados**

O presente subcapítulo apresentará os resultados deste estudo. Primeiramente, serão apresentados os dados relativos ao Pensamento Crítico. De seguida, serão exibidos os dados relativos à Multi/Interculturalidade.

### **4.2.1. Produções escritas dos alunos, direcionada para o desenvolvimento das capacidades de Pensamento Crítico dos mesmos**

Os resultados serão apresentados por atividades e no final será feita uma síntese de todos os obtidos. Estes resultados serão apresentados tendo em conta a ordem cronológica de implementação.

Em cada atividade será apresentado um quadro onde identifica a questão da atividade em análise (Q), a capacidade de Pensamento Crítico a mobilizar e o número de alunos que evidenciaram a sua mobilização. Serão apenas identificados os alunos que conseguiram, de uma forma correta e o mais completa possível, mobilizar a capacidade em questão. Importante salientar que o grupo de investigação é constituído por 26 elementos. Para cada uma das atividades também serão apresentadas algumas respostas dos alunos que evidenciam a possível mobilização das capacidades de PC.

Na atividade 1 da investigação (Apêndice B.1.), estiveram presentes 26 elementos ao longo das sessões constituintes da mesma. As produções escritas destes alunos foram analisadas e verificou-se que vários alunos mostraram evidências na mobilização das capacidades em estudo. Os dados recolhidos dessa análise encontram-se no seguinte quadro.

**Quadro 12-** Número de alunos que evidenciaram a mobilização das capacidades em foco na atividade 1

Capacidade PC em foco	Atividade 1									
	Parte I				Parte II				Parte III	
	Q1	Q2.1	Q2.2	Q2.3	Q1.1	Q2	Q3	Q3.1	Q 1.	Q 2.
2. a)			12							
3. a)		18								
7. a)	23			17			24	20		
9. b)					23					
11. e)						18			1 8	1 3

Tendo em conta o quadro anterior verifica-se que, na Q1, a qual pretendia que os alunos, através da informação anteriormente recolhida, conseguissem seleccionar os dados necessários. 23 dos alunos conseguiram preencher a tabela de forma completa e correta. Verificaram-se, todavia, dificuldades em relação ao preenchimento do nome (1º nome) e do apelido (último nome) e ainda da nacionalidade. Neste último ponto, foi recolhida, da produção escrita de um aluno, a resposta “hospital”. Também houve um aluno que não completou o preenchimento de uma das tabelas.

Na Q2.1. (Parte I), através da análise da tabela, pretendia-se que o aluno concluísse qual o elemento mais velho e que justificasse o motivo, mobilizando assim a capacidade 3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio, por exemplo: a) Porquê? Nesta questão 18 alunos responderam à questão de forma que se considerou globalmente correta. Verificaram-se respostas muito semelhantes, como “O meu pai é mais velho, porque tem mais anos”.

No que diz respeito à Q 2.2. (Parte I), esta era um seguimento da questão anterior, sendo que os alunos tinham de identificar a diferença de anos dos familiares em questão. Nesta questão apenas 12 crianças responderam de forma esperada. Foi tido em consideração que os alunos apenas respondiam de forma completa se os mesmos davam uma resposta à questão e apresentavam

os cálculos para a justificarem. Por exemplo, se um aluno utilizou o cálculo mental, o mesmo não foi apresentado nas produções escritas, então não foi contabilizada esta resposta. Nesta situação, verificaram-se 8 casos. Outro aspeto que importa salientar são 4 casos que utilizaram incorretamente os dados referentes às idades dos familiares. Salienta-se ainda, o caso em que a mãe é mais velha que o pai. Para finalizar, dois alunos não responderam à questão.

Na Q3. (Parte I) 17 alunos responderam de forma completa e correta. Mesmo assim verificaram-se muitas dificuldades na compreensão da questão. Sendo que, podemos observar dois casos distintos no preenchimento do diagrama. No primeiro caso, alguns alunos preencheram as informações correspondentes às diferenças do pai e da mãe, mas trocadas. No segundo caso, alguns alunos preencheram corretamente apenas uma das partes do diagrama (Semelhanças/ Diferenças).

Relativamente à Parte II da atividade, na Q.1.1., através da pesquisa dos dados referentes aos apelidos dos familiares, os alunos teriam de preencher a tabela, mobilizando assim a capacidade 11. Decidir sobre uma ação- e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir. Nesta questão 23 alunos preencheram a tabela de forma correta e completa. Na Q.2., pretendia-se que os alunos pintassem no planisfério, tendo em conta as indicações apresentadas. Nesta questão, 18 alunos responderam corretamente. Salienta-se que esta questão, por ser extensa, possa ter acarretado dificuldades na sua interpretação por parte dos alunos. Esta questão também estava relacionada com a anterior, sendo que se a informação recolhida estivesse inadequada também iriam pintar o planisfério incorretamente. Um aspeto a acrescentar é que, como os alunos ainda não tinham muita perceção dos continentes, quando ocorria terem de pintar o continente americano, muitos deles apenas pintaram a América do Norte, sendo esta parte a que estava identificada como “América”. Apesar desta ocorrência, na análise dos dados, foi contabilizada a questão como correta, mesmo pintando só metade do continente.

A questão 3. (Parte II), como exigia a recolha dos dados a partir de todos os alunos, os mesmos foram agrupados pela Professora Estagiária Investigadora no quadro com a ajuda dos alunos. Os alunos nesta parte, tiveram de participar no exercício, identificando qual o continente onde ocorria uma maior frequência dos apelidos de cada familiar, levantando o braço para posterior

contagem. Verificou-se que dois alunos apresentaram dados incorretos nas suas tabelas, sendo que 24 dos alunos do grupo de investigação preencheu a tabela de forma correta e completa.

Para finalizar a Parte II da atividade 1, na questão 3.1., através da informação da tabela, os alunos iriam construir um pictograma, mobilizando assim a capacidade 7. Fazer e avaliar induções a) Generalizar – preocupações em relação a: - Tabelas e gráficos. Como os alunos anteriormente, poucos contactos tiveram com este formato de gráfico, tal foi explicado para o grupo e o primeiro pictograma, correspondente ao apelido do pai, foi realizado em grupo turma. Assim, apenas foi contabilizado para análise o gráfico correspondente ao apelido da mãe. Este pictograma foi realizado corretamente por 20 alunos. Nesta questão salienta-se o espaço para a realização do pictograma, que se mostrou insuficiente para alguns alunos.

Na última parte da atividade 1, na parte III da atividade, obteve-se respostas dos 18 alunos. Destes alunos, 14 responderam “Sim” e 4 responderam “Não”. Os alunos que responderam “Não” em pelo menos num dos apelidos o país mais frequente onde o encontrar era Portugal. Na questão 2, na mesma parte da atividade “Em que país pensavas que era mais frequente encontrar os apelidos dos teus pais/avós/tios?” 13 alunos mobilizaram a capacidade em foco. Alguns alunos mostraram-se surpreendidos, contudo justificaram-se indicando que o país que pensavam era o mesmo que descobriram durante a pesquisa, nesses casos, a resposta não foi contabilizada. Relativamente às respostas verificadas, contabilizaram-se como corretas quando os alunos se mostravam surpreendidos e justificavam-se com outro país diferente do encontrado (Atividade 1, Parte II, exercício 1.1.), como Portugal, que é o país onde nasceram. Quando os alunos não se mostraram surpreendidos, acontecia que o local mais comum era Portugal e é o local onde habitam. E num outro caso, quando o aluno não se mostrou surpreendido, pois o local mais frequente dos apelidos dos pais eram os países onde os pais nasceram (Portugal e Ucrânia).

Passando para as evidências correspondentes à atividade 2 de investigação (Apêndice B.2.), importa salientar que o grupo de investigação era constituído por 24 elementos. Assim, serão apresentados dois quadros (quadro 13 e quadro 14) que esquematizam as evidências presentes nas produções escritas dos alunos.

**Quadro 13-** Número de alunos que evidenciaram a mobilização da capacidade em foco na alínea 1.1. da atividade 2









Capacidade PC em foco	Atividade 2				
	Q1.1.1.	Q1.1.2.	Q1.1.3.	Q1.1.4.	Q1.1.5.
3. a)	23	10	20	24	24

Do quadro 13 salienta-se a variação no número de alunos que responderam corretamente às cinco alíneas, entre 10 a 24 respostas corretas, mobilizando assim a capacidade de Pensamento Crítico em foco. Tendo em conta o que os alunos observaram no *site Dollar street*, o aspeto que mais obteve respostas inadequadas foi o material de que era constituído o teto da casa (questão 1.1.2.). Neste caso, apenas 10 alunos selecionaram a opção correta, sendo que se os restantes não observaram, de uma forma ponderada este aspeto. Os restantes aspetos obtiveram 23 respostas corretas, no que diz respeito ao chão da casa (questão 1.1.1.), 20 respostas certas na indicação da fonte de luz utilizada na casa e 24 respostas corretas relativas à aquisição da água e o local onde a família dormia (questão 1.1.4. e 1.1.5., respetivamente).

Tendo em conta a questão 2. desta ficha foi possível verificar que todos os grupos parecem ter conseguido mobilizar a capacidade 11. Decidir sobre uma ação - e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir. Os alunos conseguiram, em grupo, discutir sobre as várias ações a executar no cartaz e no final apresentá-lo à turma. Este foi o primeiro trabalho realizado desta natureza e o tempo estimado foi considerado reduzido para a sua execução (Apêndice C).

Na questão 3. os alunos teriam de responder individualmente e obtiveram-se os seguintes resultados que são apresentados nos seguintes quadros (14 e 15).

**Quadro 14-** Número de alunos que evidenciaram a mobilização da capacidade em foco na autoavaliação do seu grupo









<b>Alíneas</b>	O meu grupo explicou de forma clara o cartaz		Os meus colegas perceberam as características da casa que apresentamos		Os meus colegas perceberam como vivia a família do nosso país		Os meus colegas gostaram da apresentação	
<b>Respostas</b>								
<b>Frequência absoluta</b>	20	2	20	2	22	0	20	2

No quadro 14 pode-se verificar que relativamente à autoavaliação da sua apresentação, no que diz respeito à clareza da exposição, 20 alunos pensam que foram claros e outros dois pensam que não. De seguida, 20 alunos pensam que os colegas perceberam as características da casa que apresentaram e dois pensam que não. Relativamente à perceção do modo de vida da família apresentada, 22 alunos pensam que foi clara, não se obtendo respostas negativas. Por fim, no último ponto, obtiveram-se 20 respostas afirmativas relativamente à questão se os colegas gostaram da sua apresentação e duas respostas negativas.

Nesta questão, as respostas apenas foram contabilizadas caso o aluno respondesse apenas com a coloração de um boneco para cada ponto em questão. Deste modo foram excluídos desta análise, sendo que 2 alunos não preencheram os requisitos pedidos.

Dando continuidade à análise da questão 3, o quadro 15 evidencia as respostas dadas pelos alunos correspondentes à avaliação das apresentações dos restantes alunos.

**Quadro 15-** Número de alunos que evidenciaram a mobilização da capacidade em foco na avaliação da apresentação dos outros grupos

Alíneas	Explicou de forma clara o cartaz		Percebi quais eram as características da casa		Percebi como vivia a família do país apresentado		Gostei da apresentação	
								
Grupo 1	17	1	16	2	14	4	18	0
Grupo 2	9	10	13	6	13	6	12	7
Grupo 3	5	13	7	11	9	9	7	11
Grupo 4	17	0	17	0	17	0	17	0
Grupo 5	3	15	9	9	8	10	10	8
Grupo 6	20	0	19	1	15	5	20	0

Relativamente ao quadro anterior, apenas foram contabilizados os alunos que responderam a todas as alíneas e selecionaram apenas um boneco para cada uma delas. Deste modo, pode-se constatar que as opiniões são bastante diversificadas. No que diz respeito ao ponto “Explicou de forma clara o cartaz”, o grupo que obteve mais respostas positivas foi o grupo 6 e o que obteve mais respostas negativas foi o grupo 5. Relativamente ao “Percebi quais eram as características da casa”, o grupo que melhor se apresentou foi o grupo 6 e o grupo que não foi tão claro na sua exposição foi o grupo 3. No ponto “Percebi como vivia a família do país apresentado”, o grupo que mais se destacou pelo aspeto positivo foi o grupo 4 e o grupo que se destacou pelo aspeto negativo foi



o grupo 5. Por fim, os alunos gostaram mais da apresentação do grupo 6 e menos do grupo 3. Salienta-se assim o grupo 6 que obteve de forma geral a maior pontuação positiva e o grupo 3 que obteve um maior número de opiniões negativas.

Prosseguindo para a análise da questão 4 os alunos, tendo em conta as apresentações de todos os grupos, teriam de selecionar apenas um grupo que destacavam positivamente. As respostas obtidas serão apresentadas no seguinte quadro.

**Quadro 16-** Preferência de alunos que evidenciaram a mobilização da capacidade em foco na atividade 2, questão 4

<b>Nº do grupo</b>	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
<b>Nº de preferências</b>	0	0	0	1	3	16

Tal como apresenta o quadro 16, os alunos identificaram o grupo 6 como sendo o que mais lhe chamou a atenção; de seguida os alunos identificaram o grupo 5 e um identificou o grupo 4. Os grupos 1, 2 e 3 não obtiveram qualquer escolha por parte dos alunos.

Para finalizar a análise da atividade 2, verifica-se que apenas 9 alunos nas suas produções escritas parecem ter mobilizado as capacidades de PC em foco. Obtiveram-se respostas distintas, algumas como “Porque falaram muito bem e apresentaram muito bem” e “Porque fui eu que criei o meu próprio trabalho e do meu grupo e porque foi ele que me chamou mais à atenção”, no sentido de elogiar a apresentação e o trabalho geral do grupo. Obtiveram-se outras respostas como: “Porque tinham de andar muito para ir buscar água”, “Porque é muito má aquela vida”, “Porque viviam numa família muito pobre”, “Porque não tinham uma casa em condições”, evidenciam que os alunos analisaram essencialmente o conteúdo da apresentação e não tanto a sua forma.

Para sintetizar as evidências da questão 3 apresenta-se o quadro seguinte.

**Quadro 17-** Número de alunos que evidenciaram a mobilização das capacidades em foco na atividade 2

Capacidade PC em foco	Atividade 2				
	Q1.1.	Q2.	Q3.	Q4.	Q.4.1.
3. a)	10				9
9. a)	7		22		
11. e)		24		20	

As questões onde os alunos tiveram mais dificuldades foi a questão 1.1. e a questão 4.1., sendo que nem metade dos alunos conseguiu mobilizar a capacidade de Pensamento Crítico em foco. Na questão 1.1. apenas foram contabilizados os alunos que responderam corretamente a todas as alíneas desta questão. Relativamente à questão 2., 3. e 4., a maioria dos alunos conseguiu mobilizar a capacidade em questão de cada pergunta, respondendo corretamente à mesma.

Terminada a apresentação dos resultados relativos à atividade 2 passa-se para os da atividade 3 (Apêndice B.3.). Esta está dividida em 2 partes. Os resultados recolhidos das produções escritas dos alunos, vocacionadas para a mobilização de algumas das capacidades de Pensamento Crítico de Ennis, estão organizadas no quadro 18.

**Quadro 18-** Número de alunos que evidenciaram a mobilização das capacidades em foco na atividade 3

Capacidade PC em foco	Atividade 3					
	Parte I			Parte II		
	Q1.	Q2.	Q3.	Q1.	Q2.	Q2.1.
2. b)	19	0				
2. c)				11		
3. a)						14
7. a)			13			
11. e)					26	

Na questão 1 (Parte I), da atividade 3, apenas foi contabilizado como mobilizador da capacidade de PC em foco, o aluno que acertou em todas as horas, tanto na tabela correspondente à Rotina da Cidinha, como também a correspondente à Rotina de Sasha. Acrescenta-se ainda que apesar de pedir na pergunta para colar os relógios que foram disponibilizados aos alunos, foram contabilizados também os alunos que apenas registaram as horas e não colaram os mesmos. Isto, porque, na opinião da investigadora, foi disponibilizado pouco tempo para a realização desta parte da atividade. A esta questão, todos os alunos apresentaram uma resposta a cada parte constituinte da rotina das duas crianças, apesar de nem todos terem acertado em todas elas.

Na questão 2., com a questão “Após escutares os dois textos preenche o quadro com a informação das duas crianças e completa-o com a tua”, teve-se o intuito de mobilizar a capacidade de: Analisar argumentos- b) Identificar as razões enunciadas. Após a recolha dos dados das produções escritas dos alunos, verificou-se que nenhum aluno da investigação respondeu corretamente a todos os pontos abordados na tabela. Tendo em conta esta evidência e por ter vários aspetos a preencher sobre três crianças distintas, fez-se uma análise mais aprofundada, recolhendo a seguinte informação presente no seguinte quadro.

**Quadro 19-** Número de alunos que evidenciaram a mobilização de capacidades em foco na questão 2., da parte I, da atividade 3.

Informação sobre	Atividade 3		
	Parte I – Questão 2.		
	Cidinha	Sasha	Eu
Qual a idade?	26	24	24
Onde vive?	22	24	15
Anda na escola?	23	23	21
Como vão para a escola?	21	21	21
Trabalha?	22	21	1
Se sim, onde?	4	4	
O que faz no trabalho?	7	6	0
Quais as suas brincadeiras?	19	14	14

Através do quadro 19, podemos verificar que os aspetos onde as crianças mais acertaram foi na idade, local onde vive e se anda ou não na escola. O aspeto onde se verificou mais dúvidas foi “O que faz no trabalho”. Apenas sete alunos acertaram em relação à vida da Cidinha e 6 alunos acertaram na do Sasha. Nesta mesma alínea, verificamos que na coluna “Eu” que nenhuma resposta correspondeu ao esperado. Tal sucedeu porque os alunos responderam indicando tarefas que realizavam em casa para ajudar os pais e isso não foi contabilizado como trabalho. Verificou-se após a análise desta tabela que a questão do “Trabalho” devia ter sido esclarecida de melhor forma, referindo que só deviam responder positivamente à questão caso a atividade realizada fosse remunerada. Também se acrescenta, que a questão “Trabalha? Se sim, onde?”, deveria estar dividida, sendo mais clara deste modo a sua análise. Muitos alunos responderam à primeira questão e não identificaram onde as crianças trabalhavam.

Relativamente à questão 3. (Parte I), da atividade 2, pretendeu-se mobilizar, com a questão “Constrói um diagrama de venn com a informação que recolheste da Cidinha e a tua”, a capacidade - Fazer e avaliar induções - a) Generalizar – preocupações em relação a: - Tabelas e gráficos. Nesta questão, como podemos confirmar que 13 alunos mobilizaram a capacidade em foco. Podemos ainda acrescentar que 5 alunos não terminaram a construção da tabela. E ainda, que não foram contabilizados os diagramas que, apesar de preenchidos, não tinham a informação preenchida na tabela da questão anterior (Q.2.) sobre a “Cidinha” e sobre “Eu”. O diagrama considerou-se correto caso este estivesse de acordo com as informações presentes na tabela da questão anterior (Q.2.). Os alunos tiveram bastantes dificuldades a preencher o diagrama de Venn, visto que não tinham tido nenhum contacto com este tipo de representação.

Prosseguindo para a Parte II da atividade 3, na questão 1, evidenciou-se que 11 alunos mobilizaram a capacidade de PC em foco nesta questão. Nesta questão obtiveram-se respostas como:

- “Ela ajuda a mãe a apanhar nozes de palma”;
- “Da Cidinha jogar ao elástico”;
- “Ela vive no Brasil”;
- “Ir a pé para a escola”;

- “Trabalhar”.

Esta questão não devia ter sido direcionada para o aspeto das diferenças registadas no diagrama de Venn, pois a vida da Cidinha vai mais além dos aspetos referidos na questão 2. e 3. da Parte I da presente atividade. Como tal, apesar de algumas respostas estarem corretas, tendo em conta a vida da Cidinha mencionada no texto lido pela professora investigadora, as mesmas não foram contabilizadas. Dois desses casos são: o aspeto de as duas crianças terem a mesma idade (Cidinha e “Eu”) e outra resposta relevante dada foi “Dormir numa cama de rede”. Esta última resposta mostra que o aluno percebeu que as condições onde a Cidinha vivia eram diferentes e muito provavelmente insuficientes para uma qualidade de vida com dignidade.

No que diz respeito à alínea 2 (Parte II), da atividade 3, mobilizaram a capacidade - Decidir sobre uma ação - e Rever, tendo em conta a situação no seu todo, 15 alunos. Já na alínea 2.1. (Parte II), da atividade 3 foram 14 os alunos que parece terem mobilizado a capacidade em foco. Para justificarem que a sua vida era diferente das outras duas crianças, obtiveram-se respostas como “Porque vivemos em lugares diferentes”; “Trabalha e ganha dinheiro”; “Porque a minha casa é maior”; “Porque ela vai para a [escola] a pé e eu vou de carro” e “Ela dorme numa cama de rede, ela vai para a escola às 8 horas da manhã e ela anda durante todo o dia de tronco nu e só de cuecas”. Os restantes alunos para justificarem que a sua vida não era assim tão diferente das outras crianças referiram: “Porque tenho muitas coisas iguais na minha ficha sobre nós as duas”; “Porque nós temos algumas coisas em comum”; “Porque eu tenho a mesma idade e vou para a escola” e “Porque ela gosta de jogar à bola como eu”.

Passando o foco para a atividade 4 desta investigação (Apêndice B. 4.), esta está dividida em duas partes, Parte I e Parte II. Através da análise das produções escritas dos alunos desta atividade, obtiveram-se os seguintes resultados, registados no quadro 20.

**Quadro 20-** Número de alunos que evidenciaram a mobilização de capacidades em foco na atividade 4

Capacidade PC em foco	Atividade 4						
	Parte I					Parte II	
	Q1.1.	Q1.2.	Q1.2.1.	Q2.1.	Q2.2.	Q1.	Q1.1.
3. a)			4				19
7. a)	24						
8. a)		14				21	
11. e)				14	12		

Na questão 1.1. (Parte I) verificou-se que 24 alunos responderam adequadamente. Na questão seguinte (1.2. – Parte I) já só 14 os alunos mobilizaram a capacidade - Fazer e avaliar juízos de valor – considerações sobre: a) Relevância de factos antecedentes, através da questão “Após as vendas, indica qual foi o comprador mais justo”. Na questão seguinte os alunos teriam de justificar a sua resposta, referindo o porquê de o comprador selecionado na linha anterior (questão 1.2.) ter sido o mais justo. Para considerar a resposta correta, os alunos teriam de acertar no comprador mais justo da alínea anterior (Comprador 3) e justificar tendo em conta o vídeo que viram anteriormente. Nas justificações obtidas todos responderam que foi por terem dado mais dinheiro (3 euros). Os outros alunos referiram aspetos físicos e psíquicos do vendedor, como ser mais bonito ou por ser bonzinho, o que neste caso não era relevante.

No que se refere à questão 2.1. e 2.2. (Parte I), 14 alunos responderam corretamente, mobilizando assim a capacidade acima supracitada. Na questão 2.2. “Quantos cadernos conseguias comprar na loja, sabendo que cada um custa 1 real?”, 12 alunos mobilizaram a capacidade em foco. Nesta parte da atividade (realização da questão 2.1. e 2.2.) duas alunas não estiveram presentes. No que diz respeito à Parte II da atividade 4, apenas 23 alunos realizaram a atividade.

Por sua vez, na questão 1. (Parte II), 21 alunos tiveram respostas consideradas aceitáveis. Relativamente à questão 1.1. (Parte II), os alunos justificaram a resposta anterior. Assim, 19 alunos evidenciaram a mobilização da capacidade em questão. Na análise das produções escritas obtiveram-se

respostas variadas a esta questão. Algumas tiveram em conta a atividade em si, referindo: “Gostei de ir comprar sabonetes”, “Porque estava a ler ao pé da Cidinha e dar o dinheiro”, “Porque a minha fala foi bondosa”, “Porque tinha dinheiro”, “Porque deram-me muito dinheiro” e “Porque foi muito fixe a atividade”. Outros alunos deram uma resposta mais específica indicando: “Porque senti-me grande”, “A minha irmã vendeu um sabonete”, “Porque eu dei três euros porque ela era simpática e trabalhava muito bem sozinha” e “Porque eu fui simpática”.

Por fim, surgem os resultados da atividade 5 (Apêndice B.5.). Esta atividade é constituída por três partes, a pré atividade designada como “Vamos ajudar a Cidinha”, a Parte I da atividade e a Parte II da atividade. Os registos da análise realizada às produções escritas são apresentados no quadro 21 seguinte.

**Quadro 21-** Número de alunos que evidenciaram a mobilização de capacidades em foco na atividade 5

Capacidade PC em foco	Atividade 5							
	Pré atividade	Parte I			Parte II			
		Q1.1.	Q1.2.	Q1.3.	Q1.1.	Q1.2.	Q1.2.1.	Q1.3.
3. a)						22		
2. b)					23			
11. c)	12							
11. e)		24	25	26		26		26

Na pré atividade estiveram presentes apenas 19 alunos na aula, tendo os outros alunos estado em aula de apoio. Nesta parte, pretende-se mobilizar a capacidade - Decidir sobre uma ação - c) Formular questões alternativas, com a questão “Escreve duas sugestões, indicando o que a Cidinha poderia fazer para melhorar a sua vida.”. Do grupo em investigação, 12 alunos mostraram evidências de que poderão ter mobilizado a capacidade em foco, apresentando duas sugestões. Dessas sugestões, várias foram-se repetindo ao longo da análise das respostas dadas, fazendo salientar as seguintes:

- “Eu se fosse à Cidinha trabalhava para os que precisavam de ajuda e ganhava dinheiro”;

- “Eu se tivesse a vida da Cidinha esforçava-me”;
- “Eu melhorava a casa da Cidinha”;
- “Pode continuar a vender mais sabões”;
- “Eu se fosse a Cidinha encontrava uma loja para trabalhar”;
- “Eu se tivesse a vida da Cidinha procurava mais coisas para ter mais dinheiro para tentar comprar uma casa nova”;
- “Podia encontrar coisas para ela por à venda na banca da Cidinha”.

Apesar de todas estas respostas, três alunos fizeram referência a algo que deve ser salientado: “Eu viajava para outros países e pedia objetos para vender e ganhar mais dinheiro / Eu se tivesse uma casa má fazia o mesmo que eu escrevi na primeira solução onde ela viaja pelo mundo”, “Eu quero ajudar a Cidinha, mas como? Já sei. Eu vou trabalhar muito e depois quando tiver muito dinheiro vou o dar à Cidinha” e “Como a Cidinha não tem televisão eu ajudo a Cidinha a ter dinheiro para comprar uma televisão / Ela também não tem computador e agora vou ter que ajudar outra vez a ganhar dinheiro”.

Passando para a Parte I da atividade 5, iniciamos a mesma com questões relacionadas com a vinda da Cidinha para Portugal. A questão 1 é subdividida por três alíneas – 1.1.; 1.2.; 1.3. – que pretendem mobilizar a mesma capacidade: Decidir sobre uma ação - e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir.

Iniciamos então com a questão 1.1. (Parte I) “Como irias acolher a Cidinha”. Através da análise desta questão, verificou-se que a maioria dos alunos terá mobilizado a capacidade em foco, embora em alguns casos de forma algo pouco explícita. Obtiveram-se respostas como:

- “Eu queria ensinar a Cidinha os nomes e as letras”;
- “Seria simpática para a Cidinha”;
- “la acolhe-la muito bem. E brincava com ela”;
- “Ajudava-a a fazer os trabalhos”;
- “Eu dizia à Cidinha: Olá Cidinha, como é que tu estas?”;
- “Se ela fosse da minha turma ela ia ser a minha melhor amiga”;
- “Se a Cidinha viesse para Portugal, eu fazia para ela uma surpresa”;



- “Se eu visse a Cidinha na minha turma eu iria tratá-la todos os dias muito bem”;
- “Se ela viesse para a minha escola recebia-a com muito carinho”.

Na questão 1.2. (Parte I), com a questão “O que lhe ensinavas ou como tentavas ajudar?”, 25 alunos responderam de acordo com o esperado. Obtiveram-se respostas relacionadas com o ensino de alguns conteúdos que os alunos estavam a aprender/aprenderam na escola e que tem dificuldade, como as horas, operações, palavras e a leitura; com brincadeiras que eles sabem, como saltar à corda, às escondidas e a dar chutos muito altos. Também referiram que iriam ajudá-la a fazer amigos, a portar-se bem e a proteger-se de quem lhe fizesse mal. Obteve-se também uma resposta onde o aluno referia que lhe ensinava como ficar com o dinheiro.

Na última questão obtiveram-se respostas muito similares. A maioria dos alunos referiu que gostavam que ela lhes ensinasse brincadeiras e “coisas” do seu país. Também se obteve respostas relacionadas com dificuldades que os alunos sentem, como “Fazer os trabalhos de casa sozinha” e “Aprender a ler”.

Prosseguindo para a Parte II da atividade 5, na questão 1.1. “Indica um motivo que te poderia obrigar a emigrar.”, 23 alunos evidenciaram a mobilização da capacidade em foco. O motivo mais referido pelos alunos foi a guerra, sendo esta referida no vídeo. Obtiveram-se também respostas como não ter comida, fogos, doenças, não ter dinheiro e se os pais os obrigassem. Algumas destas respostas foram referidas no diálogo após a visualização do vídeo. Na questão 1.2. “Se hoje tivesses de emigrar para outro país, com a tua família, como te sentirias?”, obteve-se a resposta de todos alunos. Destes 19 alunos ficariam tristes se tivessem que abandonar Portugal e 7 ficariam felizes. Para justificar a resposta dada anteriormente, os alunos teriam de mobilizar a capacidade: Fazer e responder a questões de clarificação e desafio, por exemplo: a) Porquê? Assim, na questão 1.2.1., 22 alunos mobilizaram a capacidade em foco e justificaram a resposta dada à questão 1.2.

Os alunos que responderam que ficavam tristes por abandonar o país, justificaram-se fazendo referência à guerra e a justificações com esta relacionada, como:

- Porque a casa foi explodida;
- Porque podiam matar os seus pais;

- Porque tinham medo.
- Porque ficava com muitas saudades dos pais, amigos, familiares e professoras;
- Porque adoram Portugal;
- Porque andam na escola e não queriam sair;
- Porque não tinha os seus brinquedos e os seus jogos;

Para finalizar faz-se referência à questão 1.3 “O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.”. Nesta alínea, 26 alunos mobilizaram a capacidade: Decidir sobre uma ação - e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir. Os desenhos dos alunos representam aquilo que lhes é mais importante e pode ser observado no apêndice C. os objetos que aparecem com mais frequência são brinquedos e vestuário. Também se destacam nos desenhos os animais de estimação, o cartão de identificação e *tablet*.

### **Síntese dos resultados sobre o desenvolvimento das capacidades de Pensamento Crítico dos alunos**

Primeiramente serão apresentados os dados relativos às Capacidades de Pensamento Crítico referentes à área da Clarificação elementar. De seguida, serão exibidos os dados alusivos ao Suporte básico. Após esta apresentação, serão apresentados os dados relativos à mobilização das capacidades de Pensamento Crítico referentes à Inferência. Posteriormente, serão referenciados os dados relativos às capacidades em foco da Clarificação Elaborada. Por fim, serão apresentados os dados correspondentes às capacidades de Pensamento Crítico vocacionadas para as Estratégias e táticas.

**Quadro 22-** Síntese do número de evidências das capacidades de Pensamento Crítico focadas na Clarificação elementar

Capacidade de PC a mobilizar - Clarificação elementar		Nº de vezes desenvolvida	Nº Atividade onde foi desenvolvida	Nº Questão onde foi desenvolvida	Nº evidências
<b>Analisar argumentos</b>	a) Identificar conclusões	1	1	2.2. (Parte I)	12
	b) Identificar as razões enunciadas	3	3	1. (Parte I)	19
				2. (Parte I)	0
			5	1.1. (Parte II)	23
	c) Identificar as razões não enunciadas	1	3	1. (Parte II)	11
<b>Fazer e responder a questões de clarificação e desafio</b>	a) Porquê?	7	1	2.1. (Parte I)	18
			2	1.1	10
				1.4.	9
			3	2.1. (Parte II)	14
			4	1.2.1. (Parte I)	4
				1.1. (Parte II)	19
			5	1.2.1. (Parte II)	22

Relativamente à Clarificação Elementar, pode-se observar através do Quadro 21, que foram desenvolvidos dois tipos de capacidades. Uma diz respeito à análise de argumentos, a outra diz respeito a questões de clarificação e desafio. A capacidade a) apenas foi trabalhada 1 vez ao longo da investigação, ocorrendo na atividade 1, na questão 2.2., da Parte I como podemos constatar no quadro 12. A capacidade b) foi trabalhada em três ocasiões, na questão 1 e na questão 2, da parte I, da atividade 3 (Quadro 18) e na questão 1.1., da parte II, da atividade 5 (Quadro 20). Por fim, a capacidade c) foi desenvolvida na questão 1 (Parte II), da atividade 3 (Quadro 18).

Tendo em conta os dados referidos no quadro, podemos constatar que 12 alunos mobilizaram a capacidade “Identificar conclusões”. 19 alunos mobilizaram a capacidade “Identificar as razões enunciadas” na primeira pergunta apresentada deste tipo, nenhum aluno mobilizou esta capacidade na questão 2 e por fim, 23 alunos mobilizaram a capacidade em foco na última questão colocada deste género. Por último 11 alunos mobilizaram a capacidade “Identificar as razões não enunciadas”.

Relativamente à segunda capacidade trabalhada na Clarificação Elementar: Fazer e responder a questões de clarificação e desafio, esta esteve presente em sete momentos da investigação e em todas as atividades. A primeira questão foi elaborada na 1ª atividade, obtendo-se a mobilização desta capacidade por 18 alunos. A segunda e terceira questão realizada para este fim foi realizada na segunda atividade. Obtiveram-se 19 e 9 mobilizações da capacidade em foco, respetivamente. Na terceira atividade, foi realizada mais uma questão que obteve uma reduzida percentagem de evidências, contando apenas com 4 alunos a responderem corretamente. No que diz respeito à quarta atividade, realizaram-se mais duas questões. A primeira obteve 4 evidências da mobilização da capacidade em foco e a segunda alcançou um número maior de evidências, contando com 19. Na última atividade, realizou-se uma questão deste cariz e obteve-se 22 evidências na mobilização da capacidade de Pensamento Crítico em foco. Ao longo da investigação e segundo os dados adquiridos apresentados no quadro 21, pode-se constatar que não ocorreu um desenvolvimento gradual, no que diz respeito a esta capacidade do Pensamento Crítico, ocorrendo várias variações, como podemos observar no gráfico seguinte. Contudo, em vários momentos, a maior parte dos alunos pareceu evidenciar,

ainda que a um nível muito inicial e eventualmente incipiente, a mobilização desta capacidade.

Prosseguindo para a Inferência, esta capacidade foi desenvolvida nos alunos através de questões vocacionadas para Fazer e avaliar induções, mais especificamente: a) Generalizar – preocupações em relação a: - Tabelas e gráficos e Fazer e avaliar juízos de valor – considerações sobre a) Relevância de factos antecedentes. Fazer e avaliar induções, foi colocada em prática em seis momentos ao longo da investigação, na atividade 1, 3 e 4. Fazer e avaliar juízos de valor foi desenvolvida em dois momentos da atividade prática, como podemos observar no quadro 23.

**Quadro 23-** Síntese do número de evidências das capacidades de Pensamento Crítico focadas na Inferência

<b>Capacidade de PC a mobilizar - Inferência</b>		<b>Nº Atividade desenvolvida</b>	<b>Nº Questão desenvolvida</b>	<b>Nº evidências</b>
<b>Fazer e avaliar induções</b>	a) Generalizar – preocupações em relação a: - Tabelas e gráficos	1	1. (Parte I)	23
			2.3. (Parte I)	17
			3. (Parte II)	24
			3.1. (Parte II)	20
		3	3. (Parte I)	13
		4	1.1. (Parte I)	24
<b>Fazer e avaliar juízos de valor – considerações sobre</b>	a) Relevância de factos antecedentes	4	1.2. (Parte I)	14
			1 (Parte II)	21

Relativamente à primeira capacidade mencionada, foi-nos possível constatar que na 1ª Atividade, a mesma esteve incorporada na Parte I da atividade, mais especificamente na questão 1. e na questão 2.3. e na Parte II da atividade na questão 3. e na questão 3. 1.. Na questão 1, foi mobilizada por 23 alunos a capacidade em foco. Na questão 2.3., foram encontradas 17 evidências que comprovam a mobilização da capacidade. Relativamente à questão 3., 24 alunos mobilizaram a capacidade de Pensamento Crítico em questão. Para finalizar, na questão 3.1., foram encontradas 20 evidências.

Assim, tendo em conta os dados obtidos da análise das produções escritas dos alunos e tendo em consideração que as questões implementadas com o fim do desenvolvimento desta capacidade específica, não se verificou um aumento gradual do número de evidências, tal como se tinha também registado no diário de bordo. Contudo não pode ocorrer uma comparação evolutiva, visto que o conteúdo e o grau de dificuldade de cada questão variam entre cada uma delas.

Relativamente à capacidade correspondente a: Fazer e avaliar juízos de valor – considerações sobre: a) Relevância de factos antecedentes (Quadro 23), a qual foi incorporada em duas questões da atividade 4 verificou-se que foram evidenciadas 14 situações da sua mobilização. Na segunda questão elaborada (1 - Parte II), 21 alunos apresentaram evidências que mobilizaram a capacidade em questão. Deste modo, pode-se constatar que houve uma ligeira progressão do número de evidências encontradas nestas duas alíneas, passando de 14 para 21 alunos a responderem corretamente.

Já a Clarificação Elaborada foi trabalhada tendo em conta a Definição dos termos e a avaliação das definições. Os dados obtidos a partir das produções escritas dos alunos estão esquematizados no quadro seguinte.

**Quadro 24-** Síntese do número de evidências das capacidades de Pensamento Crítico focadas na Clarificação Elaborada

<b>Capacidade de PC a mobilizar - Clarificação Elaborada</b>		Nº de vezes desenvolvida	Nº Atividade onde foi desenvolvida	Nº Questão onde foi desenvolvida	Nº evidências
<b>Definir termos e avaliar definições</b>	a) Forma de definição - Classificação	1	2	1.1.	7
	b) Estratégia de definição - Atos de definir	1	1	1.1. (Parte II)	23

Relativamente à capacidade a), esta foi implementada na atividade 2, na questão 1. 1.. A mesma apresentou 7 evidências da mobilização da capacidade em foco. A Capacidade b), incorporada na atividade 1 (Questão 1.1. - Parte II) obteve um resultado de 23 evidências na sua mobilização.

Por último, evidenciando Estratégias e Táticas, selecionou-se das várias capacidades que a constituem - Decidir sobre uma ação. Nesta área, foram selecionadas ainda: c) Formular questões alternativas e e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir. Os dados que a caracterizam, segunda esta investigação, encontram-se a seguir apresentados.

**Quadro 25-** Síntese do número de evidências das capacidades de Pensamento Crítico focadas em Estratégias e táticas

Capacidade de PC a mobilizar - Estratégias e táticas		Nº de vezes que se pretendeu mobilizar	Nº Atividade onde foi desenvolvida	Nº Questão onde foi desenvolvida	Nº evidências
<b>Decidir sobre uma ação</b>	c) Formular questões alternativas	1	5	Pré Atividade	12
	e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir	13	1	2. (Parte II)	18
				1. (Parte III)	26
				2. (Parte III)	26
			2	2.	24
				4.	20
			3.	2. (Parte II)	26
			4.	2.1. (Parte I)	14
				2.2. (Parte I)	12
			5	1.1. (Parte I)	24
				1.2. (Parte I)	25
				1.3. (Parte I)	26
				1.2. (Parte II)	26
				1.3. (Parte II)	26



Formular questões alternativas foi incorporado na atividade 5, realizando-se apenas uma questão para esse fim (Pré atividade). Foram encontradas 12 evidências. Já a capacidade de “Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir” foi encontrada em 13 momentos ao longo da investigação. Tendo em conta a evolução das frequências absolutas da sua mobilização ao longo das 5 atividades verifica-se um aumento no número de evidências gradual, passando de 24 na primeira questão, para 25 na segunda questão efetuada e a partir da terceira questão até à quinta foram sempre evidenciadas por todos os alunos.

#### **4.2.2. Produções escritas dos alunos, direcionada para a perceção da Multi/Interculturalidade**

Tendo como base o Capítulo 2, mais especificamente o ponto 2.2. que diz respeito à Multi e Interculturalidade, pretende-se procurar nas produções escritas dos alunos evidências da aceitação de aspetos diretamente relacionados com outras culturas. Iniciamos a análise com a apresentação dos dados correspondentes aos resultados obtidos da verificação das produções escritas dos alunos correspondentes à atividade 3 e 5. Estas duas atividades foram elaboradas tendo em conta as categorias a considerar acima supracitadas. Assim, os dados recolhidos serão apresentados por atividade e no final será apresentada uma síntese de todos eles. Estes resultados serão exibidos de acordo com a ordem cronológica de implementação das atividades em questão.

Na atividade 3, foi trabalhado com os alunos aspetos sobre a rotina de duas crianças de culturas distintas. No primeiro caso, a rotina da Cidinha que vive no Brasil e no segundo, a rotina do Sasha que vive na Rússia. Após a apresentação das rotinas das duas crianças, os alunos preencheram o quadro relativo à vida de cada uma delas. Este preenchimento, foi de modo geral, executado corretamente com as informações pretendidas. Assim, podemos referenciar que os alunos parecem ter percecionado as diferenças existentes na vida das crianças, comparativamente com a sua.

Na questão 3 (Parte I da atividade) os alunos compararam diretamente as informações relativas à sua vida e à vida da Cidinha. Tendo em conta que 19

alunos identificaram a maior parte das diferenças e das semelhanças existentes na sua vida e a vida da Cidinha, verifica-se que notaram que entre eles permaneciam semelhanças e diferenças nas suas vidas. Sendo este um passo considerado importante para a aceitação da diferença - conhecer o outro.

Relativamente à Parte II da atividade 3, os alunos foram questionados da seguinte forma: “Das diferenças que registaste no diagrama de Venn sobre a vida da Cidinha e a tua, indica qual é a mais relevante para ti?” (Questão 1.). As respostas obtidas das produções escritas dos alunos serão apresentadas no seguinte quadro.

**Quadro 26-** Respostas dadas à questão 1., da Parte II, da Atividade 3

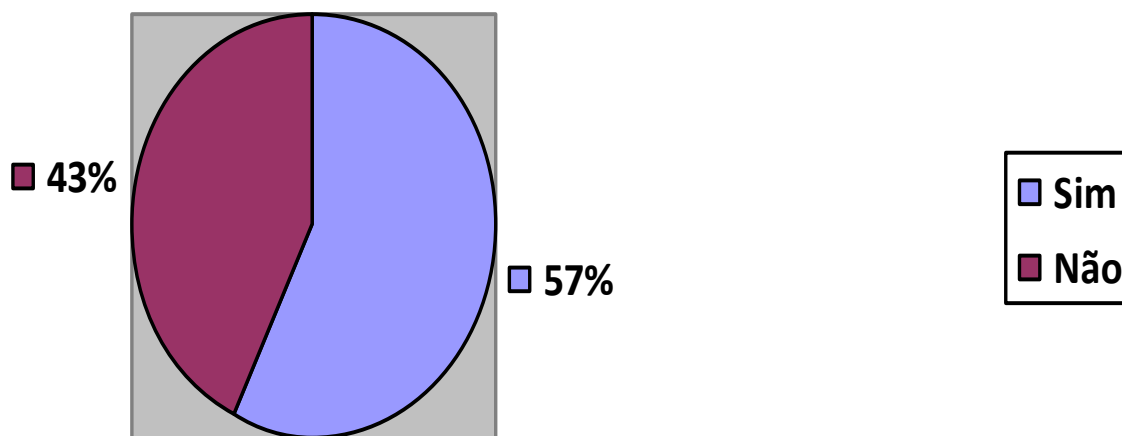
<b>Aluno</b>	<b>Qual a diferença mais relevante para ti?</b>
<b>B</b>	Ajudar a sua mãe a apanhar nozes de palma
<b>C</b>	Jogar ao elástico
<b>D</b>	Ela ia a pé
<b>E</b>	Idade
<b>F</b>	Viver no Brasil
<b>H</b>	Jogar ao elástico com as amigas
<b>I</b>	Idade
<b>J</b>	Ir para a escola a pé
<b>L</b>	Viver no Brasil
<b>N</b>	Idade
<b>O</b>	Trabalho
<b>P</b>	Idade
<b>Q</b>	Viver no Brasil
<b>R</b>	Mesmas brincadeiras
<b>S</b>	A terra dela é quente; ela ajuda muito a mãe; Ela estende (a roupa) com a mãe; Ela gosta de brincar com as amigas ao elástico.
<b>T</b>	Brincar ao elástico e jogar à bola
<b>U</b>	Ela Trabalhar
<b>V</b>	Idade

<b>W</b>	Jogar ao elástico
<b>X</b>	A cama de rede
<b>Y</b>	Idade

Através da análise do Quadro 26, podemos constatar que os alunos fazem referência ao local onde a menina vive, à sua idade, à forma como se desloca, aos jogos que brinca, ao facto de ela trabalhar, etc. 22 alunos evidenciaram capacidade em identificar a diferença mais relevante para si.

Na questão 2 (Parte II), os alunos tiveram de responder à questão “Achas que a tua vida é assim tão diferente da Cidinha e do Sasha?”. Nesta questão apenas teriam de responder “Sim” ou “Não”. Obtiveram-se os seguintes resultados: 15 alunos responderam que “Sim” e 11 alunos responderam que “Não”. Estas respostas equivalem a uma percentagem de 57 % de respostas positivas e 43 % de respostas negativas como apresenta o gráfico seguinte.

**Gráfico 2-** Percentagem de alunos que responderam Sim/Não à questão 2, Parte II, atividade 3



Na justificação desta posição (Questão 2.1. – Parte II), obtiveram-se várias respostas que revelaram a aceitação da diferença, nomeadamente da Cidinha e da sua cultura. O quadro seguinte apresenta as justificações dadas pelos alunos, obtidas a partir da análise das suas produções escritas.

**Quadro 27-** Respostas dadas à questão 2.1., da Parte II, da Atividade 3

<b>Aluno</b>	<b>Justificação para o “Sim”</b>
<b>B</b>	Ela dorme numa cama de rede; ela vai para a escola às 8 horas da manhã e ela anda durante o dia de tronco nu e de cuecas.
<b>D</b>	O país lá é muito quente.
<b>E</b>	Porque ela não vive em Portugal.
<b>G</b>	Porque temos idades diferentes.
<b>I</b>	Porque ela vive no Brasil e eu não.
<b>J</b>	Porque ela vai a pé (para a escola) e eu vou de carro.
<b>Q</b>	Porque a minha casa é maior.
<b>U</b>	Trabalha e ganha dinheiro.
<b>V</b>	A Cidinha vive no Brasil e eu vivo em Portugal.
<b>Z</b>	Porque vivemos em lugares diferentes.
<b>Aluno</b>	<b>Justificação para o “Não”</b>
<b>C</b>	Porque tem muitas coisas iguais.
<b>F</b>	Porque ela gosta de jogar à bola como eu.
<b>O</b>	Porque não tem coisas que eu não faça.
<b>P</b>	Porque ela tem a mesma idade e vai para a escola.
<b>R</b>	Porque nós temos algumas coisas em comum.
<b>W</b>	Porque tenho muitas coisas iguais na minha ficha sobre nós as duas.
<b>X</b>	Porque ela tem uma cama de rede.

As respostas dadas pelos alunos evidenciam respeito pela diferença. Não foram apresentadas respostas que evidenciem substanciais diferenças entre as crianças. A identificação das diferenças e semelhanças entre a vida do aluno e da Cidinha foram, na globalidade, observadas.

Passando o foco para a atividade 5, num primeiro momento foi realizada uma pré atividade com 19 alunos (os restantes encontravam-se em aula de apoio). Esta pedia aos alunos para indicar duas sugestões para a Cidinha melhorar a sua vida. Obtiveram-se as seguintes respostas.

**Quadro 28-** Sugestões dadas pelos alunos para a Cidinha melhorar a sua vida (Pré atividade- atividade 5)

<b>Aluno</b>	<b>Sugestões</b>
<b>A</b>	Ela odia vender sabonetes para ter dinheiro e comprar garfos. Ela podia vender sabonetes para ter dinheiro para comprar roupa.
<b>B</b>	Eu se fosse a Cidinha ia procurar coisas para vender. Se eu fosse a Cidinha ia às lojas e procurava e vendia para ganhar dinheiro.
<b>C</b>	Eu se fosse a Cidinha trabalhava para os que precisam de ajuda e ganhava dinheiro e dava à Cidinha e ela comprava o que queria. Eu se tivesse a vida da Cidinha esforçava-me.
<b>D</b>	Eu melhorava a casa da Cidinha. Ela não tem cama em condições.
<b>E</b>	Se fosse a Cidinha eu trabalhava para ganhar dinheiro.
<b>F</b>	A Cidinha podia procurar muitas coisas preciosas e vender isso tudo. E também pode continuar a vender mais sabões
<b>G</b>	Eu ajudava a vender mais coisas. Eu dava mais coisas à Cidinha para ter mais coisas à venda para ganhar mais dinheiro.
<b>H</b>	Se eu fosse à Cidinha eu fazia mais sabões. Eu ajudava à Cidinha.
<b>I</b>	Eu se fosse a Cidinha ajudava muito a minha mãe. E se fosse a Cidinha encontrava uma loja onde trabalhar.
<b>J</b>	Se eu tivesse a vida da Cidinha eu trabalhava mais para ganhar dinheiro. E também encontrava uma loja na cidade e trabalhava mais para ganhar mais dinheiro
<b>O</b>	Ela viajava para outros países e pedia objetos para vender e ganhar mais dinheiro. Se ela tivesse uma casa má fazia o mesmo que eu escrevi na primeiro solução onde ela viajava pelo mundo.
<b>P</b>	Procurava coisas e vendia.

<b>Q</b>	Devia fazer muito trabalho para ganhar dinheiro.
<b>R</b>	Eu se tivesse a vida da Cidinha procurava mais coisas para ter mais dinheiro para tentar comprar uma casa nova. Eu quero ajudar a Cidinha, mas como? Já sei. Eu vou trabalhar muito e depois quando tiver muito dinheiro vou dá-lo à Cidinha.
<b>S</b>	Como a Cidinha não tem televisão eu ajudo a Cidinha a ter dinheiro para comprar uma televisão. Ela também não tem computador e agora vou ter que a ajudar outra vez a ganhar dinheiro.
<b>T</b>	Eu se tivesse a vida da Cidinha ia a aldeia e comprava materiais para meter à venda. E assim ganhava mais dinheiro para comprar livros e cadernos.
<b>U</b>	Ela tinha de se esforçar mais para ganhar dinheiro. E tinha de trabalhar muito
<b>V</b>	Procurava coisas e vendia.
<b>X</b>	Poderia encontrar coisas para ela vender na banca da Cidinha. Eu se fosse a Cidinha construía umas coisas para vender.

Todos os alunos parecem evidenciar uma atitude de compreensão e eventual cooperação com a situação da Cidinha, visto que todos eles (com uma, ou duas sugestões) tentaram encontrar respostas para o problema da criança. Para além disso, várias respostas dadas, como as dos alunos A, D, O, R e S apresentam preocupações relacionadas com as condições de vida da Cidinha (como falta de roupa e falta de condições da habitação).

Foram ainda realizadas nesta atividade (Atividade 5) três questões que visavam analisar diretamente o comportamento dos alunos no possível contacto com a Cidinha. Na primeira questão (1.1.), os alunos foram abordados com a pergunta “Como irias acolher a Cidinha?”. A partir da análise das produções escritas dos alunos a esta pergunta, obtiveram-se diversificadas respostas, as quais passamos a apresentar. A letra corresponde à identificação do aluno, que é acompanhada pela resposta dada pelo mesmo.

**B-** Eu dizia à Cidinha: olá Cidinha como é que tu estas?

**C-** Se ela fosse da minha turma ela ia ser a minha melhor amiga.

- D-** Eu acolhia a Cidinha em casa.
- E-** Se eu acolhesse a Cidinha ficava feliz.
- F-** Se a Cidinha viesse para Portugal eu fazia para ela uma surpresa.
- G-** Ia receber a Cidinha bem.
- H-** Eu queria ensinar à Cidinha os nomes e as letras.
- I-** Eu ficava muito feliz como minha amiga.
- J-** Eu iria acolher a Cidinha bem.
- L-** Ia tratá-la muito bem.
- M-** Telefonava à Cidinha.
- N-** Eu ajudava a Cidinha a fazer os trabalhos.
- O-** Ia dizer à Cidinha: olá, estas boa?
- P-** Eu tratava a Cidinha bem.
- Q-** Eu ajudo a Cidinha na escola.
- R-** Eu se visse a Cidinha na minha turma, eu iria trata-la todos os dias muito bem.
- S-** Seria simpático para a Cidinha.
- T-** Se ela viesse para a minha escola recebia-a com muito carinho.
- U-** Eu dava-lhe beijinhos e abraços.
- V-** Eu tratava a Cidinha bem.
- W-** Ia ser a melhor amiga dela e todos os dias ia dizer olá para ela.
- X-** Feliz e bem-disposto.
- Y-** Nós telefonávamos à Cidinha.
- Z-** Ia acolhê-la muito bem. E brincava com ela.

Através das respostas dadas pelos alunos podemos observar que estes 24 elementos do grupo em investigação apresentaram evidências positivas na receção da criança de outra cultura. Prova disso é que alunos demonstram preocupações em receber bem a criança, integrá-la e ajudá-la na escola e não a deixar sozinha. Importa salientar que duas respostas não foram contabilizadas pela impossibilidade na descodificação da mensagem escrita.

Na questão 1.2. “O que lhe ensinavas ou como tentavas ajudar” (Parte I - Atividade 5), obtiveram-se respostas positivas no que diz respeito à vontade de ocorrer interação entre as crianças. Sucede deste modo uma transgressão da aceitação da diferença para a partilha e para o contacto entre as crianças de culturas distintas. Comprova-se com as respostas seguintes. Novamente, a letra

corresponde à identificação do aluno e o que é posteriormente apresentado corresponde à resposta dada. O que se encontra entre parêntesis foi acrescentado oralmente pela criança.

- A-** Eu podia ensinar à Cidinha jogos novos.
- B-** Eu ajudava a Cidinha e ensinava-lhe coisas novas.
- C-** Tentava ajuda-la a fazer amigos e ajudava-a a fazer coisas bonitas.
- D-** Ensinava a saltar à corda.
- E-** Eu lhe ensinava como se fica com dinheiro.
- F-** Eu ensinava a dar chutos muito altos.
- G-** Ajudava-a a fazer os trabalhos.
- I-** Vou-te ensinar o jogo das escondidas.
- J-** Eu gostava de ensinar-te as coisas que estamos a fazer agora.
- K-** Ensinava-te que eu sei fazer palavras.
- L-** Eu ensinava as nossas brincadeiras.
- M-** Eu ensinava a Cidinha a portar-se bem.
- N-** Ajudava a fazer as contas.
- O-** Eu ensinava a dar um salto de madeira (ensinar a ir para cima da madeira e a dar um salto)
- P-** Eu ajudava a Cidinha a saltar à corda.
- Q-** Eu ajudava a fazer os trabalhos.
- R-** Eu ensinava-lhe as regras da escola.
- S-** Ensinava a Cidinha como brincar na escola.
- T-** Eu ensinava-lhe a ler e ajudava-a quando ela precisasse.
- U-** Eu ajudava-a se ela não tivesse feito os trabalhos.
- V-** Eu ajudava a Cidinha a saltar.
- W-** Eu ensinava-lhe sobre os animais selvagens e eu ajudava-lhe a se proteger de quem lhe fizesse mal.
- X-** Ajudava a fazer contas.
- Y-** Eu ensino a Cidinha a portar-se bem.
- Z-** Brincava com ela.

24 alunos do grupo em investigação, fizeram indicação a algo que gostariam de partilhar com a Cidinha. Acrescenta-se ainda que, tendo em conta que a professora estagiária investigadora conhecia bem o grupo, pode-se



verificar que os aspetos referidos pelos alunos são importantes, tendo em conta os seus gostos e os seus ideais.

Por última, ainda nesta atividade (5 – Parte I), foi realizada a questão “O que gostavas que ela te ensinasse?” (questão 1.3.). Obtiveram-se as seguintes respostas.

- A-** Ela podia me ensinar jogos novos.
- B-** Ela gostava que ela me ensinasse coisas novas.
- C-** Gostava que ela me ensinasse a jogar ao jogo dos elásticos.
- D-** Gostava que me ensinasse a saltar ao elástico.
- E-** Eu queria que a Cidinha me ensinasse a fazer os trabalhos de casa sozinha.
- F-** Eu gostava que ele me ensinasse a jogar à corda.
- G-** Gostava que ela me ensinasse a comer sem cadeira e mesa.
- H-** Eu gostava que ela me ensinasse como era lá no Brasil.
- I-** O que eu gostava que tu me ensinasses era o teu jogo preferido.
- J-** A brincar ao elástico como ela faz.
- K-** Eu gostava que ela dissesse como era lá no Brasil.
- L-** A fazer brincadeiras.
- M-** Eu gostava que ela me ajudasse a cuidar da minha vida (“porque às vezes porto-me mal”).
- N-** Eu gostava que ela me ensinasse a fazer o gato (“porque eu não sei fazer muito bem”).
- O-** Eu gostava que ela me ensinasse a jogar ao elástico.
- P-** Eu gostava que ela me ajudasse a fazer os trabalhos de casa.
- Q-** O trabalho na escola.
- R-** Eu gostava que a Cidinha me ensinasse a jogar o jogo do elástico.
- S-** Gostava que ela me ensinasse a jogar o jogo do elástico.
- T-** Eu gostava que ela me ensinasse como era lá no Brasil.
- U-** Eu gostava que ela me ensinasse a fazer os trabalhos.
- W-** Como era a vida dela no país dela, no Brasil.
- X-** A ler textos.
- Z-** Aprender a ler.

Tendo em conta os exemplos das produções escritas dos alunos podemos verificar que existe uma enorme receptividade por parte dos alunos em

querer aprender coisas novas, de outras culturas, mais especificamente do Brasil. Relaciona-se a este país porque foi o país mais trabalhado com os alunos tendo em conta a vida da Cidinha. Os alunos evidenciam curiosidade em saber mais sobre o Brasil, o que se passa lá e quais os jogos que as crianças brincam. Salienta-se ainda a resposta do aluno G, fazendo referência ao modo como se alimentam e também querer aprender como se procede. Acrescenta-se ainda, tendo em conta a professora estagiária investigadora conhecer o grupo, que vários alunos referiram alguns aspetos onde sentem mais dificuldades, como ler, fazer contas, etc. Este fator demonstra que, possivelmente, estas crianças não teriam dificuldade em lidar com a Cidinha e iriam procurar nela uma ajuda para melhorar os aspetos referidos.

### **Síntese dos resultados sobre a Multi/Interculturalidade**

Os resultados anteriores evidenciam a aceitação da diferença por parte do grupo em investigação. Estes mostraram interesse em querer ajudar a Cidinha a melhorar a sua vida, a entrar em contacto com ela, partilhar com ela o que sabem e aprender coisas novas sobre ela e sobre o seu país.

Com isto, podemos referir que os alunos não evidenciaram atitudes de discriminação, intolerância a outras culturas ou qualquer indício de racismo ou xenofobia. O grupo evidenciou aceitar a diferença e vontade de interagir com ela.

Tendo em conta a linha orientadora apresentada no ponto 4.1.2. desta investigação, podemos evidenciar que todos os alunos aceitaram a diferença, apresentaram vontade na interação com crianças de outra cultura e mostraram iniciativa de entreaajuda com estas crianças.

## ***CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES DO ESTUDO: LIMITAÇÕES E SUGESTÕES***

Neste capítulo final existem quatro secções. Primeiramente serão exibidas as conclusões do estudo. De seguida serão expostas as limitações ao estudo. Posteriormente serão apresentadas algumas sugestões para futuras investigações. No final, concluiremos esta investigação apresentando as considerações finais deste estudo.

### **5.1. Conclusões do Estudo**

Tendo em conta os resultados do capítulo anterior e a questão desta investigação “Quais os contributos do desenvolvimento (conceção, produção e implementação e validação) de atividades sobre questões de Multi e Interculturalidade, na promoção de capacidades de Pensamento Crítico dos alunos?” pode-se concluir que os alunos, através das atividades desenvolvidas, mobilizaram algumas das capacidades de Pensamento Crítico.

Os alunos, em questões multi e interculturais, desenvolveram capacidades de Pensamento Crítico, com destaque para as de clarificação elementar, tendo como referência a definição de Ennis adotada neste estudo. As capacidades de Pensamento Crítico, como “Identificar as razões enunciadas e não enunciadas”, “Identificar conclusões”, “Fazer e responder a questões de clarificação e desafio, por exemplo: Porquê?”, são as que os alunos parecem ter mobilizado com maior frequência. Por exemplo, nas questões onde o aluno teve de decidir sobre uma ação, foi compelido a ponderar sobre o tema em apreço, selecionando uma das ideias que poderia ser a sua resposta. Desta forma procurou-se estimular a capacidade em foco, mas também desenvolver a abertura e respeito perante o que é diferente. O aluno num primeiro contacto até pode não estar suscetível ao mesmo, mas a partir da mobilização de capacidades de PC, como estabelecer diferenças e semelhanças entre culturas, pode vir a aceitá-las de forma mais racional.

Tal como podemos verificar a partir da análise apresentada anteriormente, os alunos mostraram evidências da mobilização das capacidades

em foco e também que tomaram uma posição positiva a questões de Multi e Interculturalidade.

Podemos ainda referir que consideramos que os objetivos utilizados como linhas orientadoras para a realização desta investigação foram executados com sucesso, na sua globalidade. Assim, na primeira fase da investigação foram concebidas e produzidas todas as atividades tendo em conta as linhas orientadoras referidas. Posteriormente, numa fase seguinte, foi possível implementar as atividades com o grupo de alunos com quem a Professora Estagiária Investigadora estava em contacto no período de estágio. Mesmo este contacto tenha sido limitado e convenientemente agendado, tendo em conta a disponibilidade da docente responsável pela turma. Assim, foi possível alcançar o objetivo “Implementar as atividades focadas no desenvolvimento de capacidades de Pensamento Crítico de alunos, no contexto de sala de aula”.

Por fim, o último objetivo a alcançar era “Verificar o contributo das atividades implementadas em sala de aula no desenvolvimento da perceção e aceitação de questões de Multi e Interculturalidade e do desenvolvimento da capacidade de Pensamento Crítico dos alunos”. Tendo em conta os resultados obtidos, essencialmente resultantes das produções escritas dos alunos, também se pode considerar este objetivo como alcançado. A maior parte dos alunos, ao longo de todas as atividades, mobilizaram as capacidades em foco e nunca expuseram atitudes menos positivas por outras culturas. Por exemplo, no que diz respeito ao último ponto, os alunos mostraram-se bastante dispostos a aceitar a vinda da Cidinha para Portugal e a ajudarem no seu quotidiano, como na escola, nos trabalhos de casa, e na sua integração na turma.

## **5.2. Limitações ao estudo**

Durante a implementação da investigação realçaram-se algumas limitações ao estudo. Primeiramente, o grupo em investigação era constituído por alunos do 1º ano. Apesar de tentar diversificar o máximo possível a tipologia das atividades apresentadas, de forma a prender a atenção dos alunos, em alguns momentos, as crianças demonstraram alguns indícios de fadiga na sua

realização. Verificou-se também que algumas das atividades foram extensas para este grupo de investigação. Tendo em conta este fator, algumas atividades foram segmentadas, sendo concluídas num dia diferente do previsto. Os alunos em alguns exercícios também evidenciaram algumas dificuldades na sua compreensão, o que alargou o tempo previsto para a execução dos mesmos. Além disso, alguns alunos ainda apresentavam muitas dificuldades na escrita, o que transpareceu para a análise das suas produções, pois várias palavras não foram perceptíveis quando realizada a análise das respostas.

Em segundo lugar, podemos salientar que o período de intervenção foi bastante limitado. Como as atividades foram implementadas durante o período de estágio da professora estagiária investigadora, o agendamento da execução das mesmas teve em conta a disponibilidade da professora cooperante. Este fator refletiu-se na realização da atividade 5 (Pré atividade), pois nem todos os alunos estiveram presentes na sua realização, devido a terem aula de apoio no mesmo horário.

Por fim, foi ponderada a implementação de um questionário inicial para a recolha dos dados dos alunos sobre aspetos relacionados com a Multi/Interculturalidade. Contudo, não se teve conhecimento de nenhum modelo de questionário publicado em Português, que servisse de protótipo para este trabalho de investigação.

### **5.3. Sugestões para futuras investigações**

Ao longo de todo o processo de investigação, observou-se uma carência a nível de recursos, que funcionem como base para o planeamento e realização de atividades com foco nos dois temas em estudo, o Pensamento Crítico e a Multi/Interculturalidade. Apesar de existir alguma literatura, onde pudemos fundamentar o desenvolvimento das atividades apresentadas, a mesma só atua com os temas isolados. Sendo que não encontramos, no período de realização desta investigação, nenhum recurso que os articule em conjunto. Apesar deste estudo poder constituir-se como um exemplo de atividades a apresentar em

contexto de sala de aula, torna-se crucial investir neste aspeto, continuando a serem desenvolvidas atividades com esta natureza.

O estudo desenvolvido debruçou-se em algumas das capacidades do Pensamento Crítico, tendo em conta a definição de Ennis. Em posteriores investigações, podem aumentar o número de capacidades a desenvolver, pois todas elas se exibem com extrema importância no desenvolvimento do aluno. O mesmo acontece com os aspetos culturais apresentados nas atividades implementadas. Podem-se alargar os temas a expor com as crianças, questionando-as sobre o que elas gostavam de aprender sobre as outras culturas e iniciar o estudo partindo dessas ideias.

Outro aspeto ainda a salientar, tendo em conta o trabalho desenvolvido, é a promoção do contacto direto com outras culturas. Ao longo da investigação, foi notório o interesse demonstrado pelos alunos no contacto com crianças de outras culturas e de conhecer mais sobre outros aspetos relacionados com a diversidade cultural. Assim, numa investigação futura, podem completar o trabalho desenvolvido, proporcionando a interação entre os alunos e outras culturas. Caso não seja possível o contacto direto entre crianças de culturas distintas, podem sempre ser utilizados recursos como o *e-mail*, o *Skype* ou outro meio de comunicação digital.

Por fim propomos a intervenção deste estudo noutras faixas etárias, comparando no final os resultados obtidos com os desta investigação. Com isto, os investigadores podem verificar se a idade das crianças é uma condicionante na posição tomada face à diversidade cultural. Pode ainda ser realizada uma investigação, adaptando os recursos apresentados, de modo a iniciar o estudo de configuração inversa e verificar se o facto de iniciar as atividades partindo de aspetos característicos do aluno, influencia ou não a sua posição face à diversidade cultural.

#### **5.4. Considerações finais**

Ao longo de toda a investigação realizada, pretendeu-se aludir ao desenvolvimento de Capacidades do Pensamento Crítico, segundo a definição operacional de Ennis (Apêndice A), atendendo a questões para a Multi/Interculturalidade.

Com este estudo, pretendemos comprovar que através de atividades vocacionadas na promoção e desenvolvimento de capacidades de Pensamento Crítico, também podemos desenvolver disposições relacionadas com questões de Multi e Interculturalidade, desde os primeiros anos de escolaridade.

Pretendemos, ainda, contribuir para as práticas educativas que tenham como foco estes dois temas e proporcionar aos alunos o início de uma viagem na ampliação dos seus horizontes culturais. Apesar dos recursos existentes, que agrupam este conjunto de aprendizagens, ainda poderem ser considerados reduzidos.

Após todo o trabalho elaborado, importa realizar uma retrospectiva do que foi elaborado, salientando alguns aspetos fundamentais. Uma delas prende-se com os alunos. Como frequentavam o 1º ano de escolaridade, não foi realizado nenhum questionário inicial que permitisse caracterizar os alunos no que se refere ao Pensamento Crítico ou questões Multi/Interculturais.

Durante o planeamento da atividade, para ocorrer um maior envolvimento dos alunos nas atividades, partiu-se de informações diretamente relacionadas com eles, mais especificamente com as informações dos familiares com quem vivem. A partir dessas informações, foram surgindo aspetos que serviram de ligação para a introdução de aspetos culturais, como outros países e continentes. Decorrente dos países que se trabalharam na atividade 1, foram selecionados dois desses países e conheceram a história de duas crianças, o Sasha e a Cidinha. Posteriormente conheceram mais sobre a Cidinha e até tiveram a oportunidade de “vivenciar” um pouco a sua vida através da dramatização. Por fim, propôs-se a vinda da Cidinha para Portugal, para perceber como iria ser a reação dos alunos. Podendo-se verificar, que o conjunto de atividades implementadas teve um fio orientador que partiu do aluno e o conduziu até uma criança de outra cultura e conseqüentemente à interação com a mesma.

Neste quadro, e tendo em conta as evidências encontradas na atividade 1 (Apêndice B1), os alunos apresentaram muitas dificuldades na realização da mesma. Deste modo, a atividade demorou mais tempo do que era previsto, tendo-se atrasado mais do que era expectável nos exercícios 2.3. (Parte I) e 3 (Parte II). Para além deste aspeto, a segunda parte da atividade teve de ser realizada noutra dia, pois no dia programado para a realização da mesma ocorreu um problema com a internet e em alguns computadores não se teve acesso à rede informática. Deste modo a pesquisa teve que ser repensada. Os alunos tiveram de recorrer a uma tabela, posteriormente elaborada pela professora investigadora, para encontrar os países onde era mais frequente encontrar os apelidos dos familiares em questão. Através desta atividade, os alunos passaram a conhecer mais sobre si, por causa dos seus apelidos, e iniciou-se a abordagem a outras culturas, fazendo referência a outros países e continentes. Apesar dos incidentes, verificou-se através das produções escritas e das reações dos alunos ao longo da atividade, ter sido uma estratégia adequada e motivadora para a aprendizagem das crianças.

Na atividade 2 (Apêndice B2), o único aspeto a salientar é que as crianças tiveram dificuldade em trabalhar em grupo; exemplo disso é não conseguirem chegar a um consenso e nas respostas que deveriam ser iguais em todos os elementos do grupo isso não aconteceu. Este é um aspeto que para ter sucesso, deve ser trabalhado ao longo dos anos.

Continuando as considerações, no que diz respeito à atividade 3, os alunos evidenciaram bastantes dificuldades no exercício 2. e 3., da Parte I. No exercício 2, nenhum aluno conseguiu completar totalmente a tabela. Desta forma, apesar dos alunos demonstrarem em vários pontos que mobilizaram a capacidade de PC “Fazer e avaliar induções – a) Generalizar”, não foi contabilizado nenhum caso. Ainda neste ponto, os alunos não conseguiram perceber que o trabalho apenas deveria ser considerado caso fosse remunerado e não no caso de ajudar nas tarefas domésticas, por exemplo. Assumimos que era muita informação para ser registada pelos alunos e que não fomos suficientemente claros em relação à questão do “Trabalho”. Já na questão 3. (Parte I), os alunos ainda não tinham realizado nenhum exercício deste tipo e apresentaram muitas dificuldades. Como a atividade demorou mais do que o previsto e o exercício já teria de ser concluído na aula seguinte, foi realizado uma



atividade com um diagrama de Venn para os alunos perceberem como este gráfico se completava, colmatando assim algumas dúvidas existentes. Nesta atividade, tal como se registou no diário de bordo, os alunos gostaram muito de conhecer as duas crianças e de visitar as suas casas. Ficaram bastante sensibilizados com as condições de como as crianças viviam, principalmente da Cidinha comer no chão, de dormir numa cama de rede e de apenas ter algumas peças de vestuário.

Na atividade 4 (Apêndice B 4) os alunos não demonstraram dúvidas muito relevantes. De modo geral, todos os grupos foram bastante organizados e trabalharam bem em conjunto, realizando o que a professora estagiária investigadora ia propondo. Ao longo da dramatização, os alunos estavam muito contentes por realizarem uma atividade deste cariz e por fazerem o que a Cidinha fazia, apesar de não perceberem muito bem a gravidade do problema em representação. Contudo, após a visualização do vídeo surgiram comentários bastante indignados pelo facto de quem produz receber menos do que os que são intermediários. Evidenciou-se assim, que os alunos ficaram com uma ideia geral do que era o custo justo e como ele funcionava, adquirindo a informação necessária para compreenderem o resto da atividade.

Na última atividade todos os alunos, de modo geral, evidenciaram a mobilização das capacidades de Pensamento Crítico em foco. Também se mostraram bastantes recetivos no acolhimento da Cidinha, uma menina Brasileira que viria para Portugal. O que significa que todo o trabalho desenvolvido anteriormente terá, muito provavelmente, conduzido à aceitação da diferença e de outra cultura, tal como era pretendido.

Em suma, as capacidades que os alunos mostraram ter mais dificuldade na sua mobilização foram, “2. b) Identificar as razões enunciadas”, “9. a) Forma de definição - Classificação” e “11. c) Formular soluções alternativas”. Apesar de defendermos que todas as capacidades devem continuar a ser desenvolvidas..

Relativamente às questões Inter/Multiculturais pensamos que obtivemos um resultado bastante positivo, visto que em momento algum, obtivemos alguma resposta ou comentário que nos indicasse a rejeição da diferença.

Concluindo, o trabalho desenvolvido é um modesto contributo para desenvolver algumas das capacidades de Pensamento Crítico nos alunos e

também para iniciar uma abordagem a questões culturais, com foco à Multi/Interculturalidade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- António, F., Ventura, M. E., Cardoso, M., Costa, A. M., Mayer, A., Gil, H., ...  
Pombo, T. (2016). *Referencial Dimensão Europeia da Educação para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-geral da Educação. Retirado de [http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Dimensao\\_Europeia\\_Educao/referencial\\_dimensao\\_europeia.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Dimensao_Europeia_Educao/referencial_dimensao_europeia.pdf)
- Bardin, L. (2018). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bizarro, R. (2007). *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Boisvert, Jacques. (1999). *La formation de la pensée critique: théorie et pratique. TED 1270, (1), 1-32. Belgique: De Boeck Université*. Retirado de [http://www.telug.ca/ted1270-v2/media/pdf/texte\\_Boisvert.pdf](http://www.telug.ca/ted1270-v2/media/pdf/texte_Boisvert.pdf)
- Cardoso, A. (2014). *Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Castro, P. A. (2014). *O pensamento crítico nas concepções de género no 1.º CEB*. (Relatório final de mestrado, Universidade de Aveiro). Retirado de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/14442/1/10012.pdf>
- Chaves, M., Sequeira, A., Lopes, A., Cibele, C., Campos, C., Germano, H., Vicente, L., Côrte-Real, M., Lopes, M., Lagarto, M., Brito, M., Boléo, M., Félix, N., Reis, P., Nunes, T. (1998). *Gestão Intercultural do Currículo - 1º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Cortesão, Luísa & Stoer, Stephen (1997). *Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. Educação, Sociedade & Culturas, 7, 7-28*. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>
- Costa, A. S. G. (2007). *Pensamento Crítico: Articulação entre Educação Não-formal e Formal em Ciências*. (Relatório final de mestrado, Universidade de Aveiro). Retirado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1305/1/2008000405.pdf>
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S. A.

- Direção-geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. Retirado de [http://dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/educacao\\_para\\_cidadania\\_linhas\\_orientadoras\\_nov2013.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf)
- Direção-geral da Educação. (2017a). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: República Portuguesa. Retirado de [http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)
- Direção-geral da Educação. (2017b). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: República Portuguesa. Retirado de [http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Fartura, S. G. (2007). *Aprendizagem baseada em problemas orientada para o pensamento crítico*. (Relatório final de mestrado, Universidade de Aveiro) Retirado de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1289/1/2007001195.pdf>
- Fernandes, A. (1995). Métodos e regras para a elaboração de trabalhos académicos e científicos. Porto: Porto Editora.
- Gatica, M., Álvarez-Lires, M., Álvarez-Lires, X., Arias-Correa, A., Arrieta, J., Bodê, T., ... Ventura, G. (2017). Multiculturalidad y diversidad en la enseñanza de las ciencias. Hacia una educación inclusiva y liberadora. Santiago de Chile: Bellaterra. Sociedad Chilena de Didáctica, Historia y Filosofía de las Ciencias.
- Giddens, A. (1991). Sociología. Madrid: Alianza Editorial.
- Gonçalves, E. (2013). Estratégias promotoras de Capacidades de Pensamento Crítico nos alunos. (Relatório final de mestrado, Universidade de Aveiro). Retirado de <https://ria.ua.pt/handle/10773/13527>
- International Organization for Migration. (2017). MIGRATION FLOWS - EUROPE. Retirado de <http://migration.iom.int/europe/>
- IPAD - Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. (2010). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)*. Retirado de [http://dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/estrategia\\_nacional\\_educacao\\_d\\_desenvolvimento.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/estrategia_nacional_educacao_d_desenvolvimento.pdf)
- Jesus, J. (2015). Multiculturalidade: Sensibilizar para a diversidade cultural, experimentando-a- (Relatório final de mestrado, Universidade do Minho).

- Retirado de  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/43647/1/J%C3%A9ssica%20Rossana%20Figueira%20de%20Jesus.pdf>
- Ketele, J. & Rogiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael s.a.
- Korn, M. (2014). Bosses Seek “Critical Thinking,” but What Is That?. *The Wall Street Journal*. Retirado de <https://www.wsj.com/articles/bosses-seek-critical-thinking-but-what-is-that-1413923730>
- Latorre, A. (2005). *Serie Investigación educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, M. (2011). O ensino-aprendizagem da cultura em PLE: contributos para uma educação intercultural. (Relatório final de mestrado: Faculdade de letras da Universidade do Porto). Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57332/2/TESEMESMARIALEITE000141871.pdf>
- Lemos, N. V. F. (2014). *Atividades práticas promotoras do pensamento crítico*. (Relatório final de mestrado, Universidade de Aveiro). Retirado de [http://ria.ua.pt/bitstream/10773/14354/1/Atividades práticas promotoras do pensamento crítico.pdf](http://ria.ua.pt/bitstream/10773/14354/1/Atividades%20práticas%20promotoras%20do%20pensamento%20crítico.pdf)
- Lima, M. A. da C., e Cassiani, S. H. de B. (2000). Pensamento crítico: um enfoque na educação de enfermagem\*. *Rev. Latino-Am. Enfermagem - Ribeirão Preto*, 8(1), 23–30. Retirado de <https://www.revistas.usp.br/rlae/article/viewFile/1425/1458>
- Magalhães, S. I. R., & Tenreiro-Vieira, C. (2006). Educação em Ciências para uma articulação Ciência, Tecnologia, Sociedade e Pensamento crítico. Um programa de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 85–110. Retirado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a05.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto editora.
- Morgado, M. & Pires, M. da N. (2010). *Educação intercultural e literatura infantil : Vivemos num Mundo sem Esconderijos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of Research on Critical Thinking. *Educational Leadership*, 40–45. Association for Supervision and Curriculum Development. Retirado de

- [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198505\\_norris.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198505_norris.pdf)
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2007). Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais. Retirado de <http://www.iber museus.org/wp-content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a-diversidade-das-expressoes-culturais-unesco-2005.pdf>
- Oxfam Education (2018). Your World, My World. Disponível em: <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/your-world-my-world>
- Paul, R. W. (1984). Critical Thinking: Fundamental to Education for a Free Society. *Educational Leadership*, 42(1), 4–14. Retirado de [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198409\\_paul.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198409_paul.pdf)
- Perotti, A. (2003). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.
- PORDATA. (2017). Fluxos migratórios internacionais. Retirado de <https://www.pordata.pt/Europa/Fluxos+migratórios+internacionais-1622>
- Santana, D. (2011). Docência em fisioterapia: análise das barreiras percebidas à implementação de estratégias de ensino para a promoção do pensamento crítico. (Relatório final de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias) Retirado de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1539/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf?sequence=1>
- Santos, M. (2015). Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade. (Relatório final de mestrado, Universidade de Aveiro). Retirado de <https://ria.ua.pt/handle/10773/15990>
- Santos, M. E. B., Marques, A., Cibele, C., Matos, F., Menezes, I., Nunes, L., Fonseca, T. (2011). *Educação para a cidadania - Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário* -. Retirado de [http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ed\\_cidadania\\_basico\\_sec\\_2011.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ed_cidadania_basico_sec_2011.pdf)
- Santos, M. R., & Carvalho, A. (1997). *Interação cultural e aprendizagem: correspondência escolar e classes de descoberta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. & Pinto, J. (2001). Metodologia das Ciências Sociais [11ª edição]. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2003). Escola-Família, uma relação armadilhada - Interculturalidade e

- relações de poder. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R., & Cortesão, L. (1999). «*Levantando a Pedra*». *Da Pedagogia Intermulticultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tenreiro-Vieira, C. (2004). Formação em pensamento crítico de professores de ciências: impacte nas práticas de sala de aula e no nível de pensamento crítico dos alunos. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, 3(3), 228–256. Retirado de [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/REEC\\_3\\_3\\_1.PDF](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/REEC_3_3_1.PDF)
- Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. M. (2000). *Promover o pensamento crítico dos alunos: Propostas Concretas para a Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Tenreiro-Vieira, C. (2000). *O pensamento crítico na educação científica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C., & Martins, I. P. (2011). *A educação em ciências com orientação CTS: Atividades para o ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- Vieira, R. M., & Tenreiro-Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Walker, S. E. (2003). Active learning strategies to promote critical thinking. *Journal of Athletic Training*, 38(3), 263–267. Retirado de [http://www.academia.edu/734620/Active\\_learning\\_strategies\\_to\\_promote\\_critical\\_thinking](http://www.academia.edu/734620/Active_learning_strategies_to_promote_critical_thinking)





# ***APÊNDICES***

**Apêndice A** - Capacidades de Pensamento Crítico segundo a Taxonomia de Ennis

## B. CAPACIDADES

### Clarificação elementar

1. Focar uma questão
  - a) Identificar ou formular uma questão
  - b) Identificar ou formular critérios para avaliar possíveis respostas
2. analisar argumentos
  - a) Identificar conclusões
  - b) Identificar as razões enunciadas
  - c) Identificar as razões não enunciadas
  - d) Procurar semelhanças e diferenças
  - e) Identificar e lidar com irrelevâncias
  - f) Procurar a estrutura de um argumento
  - g) Resumir
3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio, por exemplo:
  - a) Porquê?
  - b) Qual é a sua questão principal?
  - c) O que quer dizer com "...”?
  - d) O que seria um exemplo?
  - e) O que é que não seria um exemplo (apesar de ser quase um)?
  - f) Como é que esse caso, que parece estar a oferecer como contra-exemplo, se aplica a esta situação?
  - g) Que diferença é que isto faz?
  - h) Quais são os factos?
  - i) É isto que quer dizer: "...”?
  - j) Diria mais alguma coisa sobre isto?

### Suporte básico

4. Avaliar a credibilidade de uma fonte – critérios:
  - a) Perita/conhecedora/versada
  - b) Conflito de interesses
  - c) Acordo entre as fontes
  - d) Reputação
  - e) Utilização de procedimentos já estabelecidos

- f) Risco conhecido sobre a reputação
  - g) Capacidade para indicar razões
  - h) Hábitos cuidadosos
5. Fazer e avaliar observações- considerações importantes:
- a) Características do observador – por exemplo: vigilância, sentidos são, não demasiadamente emocional
  - b) Características das condições de observação – por exemplo: qualidade de acesso, tempo para observar, oportunidade de observar mais do que uma vez, instrumentação
  - c) Características do relato da observação – por exemplo: proximidade no tempo com o momento de observação, feito pelo observador, baseado em registos precisos
  - d) Capacidade de “a” a “h” do ponto 4.

## **Inferência**

6. Fazer e avaliar deduções
- a) Lógica de classes
  - b) Lógica condicional
  - c) Interpretação de enunciados
    - Dupla negação
    - Condições necessárias e suficientes
    - Outras palavras e frases lógicas: só, se e só se, ou, etc.
7. Fazer e avaliar induções
- a) Generalizar – preocupações em relação a:
    - Tipificação de dados
    - Limitação do campo-abrangência
    - Constituição da amostra
    - Tabelas e gráficos
  - b) Explicar e formular hipóteses – critérios:
    - Explicar a evidência
    - Ser consistente com os factos conhecidos
    - Eliminar conclusões alternativas
    - Ser plausível
  - c) Investigar

- Delinear investigações, incluindo o planeamento do controlo efectivo de variáveis

- Procurar evidências e contra-evidências
- Procurar outras conclusões possíveis

8. Fazer e avaliar juízos de valor – considerações sobre:

- a) Relevância de factos antecedentes
- b) Consequências de acções propostas
- c) Dependência de princípios de valor amplamente aceitáveis
- d) Considerar e pesar alternativas

### **Clarificação Elaborada**

9. Definir termos e avaliar definições

a) Forma de definição

- Sinónimo
- Classificação
- Gama
- Expressão Equivalente
- Operacional
- Exemplo – não exemplo

b) Estratégia de definição

- Actos de definir
  - Relatar um significado
  - Estipular um significado
  - Expressar uma posição sobre uma questão – Identificar e lidar com equívocos
  - Ter em atenção o contexto
  - Formular respostas apropriadas

10. Identificar assunções

- a) Assunções não enunciadas
- b) Assunções necessárias

## **Estratégias e táticas**

### 11. Decidir sobre uma ação

- a) Definir o problema
- b) Seleccionar critérios para avaliar possíveis soluções
- c) Formular soluções alternativas
- d) Decidir, por tentativas, o que fazer
- e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir
- f) Controlar o processo de tomada de decisão

### 12. Interactuar com os outros

- a) Empregar e reagir a denominações falaciosas – por exemplo:
  - “circularidade”
  - “apelo à autoridade”
  - “equivocação”
  - “apelo à tradição”
  - “seguir a posição mais em voga”
- b) Usar estratégias retóricas
- c) Apresentar uma posição a uma audiência particular

## **Apêndice B - Planos das Sessões**

## Apêndice B.1. - Atividade 1

“Em que país existem mais pessoas com os nossos apelidos?”



### **Guião da Professora Estagiária Investigadora**

- A docente questiona quais são os apelidos dos alunos. Espera-se que os alunos respondam de imediato. Caso os alunos não saibam o que são os apelidos, a docente explicará que são os nomes de família que se encontram no final do nosso nome completo.
- Após a escuta dos apelidos a docente questiona os alunos quais são os apelidos dos seus pais. Pretende-se com a resposta desta questão que os alunos percebam que tem no seu nome o apelido do pai e o apelido da mãe. Caso os alunos não saibam os apelidos dos seus pais, a professora irá fornecer essa informação.
- Após a escuta de algumas respostas a docente passa a explicar a tarefa que os alunos irão realizar. Nesta parte da aula os alunos irão preencher os B.I. com os dados dos pais, ou então com os dados das pessoas com quem vivem (avô/avó; tio/tia) (Guião do aluno, Parte I).
- Após este preenchimento os alunos devem comparar os dois B.I. preenchidos. Para isso, a docente lerá todas as questões, uma a uma, e disponibilizará algum tempo, entre as leituras, para o preenchimento de cada uma das questões.
- Após a resolução da Parte I da atividade, os alunos irão pesquisar o país em que é mais frequente encontrar o apelido do seu pai e o apelido da sua mãe.
- A docente lê a parte II da ficha que é entregue aos alunos e esclarece eventuais dúvidas (Guião do aluno, Parte II).
- Para além do apoio do guião, os alunos terão a ajuda da docente na pesquisa, sendo que a mesma irá exemplificar passo a passo como os alunos deverão proceder (Guião de exploração do site Forebears).

- Após a realização da primeira pesquisa e do registo da informação, os alunos procedem à realização da pesquisa do segundo apelido.
- Para ajudar no preenchimento do continente, será projetado o planisfério presente no final da parte II, da atividade 1, para os alunos através da informação disponibilizada pelo site, comparar com a imagem projetada e identificar em que continente se localiza.
- Após o preenchimento de ambos os retângulos, os alunos procedem à pintura dos continentes consoante as indicações fornecidas.

## Guião do Aluno

Nome: _____ Data: _____
----------------------------

### Atividade 1 - A localização dos apelidos

#### Parte I

1. Consultando o site *forebears* (<http://forebears.io>), preenche os seguintes B.I. referentes aos dados do teu pai e da tua mãe.

Realização do B.I. do pai e da mãe (avô/avó; tio/tia)

O B.I. do pai	
Nome	
Apelido	
Idade	
Nacionalidade	

O B.I. da mãe	
Nome	
Apelido	
Idade	
Nacionalidade	

2. Comparando os dois B.I. que preenchestes, responde às seguintes questões.

2. 1. Quem é o mais velho? Porquê?

---

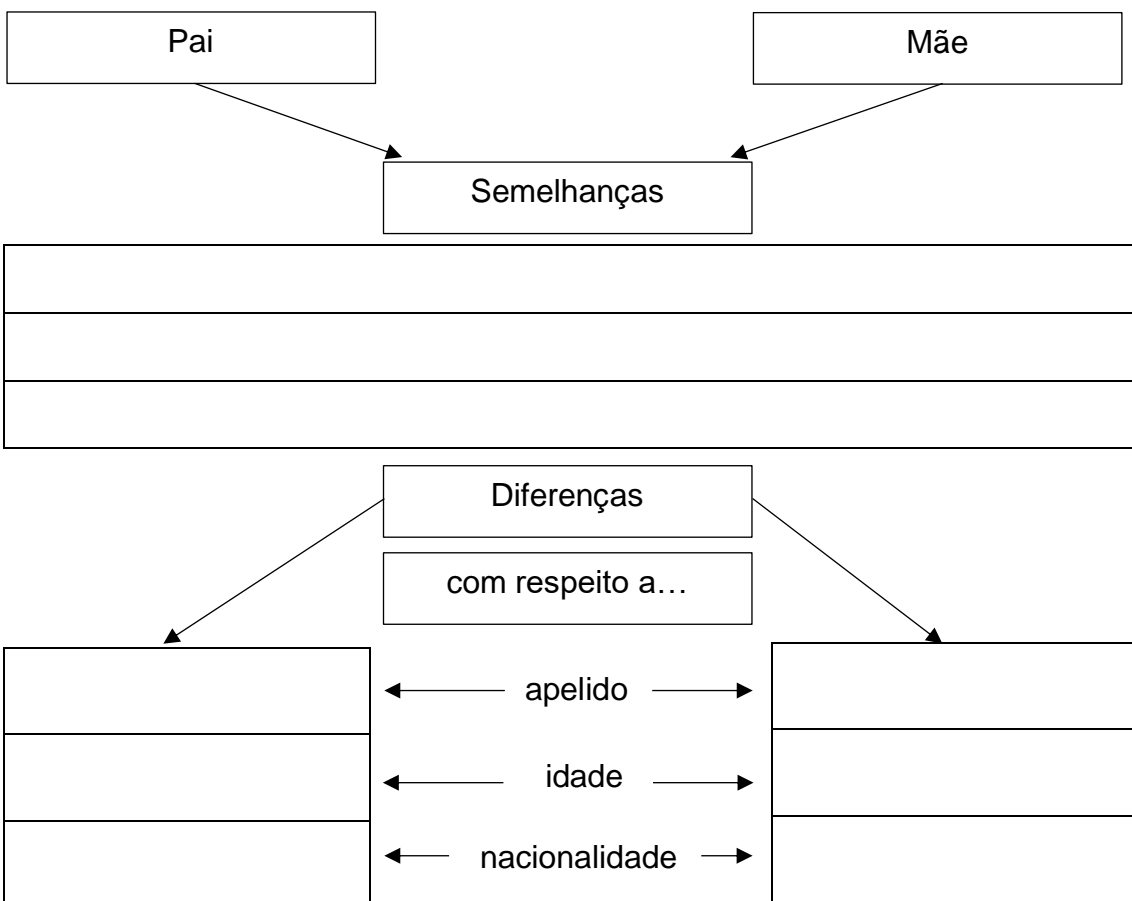
---

2. 2. Quantos anos de diferença tem o teu pai da tua mãe? Realiza os cálculos necessários para obter a resposta.

---

---

2. 3. Completa o diagrama:



## Parte II

1. Descobre umas curiosidades sobre os apelidos dos teus pais!

1.1. Com recurso ao teu computador e ao guião que te foi fornecido, acede ao site <http://forebears.io/> e pesquisa o apelido do teu pai e da tua mãe. Escreve a seguir em cada retângulo o país em que é mais frequente encontrar o apelido do teu pai e o apelido da tua mãe e desenha a bandeira correspondente.

Pai	Mãe
Apelido: _____	Apelido: _____
País: _____	País: _____
Bandeira	Bandeira
Continente: _____	Continente: _____

2. Tendo em conta os dados que recolheste no B.I., pinta no planisfério segundo as seguintes instruções:

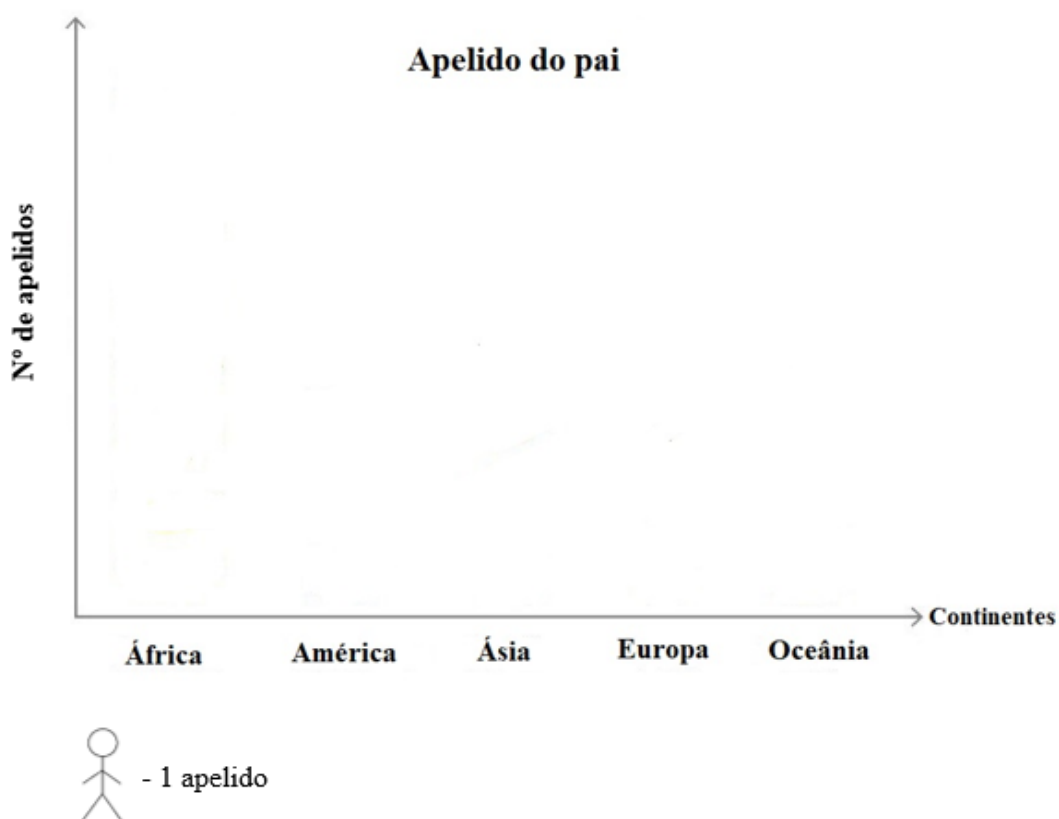
- A verde o continente onde é mais frequente encontrar o apelido do teu pai;
- A laranja o continente onde é mais frequente encontrar o apelido da tua mãe;
- A vermelho se o continente onde é mais frequente encontrar o apelido do teu pai for o mesmo que o continente onde é mais frequente encontrar o apelido da tua mãe.

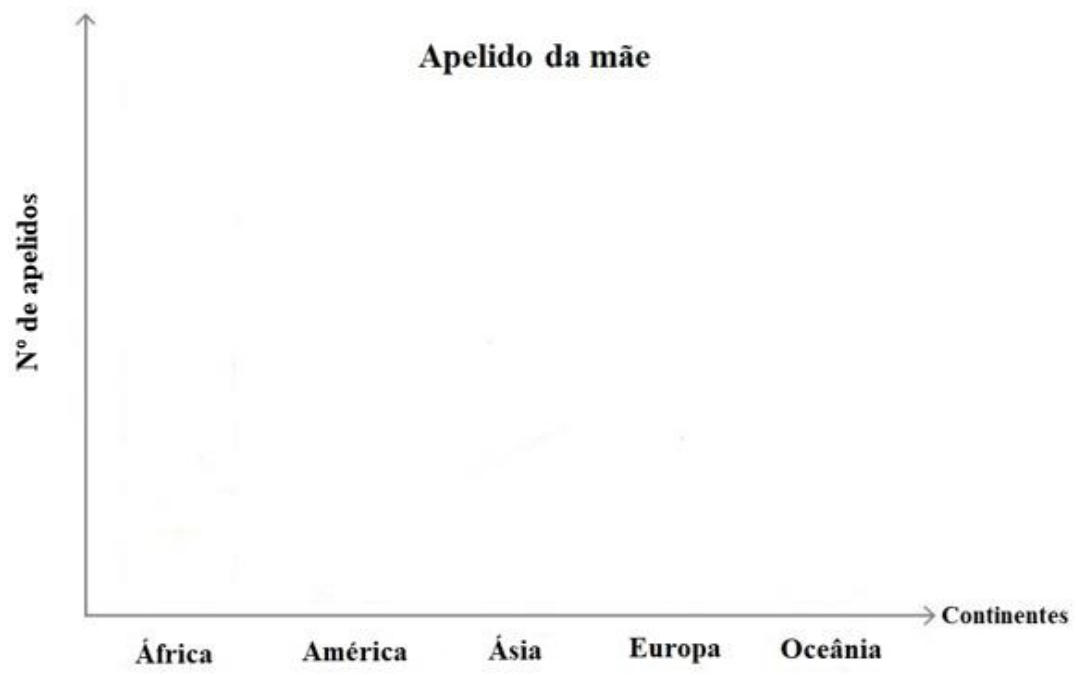



3. Converse com os teus colegas e regista na tabela seguinte em que continente eles encontraram o apelido do seu pai/avô/tio e o apelido da sua mãe/avó/tia.

<b>Continentes</b>	<b>Número de apelidos com maior densidade nesse continente do pai/avô/tio</b>	<b>Número de apelidos com maior densidade nesse continente da mãe/avó/tia</b>
África		
América		
Ásia		
Europa		
Oceânia		

3.1. Tendo em conta a informação registada na tabela anterior, constrói um pictograma para o apelido do pai/tio/avô e um pictograma para o apelido da mãe/tia/avó.





 - 1 apelido



### Parte III

Reflete sobre a atividade...

1. Ficas-te surpreendido com os países onde é mais frequente encontrar os apelidos dos teus pais/avós/tios?

Sim

Não

2. Em que país pensavas que era mais frequente encontrar os apelidos dos teus pais/avós/tios?

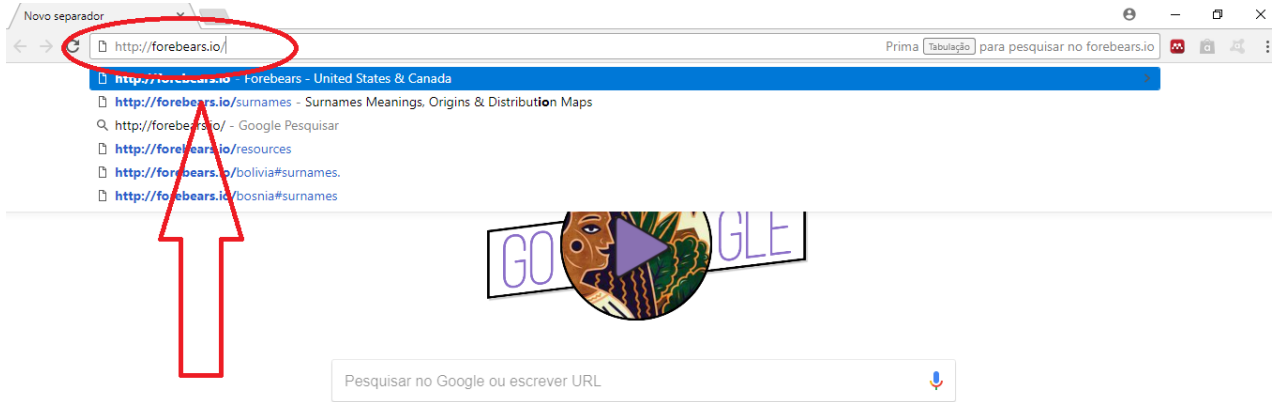
---

---

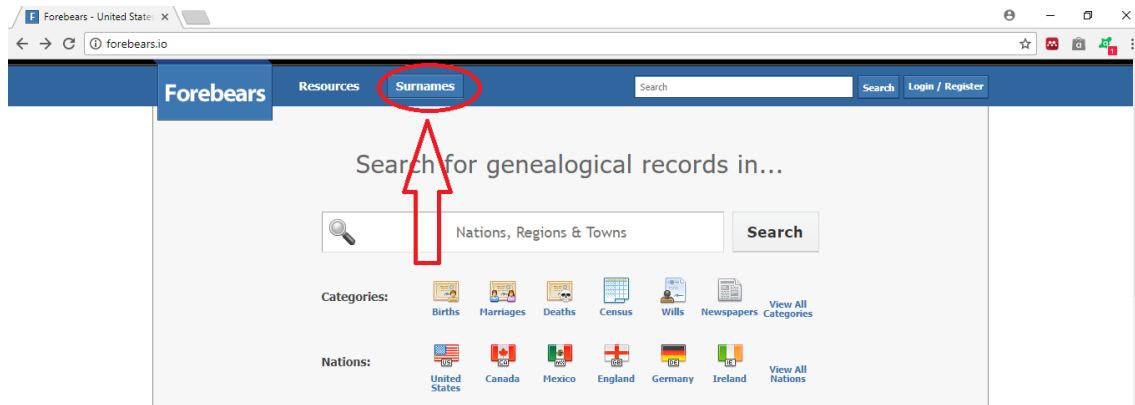
---

## Guião de exploração do site Forebears

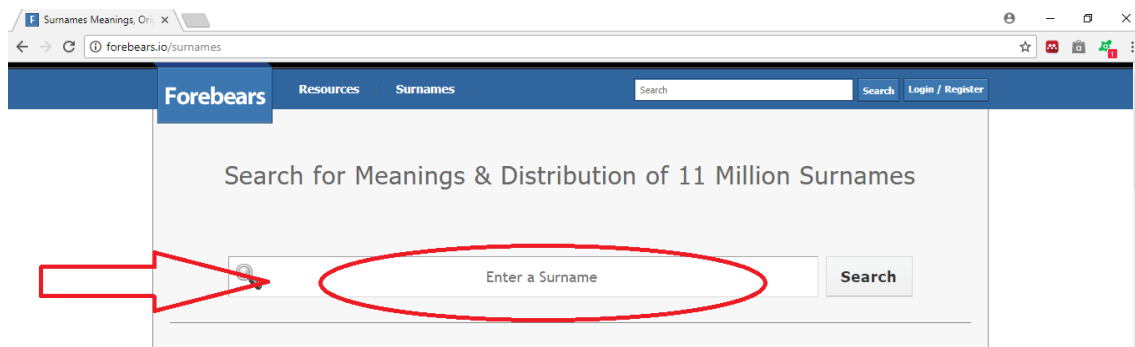
**Passo 1:** Abre a página do Google Chrome e insere o seguinte link <http://forebears.io/> na barra superior de pesquisa e clica no ENTER.



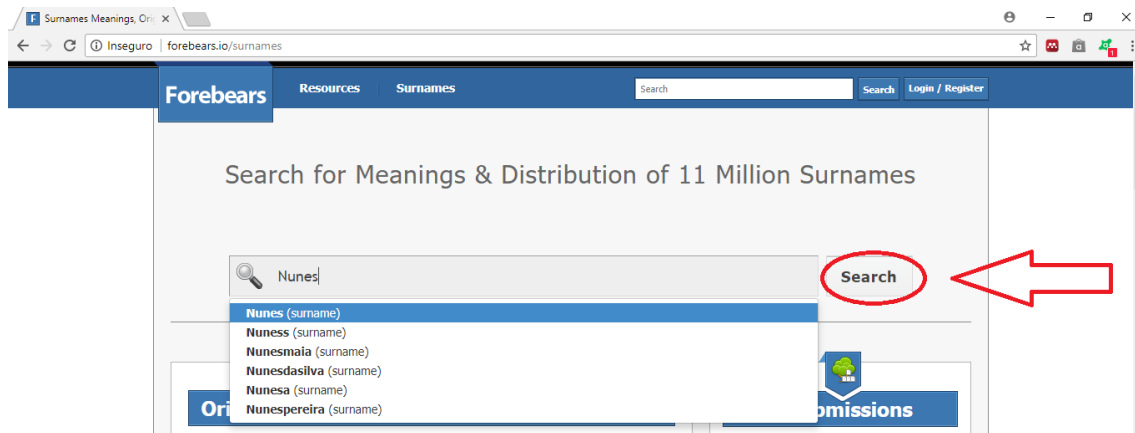
**Passo 2:** Clica com o lado esquerdo do rato em cima de “Surnames”.



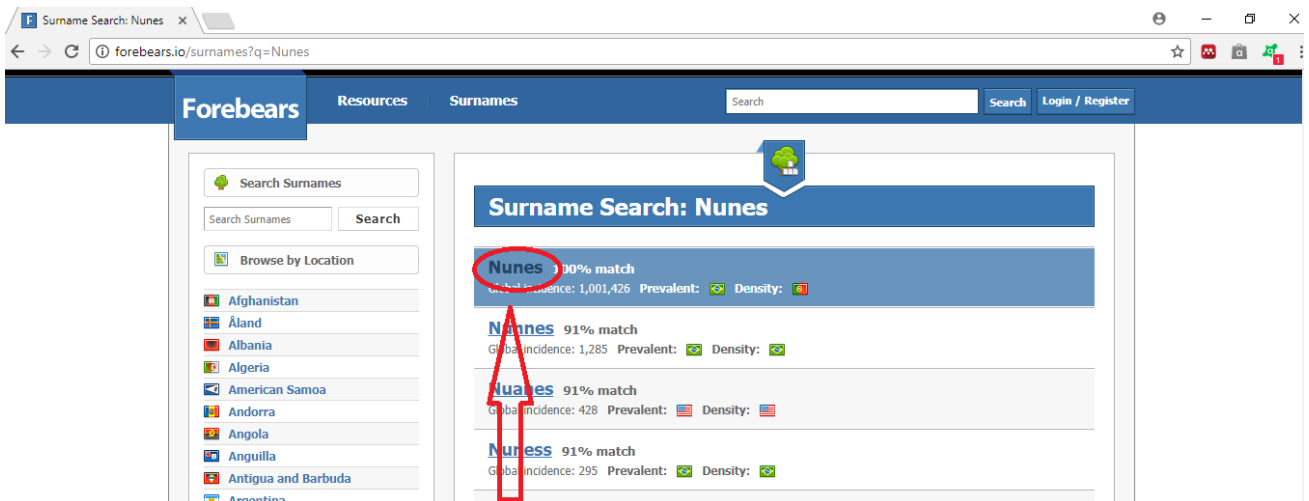
**Passo 3:** Insere o apelido do teu pai no local de pesquisa.



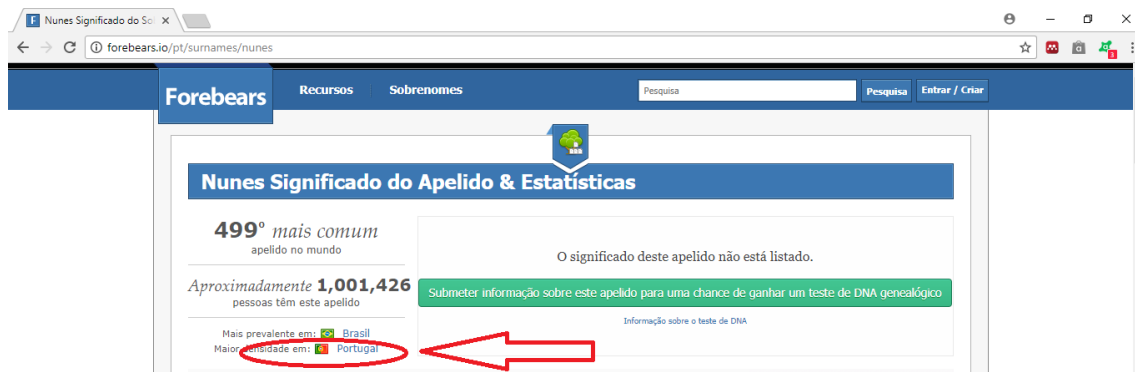
**Passo 4:** Clica com o lado esquerdo do rato em cima de “Search”.





**Passo 5:** Clica com o botão do lado esquerdo do rato em cima do apelido do teu pai, como mostra o exemplo.



**Passo 6:** Verifica qual é o país onde existe o maior número de pessoas (maior densidade) com o apelido que tu pesquisaste e preenche o quadro referente ao apelido do teu pai, do exercício 1.1., da Parte II, da atividade 1.



The screenshot shows the Forebears website interface. The browser address bar displays 'forebears.io/pt/surnames/nunes'. The page title is 'Nunes Significado do Apelido & Estatísticas'. The main content area includes the following information:

- 499º mais comum** apelido no mundo
- Aproximadamente **1,001,426** pessoas têm este apelido
- Mais prevalente em:  [Brasil](#)
- Maior densidade em:  [Portugal](#)

A red circle highlights the 'Portugal' link, and a red arrow points to it from the right. A green banner in the center of the page reads: 'Submeter informação sobre este apelido para uma chance de ganhar um teste de DNA genealógico'. The text 'O significado deste apelido não está listado.' is also visible.

**Passo 7:** Para obteres a informação sobre o apelido da tua mãe volta ao passo 2 e segue os mesmos procedimentos até chegares ao fim.

### **Material de apoio**

Na tabela seguinte encontra toda a informação necessária para o preenchimento das tabelas da parte II, da atividade 1, retirada do site *Forebears*. Procura na tabela os apelidos dos teus pais /tios/avós e descobre umas curiosidades sobre os mesmos.

<b>Apelidos</b>	<b>País onde existe maior densidade de população com o apelido</b>	<b>Continente onde se situa o país onde existe maior densidade de população com o apelido</b>
Alberto	Angola	África
Amarante	Cabo Verde	África
Bento	Portugal	Europa
Bola	Fiji	Oceânia
Carvalho	São Tomé e Príncipe	África
Fernandes	São Tomé e Príncipe	África
Fidalgo	Portugal	Europa
Franco	Paraguai	América
Gamito	Portugal	Europa
Gandarinho	Portugal	Europa
Gonçalves	Cabo Verde	África
Leitão	Portugal	Europa
Lemos	Timor Leste	Ásia
Maganinho	Portugal	Europa
Marçal	Timor Leste	Ásia
Margaça	Portugal	Europa
Martinez	Nicarágua	América
Martins	Portugal	Europa

<b>Matos</b>	República Dominicana	América
<b>Monteiro</b>	Cabo Verde	África
<b>Neves</b>	São Tomé e Príncipe	África
<b>Nunes</b>	Portugal	Europa
<b>Oliveira</b>	Brasil	América
<b>Osório</b>	Colômbia	América
<b>Paiva</b>	Portugal	Europa
<b>Patrício</b>	Portugal	Europa
<b>Piorro</b>	Canadá	América
<b>Pimentel</b>	República Dominicana	América
<b>Portela</b>	Portugal	Europa
<b>Reis</b>	Portugal	Europa
<b>Resende</b>	Portugal	Europa
<b>Rodrigues</b>	Cabo Verde	África
<b>Santos</b>	São Tomé e Príncipe	África
<b>Sardo</b>	Itália	Europa
<b>Serafim</b>	Angola	África
<b>Silva</b>	Portugal	Europa
<b>Sylenko</b>	Ucrânia	Europa
<b>Tavares</b>	Cabo Verde	África
<b>Vergas</b>	Grécia	Europa

Aqui encontra as bandeiras dos países da lista.

**Angola**



**Paraguai**



**Colômbia**



**Cabo verde**



**Timor Leste**



**Canada**



**Portugal**



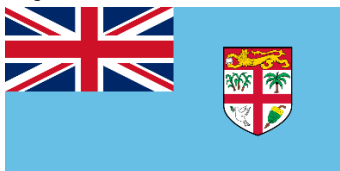
**Nicarágua**



**Itália**



**Fiji**



**República Dominicana**



**Ucrânia**



**São Tomé e Príncipe**



**Brasil**



**Grécia**



## Apêndice B.2. - Atividade 2

“Como se vive nos outros países do mundo?”



### **Guião da Professora Estagiária Investigadora**

- Nesta aula os alunos foram distribuídos em seis grupos.
- De seguida, como forma de introduzir o trabalho a desenvolver, a docente refere que na aula do dia anterior observaram que em todos os continentes do mundo encontrávamos alguns dos apelidos pesquisados, tanto os apelidos dos pais, como os apelidos das mães.
- A docente refere ainda que nesta aula irão poder observar como algumas famílias vivem nos cinco continentes, através do site *Dollar Street*. Desta forma a docente distribui por todos os alunos a Atividade 2 e pede para registarem o nome e a data do presente dia (Guião do aluno). De seguida pede ainda aos alunos para olharem para o quadro e registarem qual o país que irão trabalhar no devido local da atividade. Os países foram escolhidos tendo em conta os países disponíveis no site *Dollar Street*, na abordagem de países dos quatro continentes presentes no mesmo site e nos países dos sobrenomes dos pais dos alunos (Brasil, Burundi e Ruanda – estes dois últimos foram selecionados devido à proximidade com Angola). Os países foram distribuídos aleatoriamente pelos grupos.
- Após o registo do país, os grupos devem seguir o guião distribuído para assinalar a opção correta da opção 1.1. da atividade (Guião de exploração do site Dollar Street).
- Após selecionarem as opções, tendo em conta a habitação observada, os alunos irão realizar um cartaz para apresentar essa informação sobre a habitação dessa família (Imagens retiradas do site Dollar Street).
- Concluído o cartaz, os alunos devem treinar a apresentação, sendo que todos os elementos do grupo devem participar na mesma.
- Após treinarem as apresentações, iniciar-se-ão as apresentações.
- As mesmas não devem ultrapassar os 5 minutos.
- Após cada apresentação, os alunos devem avaliar as mesmas. Para tal, individualmente, devem pintar o bonequinho que acham que corresponde a cada tópico da tabela.

- No final das apresentações, a docente lê a questão 4 e os alunos devem dar resposta à mesma.

## Guião do aluno

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

### Atividade 2- Como vivem as famílias do mundo

Como se vive no país \_\_\_\_\_.

1. Recolhe, através do site *Dollar Street*, informação sobre questões relacionadas com os habitantes do teu país, como a habitação.

1.1. Selecciona com um X a opção correta, tendo em conta o que observaste.

1.1.1. O chão da casa é ...

... em terra.

... em cimento.

... em tijoleira.

1.1.2. O teto da casa é...

... de materiais naturais.

... de madeira / de metal.

... de cimento.

1.1.3. A fonte de luz na casa é

...

... uma fogueira.

... uma abertura no teto.

... a eletricidade.

1.1.4. A água utilizada na casa é...

... canalizada.

... recolhida.

1.1.5. A família dorme ...

... no chão.









... num colchão.

































... em camas completas.

















2. Depois do que observaste e registas-te sobre o teu país, constrói um cartaz para apresentares essas informações aos teus colegas. Não te esqueças que o cartaz deve ter:



- Título;
- Nome do país;
- Nome da família;
- Imagens;
- Legenda das imagens.

3. Depois de construíres e apresentares o teu cartaz, avalia o trabalho do teu grupo e o trabalho dos outros grupos. Pinta o bonequinho que achas que corresponde a cada tópico da tabela.

<b>Eu penso que...</b>	O meu grupo explicou de forma clara o cartaz.	Os meus colegas perceberam as características da casa que apresentamos.	Os meus colegas perceberam como vivia a família do nosso país.	Os meus colegas gostaram da apresentação.
<b>O meu grupo</b>	 	 	 	 

<b>Eu penso que...</b>	Explicou de forma clara o cartaz	Percebi quais eram as características da casa	Percebi como vivia a família do país apresentado	Gostei da apresentação
<b>Grupo 1</b>	 	 	 	 
<b>Grupo 2</b>	 	 	 	 
<b>Grupo 3</b>	 	 	 	 
<b>Grupo 4</b>	 	 	 	 

<b>Grupo 5</b>	 	 	 	 
<b>Grupo 6</b>	 	 	 	 

**Legenda:**  - Sim;  - Não.

4. Qual foi a apresentação que mais chamou a tua atenção?

A do grupo 1

A do grupo 4

A do grupo 2

A do grupo 5

A do grupo 3

A do grupo 6

4.1. Porquê?

---



---



---



---

## Guião de exploração do site *Dollar Street* para o grupo 1

**Passo 1:** Abre a página do Google Chrome.

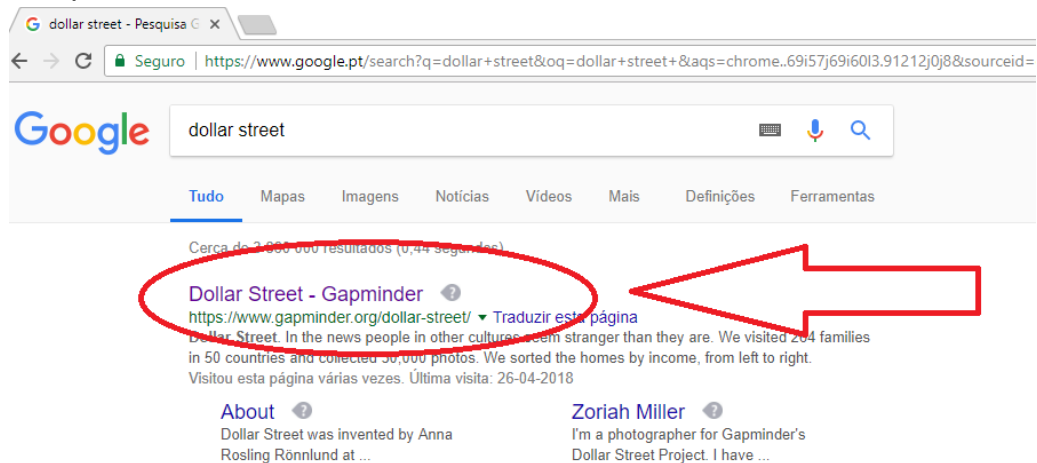


Pesquisar no Google ou escrever URL

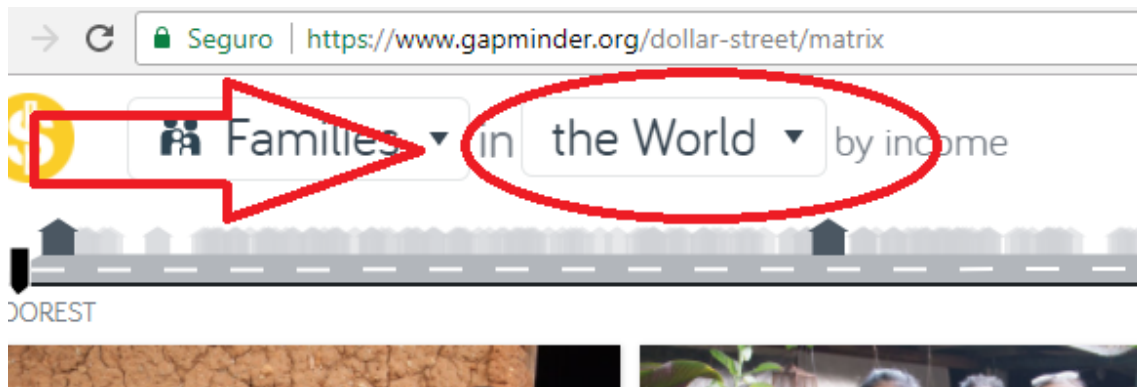
**Passo 2:** Escreve Dollar Street na barra superior de pesquisa e clica no ENTER.



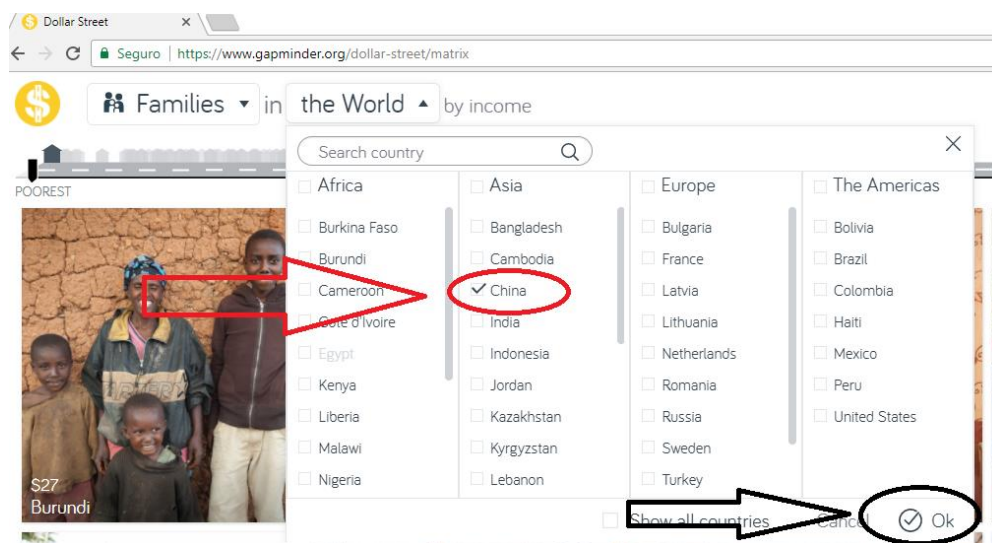
**Passo 3:** Seleciona o primeiro link, carregando em cima deste com o botão do lado esquerdo do rato.



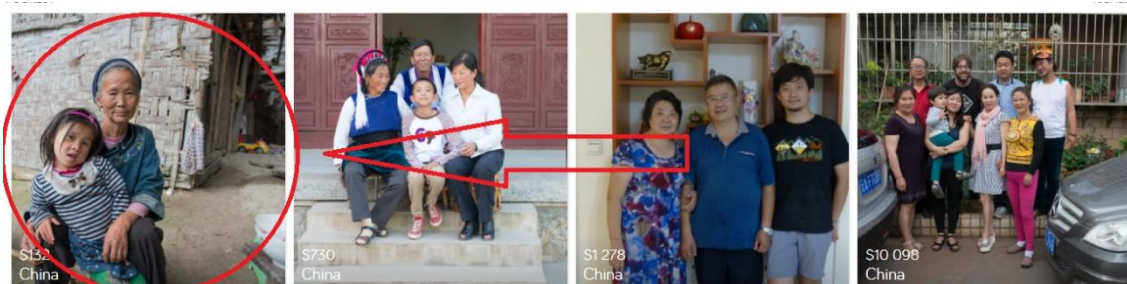
**Passo 4:** Carrega com o botão do lado esquerdo do rato em cima de “the World”.



**Passo 5:** Clica com o botão do lado esquerdo do rato no quadradinho ao lado esquerdo da “China” e clica com o botão do lado esquerdo do rato no “Ok”.



**Passo 6:** Clica com o botão do lado esquerdo do rato em cima da primeira família que aparece.



**Passo 7:** Clica com o botão do lado esquerdo do rato em “Visit this home”.



**Passo 8:** Explora as fotografias da habitação da família e responde à questão 1.1. da Atividade 2.



## Guião de exploração do site *Dollar Street* para o grupo 2

**Passo 1:** Abre a página do Google Chrome.

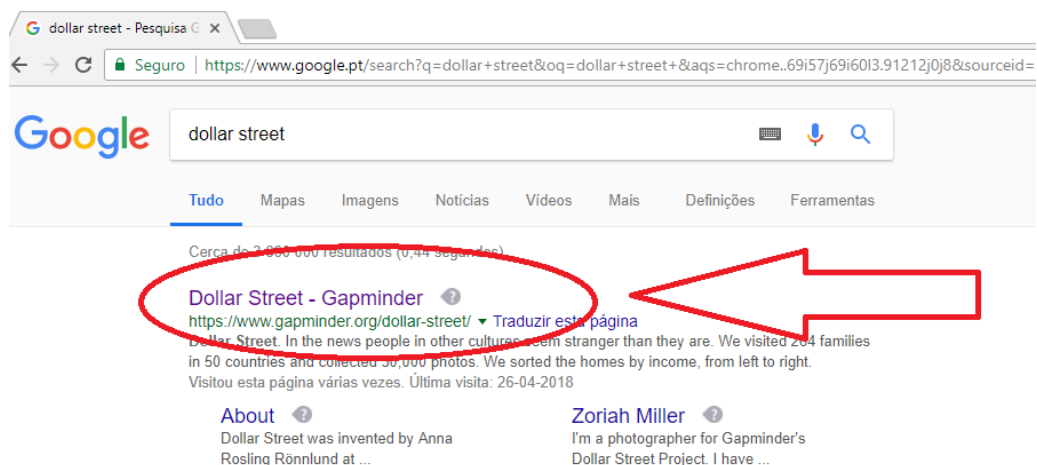


Pesquisar no Google ou escrever URL

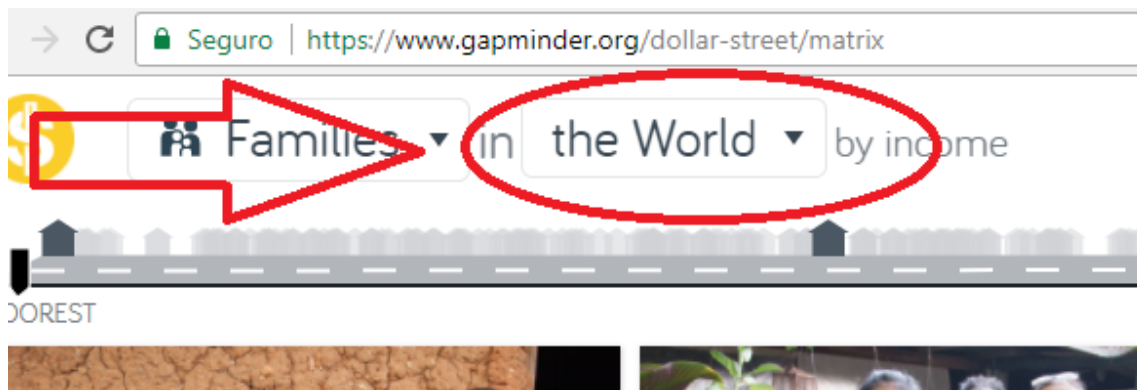
**Passo 2:** Escreve Dollar Street na barra superior de pesquisa e clica no ENTER.



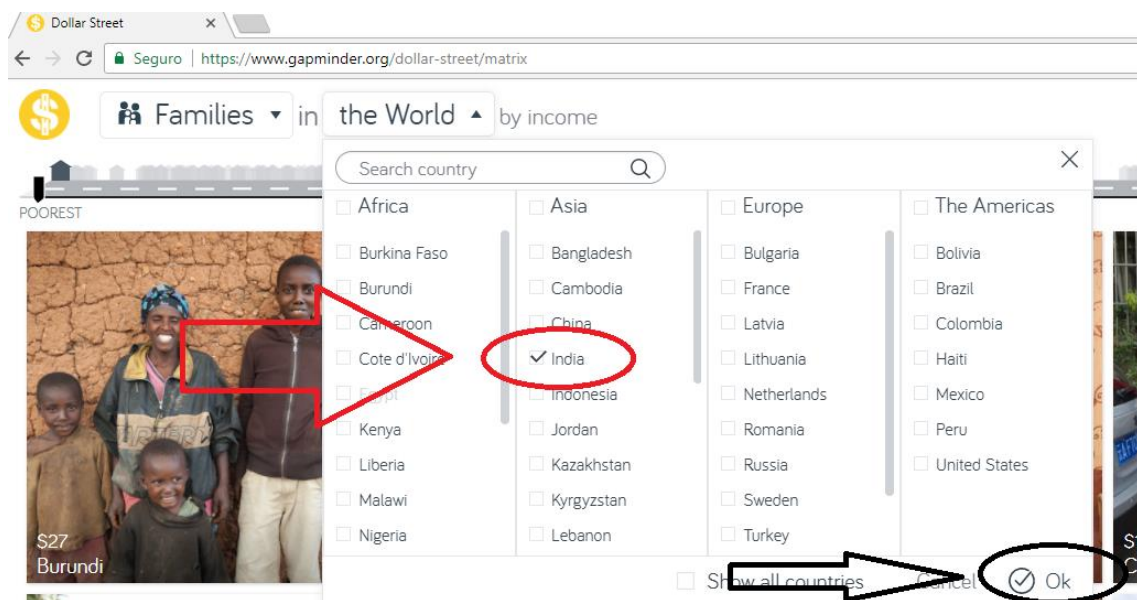
**Passo 3:** Selecciona o primeiro link, carregando em cima deste com o botão do lado esquerdo do rato.



**Passo 4:** Carrega com o botão do lado esquerdo do rato em cima de “the World”.



**Passo 5:** Clica com o botão do lado esquerdo do rato no quadradinho ao lado esquerdo da “Índia” e clica com o botão do lado esquerdo do rato no “Ok”.



**Passo 6:** Clica com o botão do lado esquerdo do rato em cima da primeira família que aparece.



**Passo 7:** Clica com o botão do lado esquerdo do rato em “Visit this home”.



**Passo 8:** Explora as fotografias da habitação da família e responde à questão 1.1. da Atividade 2.

## Guião de exploração do site *Dollar Street* para o grupo 3

**Passo 1:** Abre a página do Google Chrome.

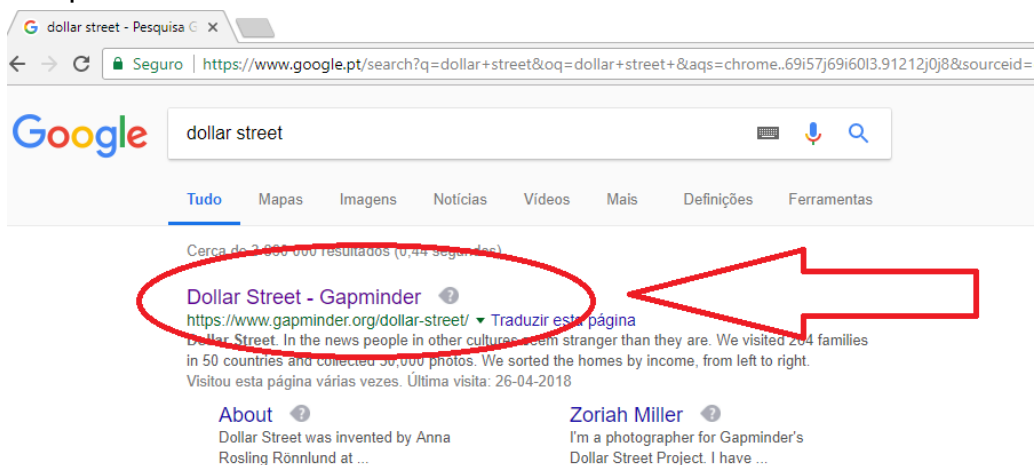


Pesquisar no Google ou escrever URL

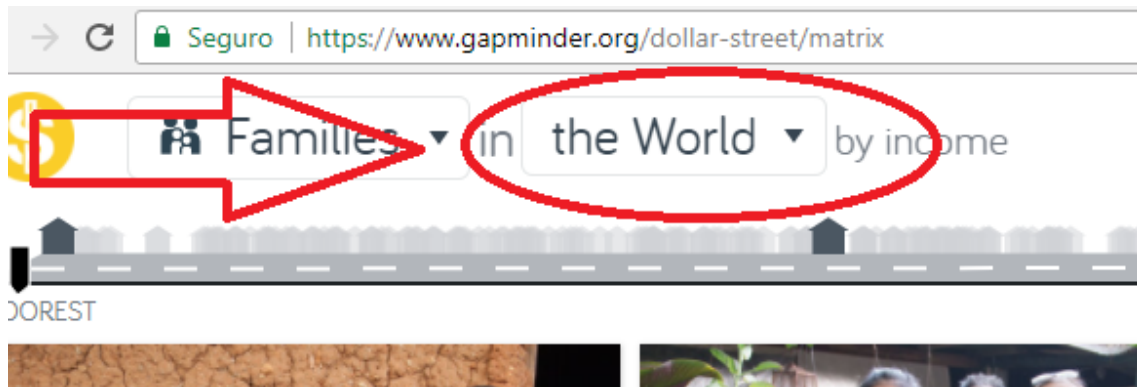
**Passo 2:** Escreve Dollar Street na barra superior de pesquisa e clica no ENTER.



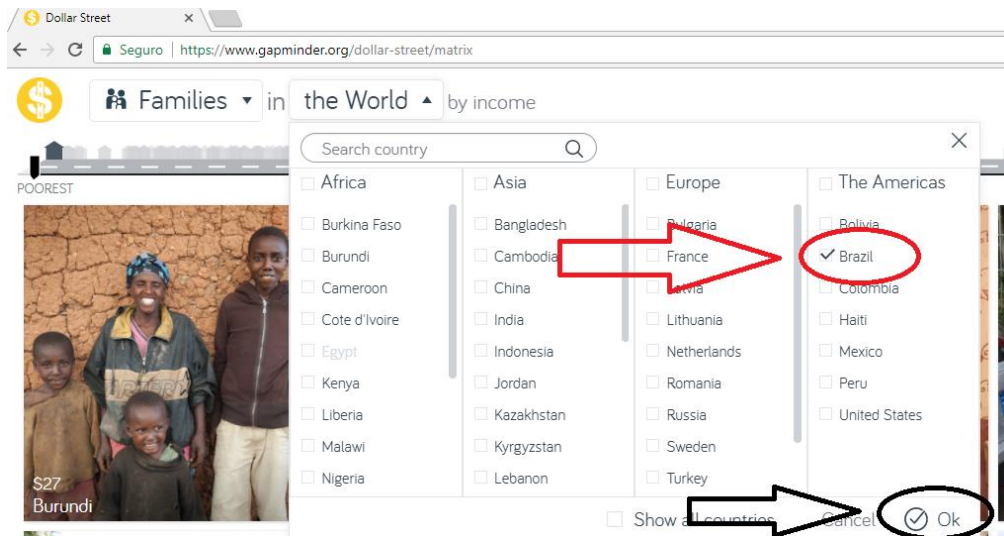
**Passo 3:** Seleciona o primeiro link, carregando em cima deste com o botão do lado esquerdo do rato.



**Passo 4:** Carrega com o botão do lado esquerdo do rato em cima de “the World”.



**Passo 5:** Clica com o botão do lado esquerdo do rato no quadradinho ao lado esquerdo da “Brazil” e clica com o botão do lado esquerdo do rato no “Ok”.



**Passo 6:** Clica com o botão do lado esquerdo do rato em cima da primeira família que aparece.



**Passo 7:** Clica com o botão do lado esquerdo do rato em “Visit this home”.



**Passo 8:** Explora as fotografias da habitação da família e responde à questão 1.1. da Atividade 2.

## Guião de exploração do site *Dollar Street* para o grupo 4

**Passo 1:** Abre a página do Google Chrome.

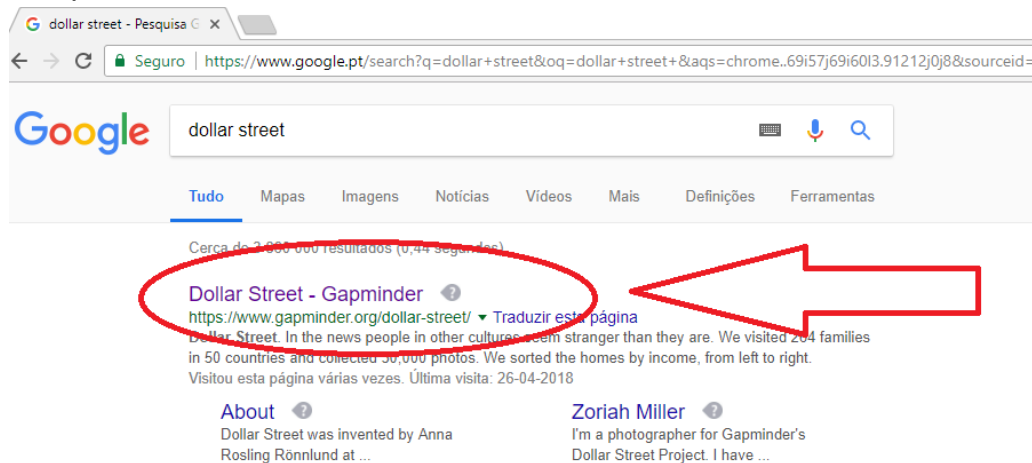


Pesquisar no Google ou escrever URL

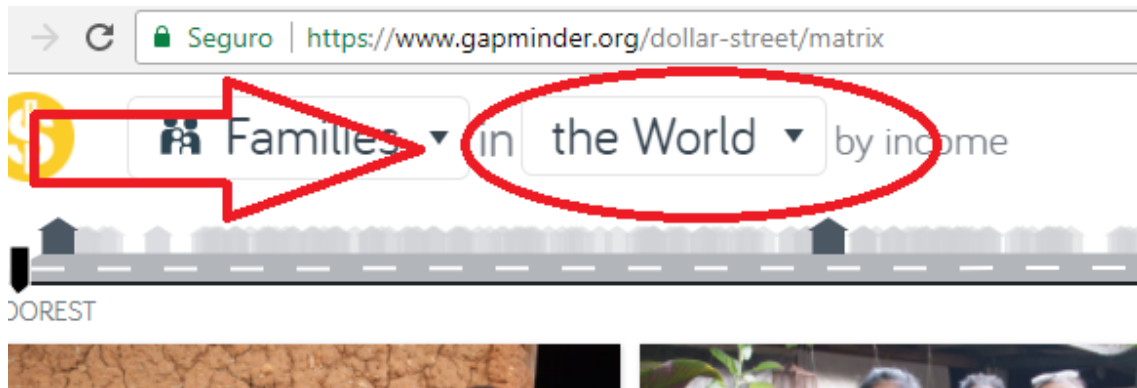
**Passo 2:** Escreve Dollar Street na barra superior de pesquisa e clica no ENTER.



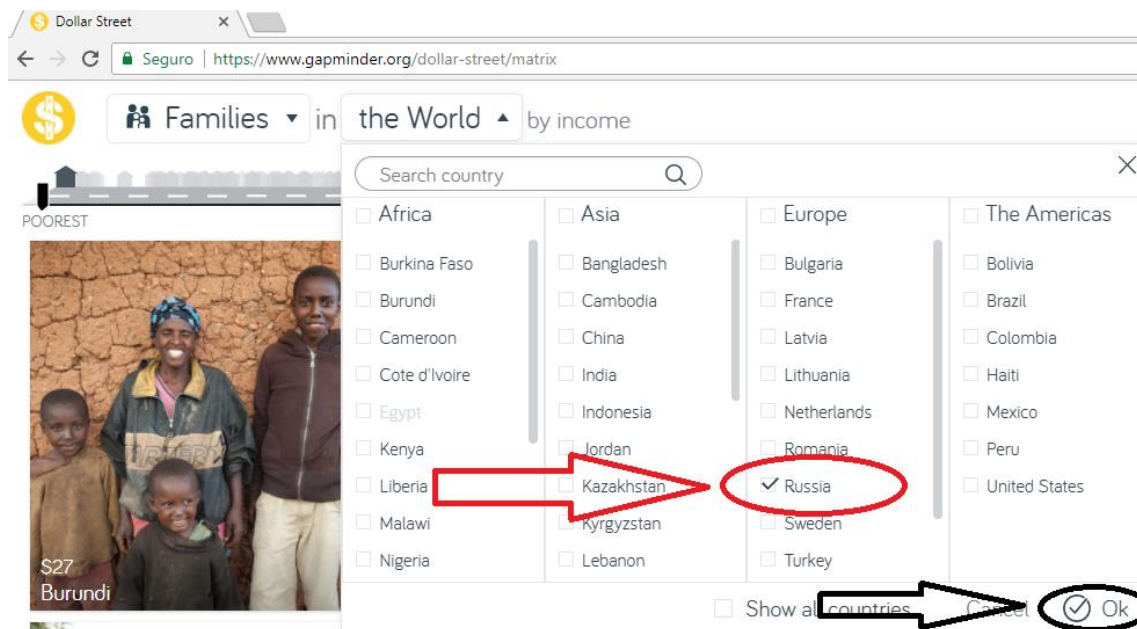
**Passo 3:** Seleciona o primeiro link, carregando em cima deste com o botão do lado esquerdo do rato.



**Passo 4:** Carrega com o botão do lado esquerdo do rato em cima de “the World”.

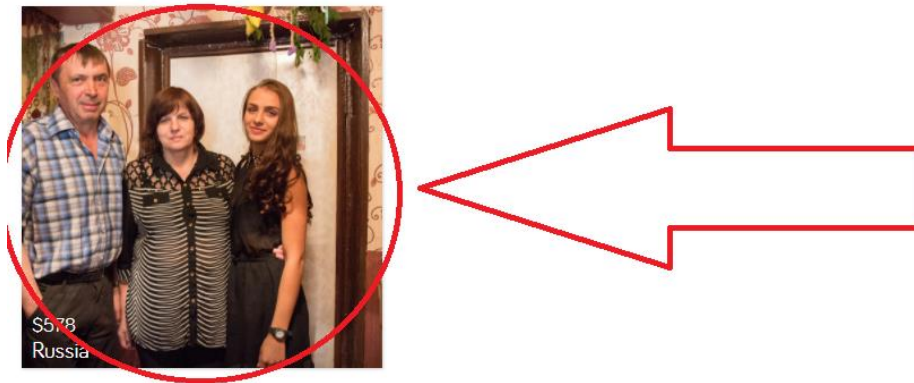


**Passo 5:** Clica com o botão do lado esquerdo do rato no quadradinho ao lado esquerdo da “Rússia” e clica com o botão do lado esquerdo do rato no “Ok”.

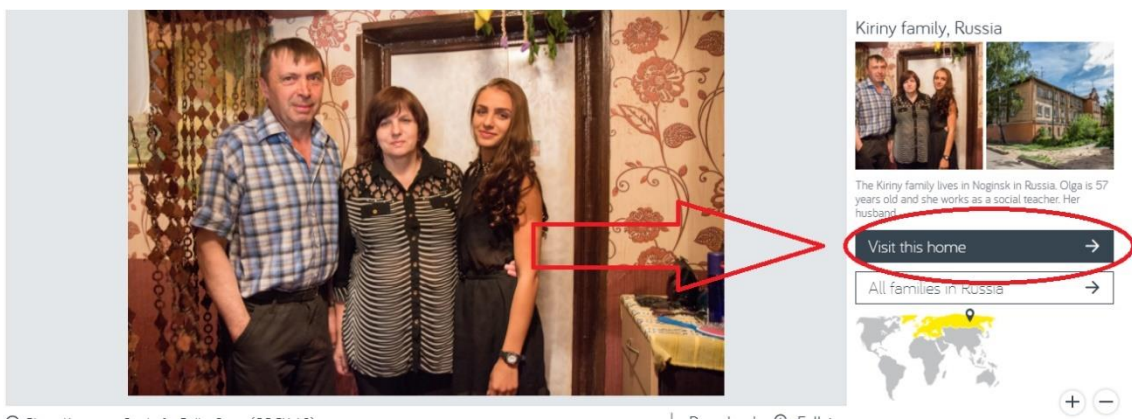




**Passo 6:** Clica com o botão do lado esquerdo do rato em cima da primeira família que aparece.



**Passo 7:** Clica com o botão do lado esquerdo do rato em “Visit this home”.



**Passo 8:** Explora as fotografias da habitação da família e responde à questão 1.1. da Atividade 2.

## Guião de exploração do site *Dollar Street* para o grupo 5

**Passo 1:** Abre a página do Google Chrome.

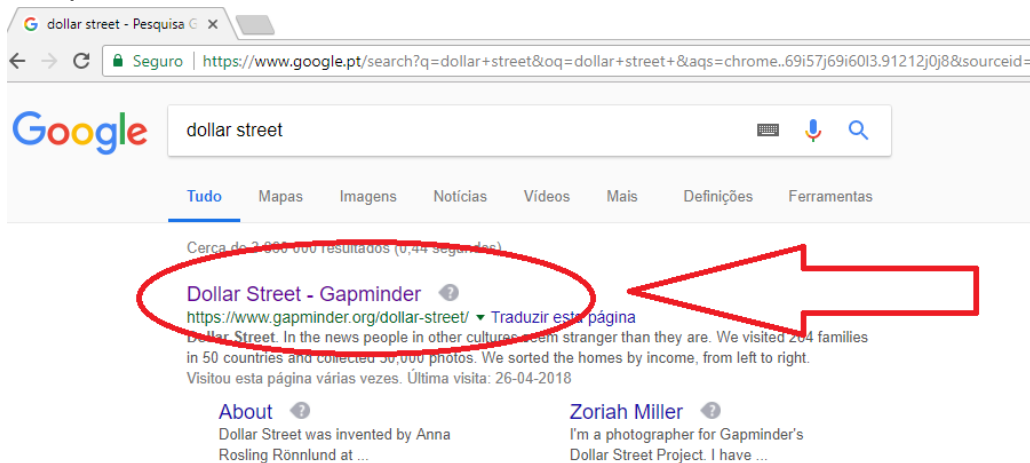


Pesquisar no Google ou escrever URL

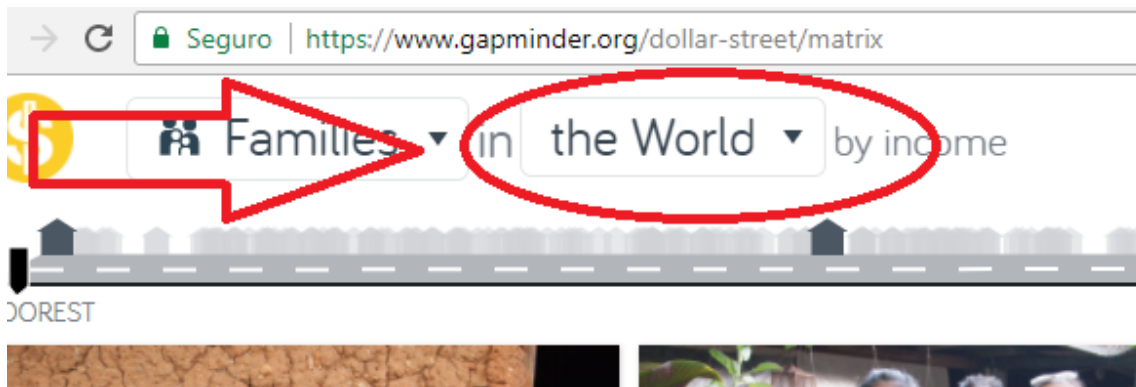
**Passo 2:** Escreve Dollar Street na barra superior de pesquisa e clica no ENTER.



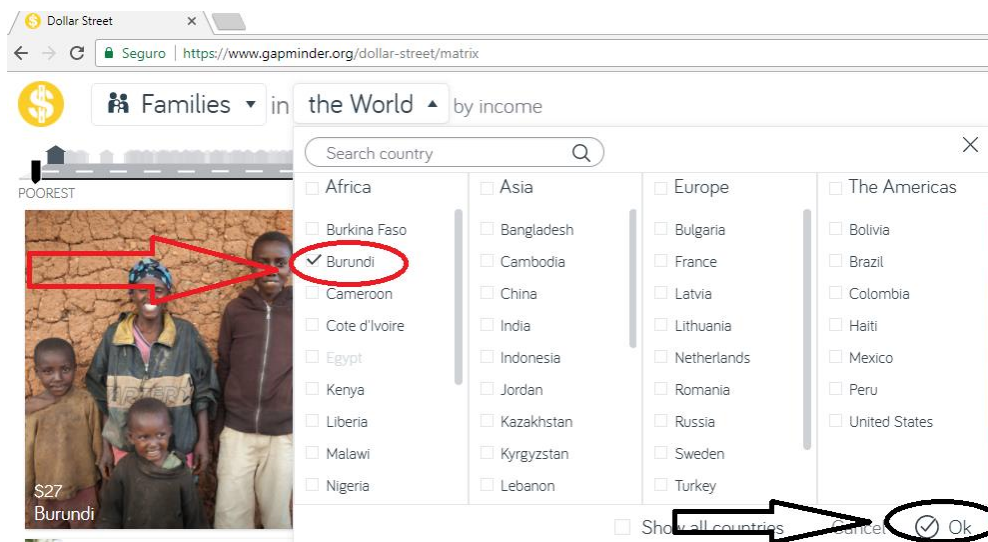
**Passo 3:** Selecciona o primeiro link, carregando em cima deste com o botão do lado esquerdo do rato.



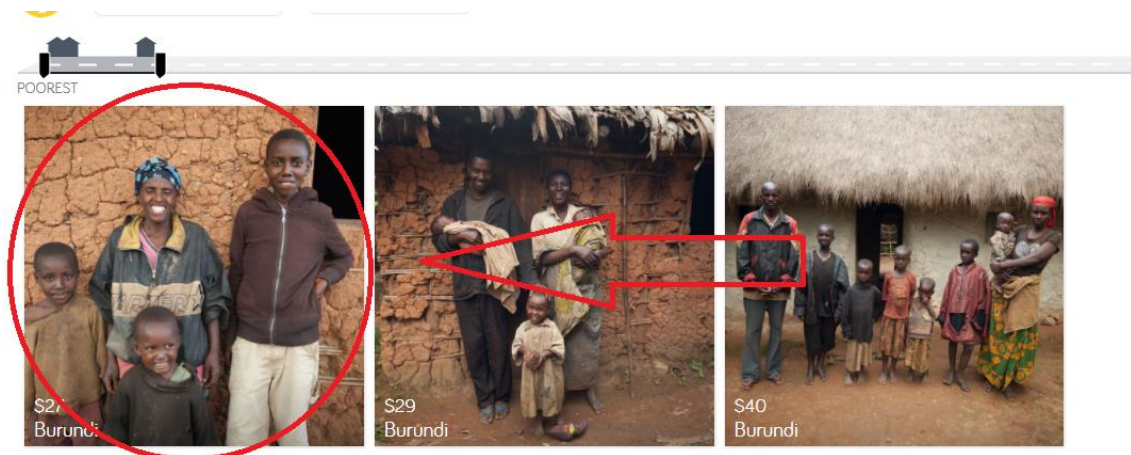
**Passo 4:** Carrega com o botão do lado esquerdo do rato em cima de “the World”.



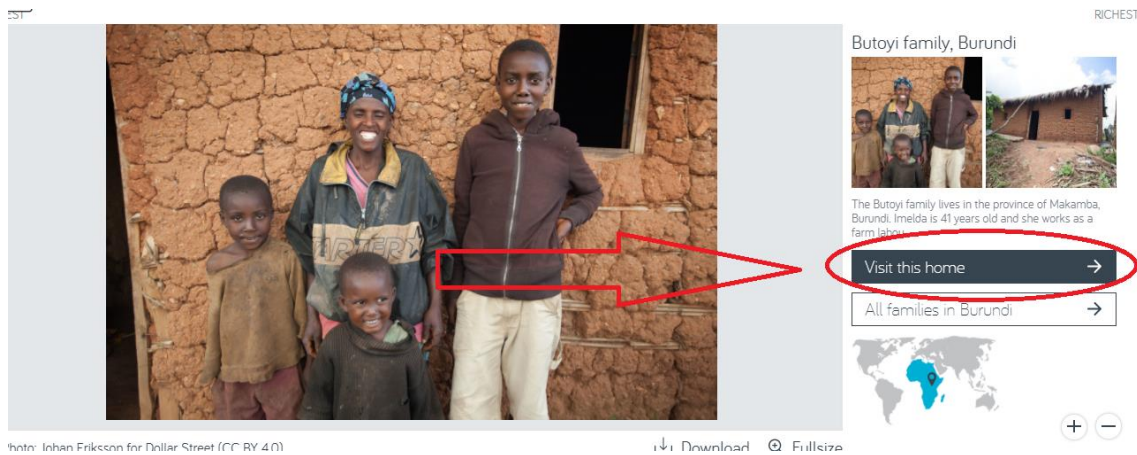
**Passo 5:** Clica com o botão do lado esquerdo do rato no quadradinho ao lado esquerdo da “Burundi” e clica com o botão do lado esquerdo do rato no “Ok”.



**Passo 6:** Clica com o botão do lado esquerdo do rato em cima da primeira família que aparece.



**Passo 7:** Clica com o botão do lado esquerdo do rato em “Visit this home”.



**Passo 8:** Explora as fotografias da habitação da família e responde à questão 1.1. da Atividade 2.

## Guião de exploração do site *Dollar Street* para o grupo 6

**Passo 1:** Abre a página do Google Chrome.

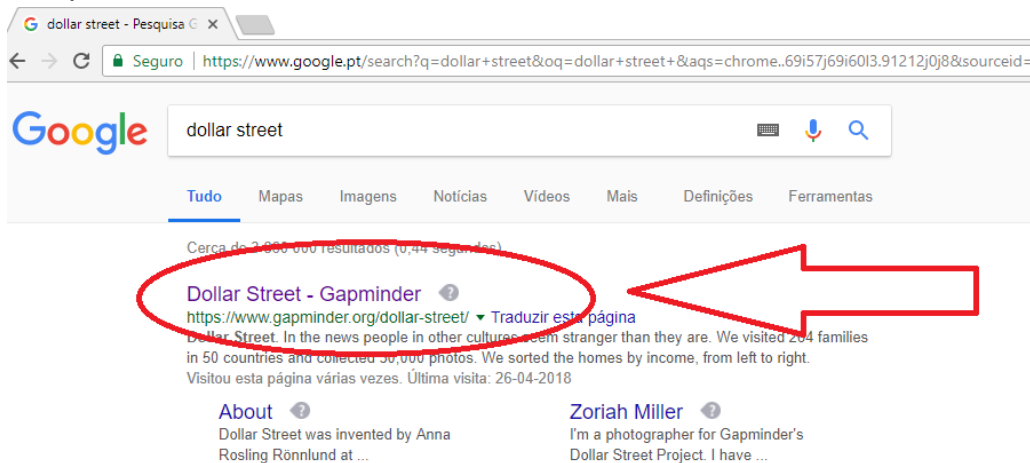


Pesquisar no Google ou escrever URL

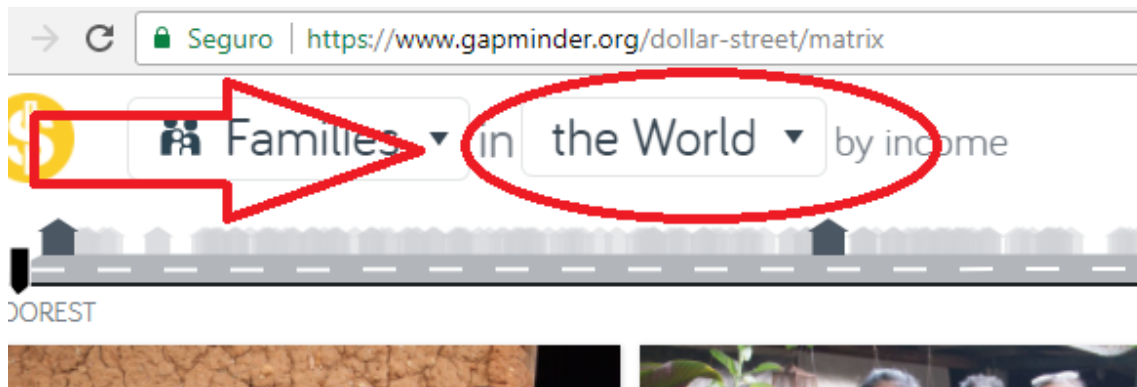
**Passo 2:** Escreve Dollar Street na barra superior de pesquisa e clica no ENTER.



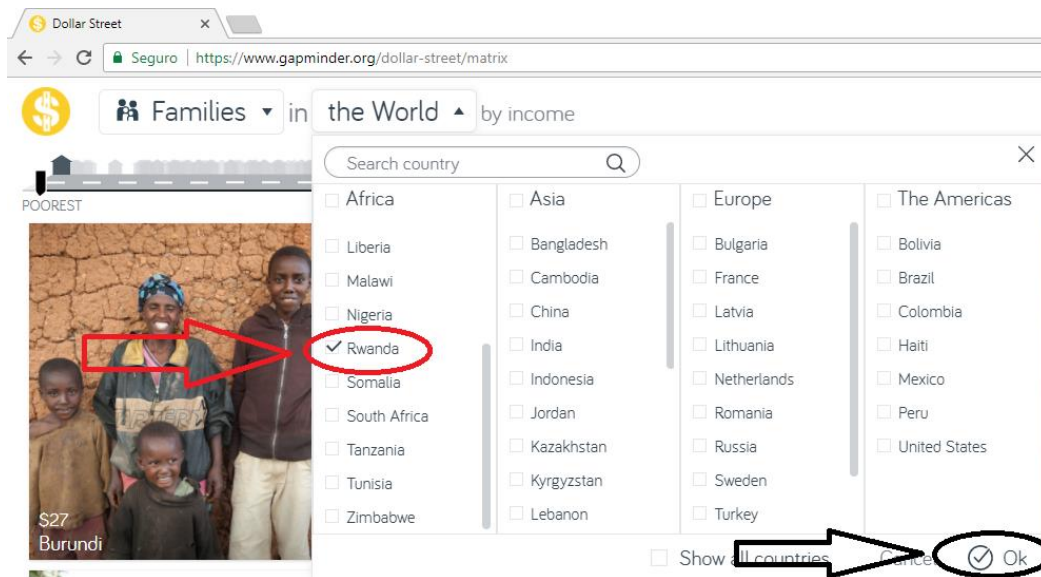
**Passo 3:** Seleciona o primeiro link, carregando em cima deste com o botão do lado esquerdo do rato.



**Passo 4:** Carrega com o botão do lado esquerdo do rato em cima de “the World”.



**Passo 5:** Clica com o botão do lado esquerdo do rato no quadradinho ao lado esquerdo da “Rwanda” e clica com o botão do lado esquerdo do rato no “Ok”.



**Passo 6:** Clica com o botão do lado esquerdo do rato em cima da primeira família que aparece.



**Passo 7:** Clica com o botão do lado esquerdo do rato em “Visit this home”.



**Passo 8:** Explora as fotografias da habitação da família e responde à questão 1.1. da Atividade 2.

**Imagens retiradas do site *Dollar Street* para o grupo 1**



Imagem 1- Água utilizada em casa (Habitação da família da China)



Imagem 2- Teto da casa (Habitação da família da China)





Imagem 3- Parede da casa (Habitação da família da China)



Imagem 4- Fonte de luz da casa (Habitação da família da China)



Imagem 5- Estrutura da casa (Habitação da família da China)



Imagem 6- Local onde a família dorme (Habitação da família da China)

**Imagens retiradas do site *Dollar Street* para o grupo 2**



Imagem 7- Local onde a família dorme (Habitação da família da Índia)



Imagem 8- Estrutura da casa (Habitação da família da Índia)



Imagem 9- Chão da casa (Habitação da família da Índia)



Imagem 10- Telhado da casa (Habitação da família da Índia)



Imagem 11- Fonte de luz da casa (Habitação da família da Índia)



Imagem 12- Água utilizada em casa (Habitação da família da Índia)

**Imagens retiradas do site *Dollar Street* para o grupo 3**

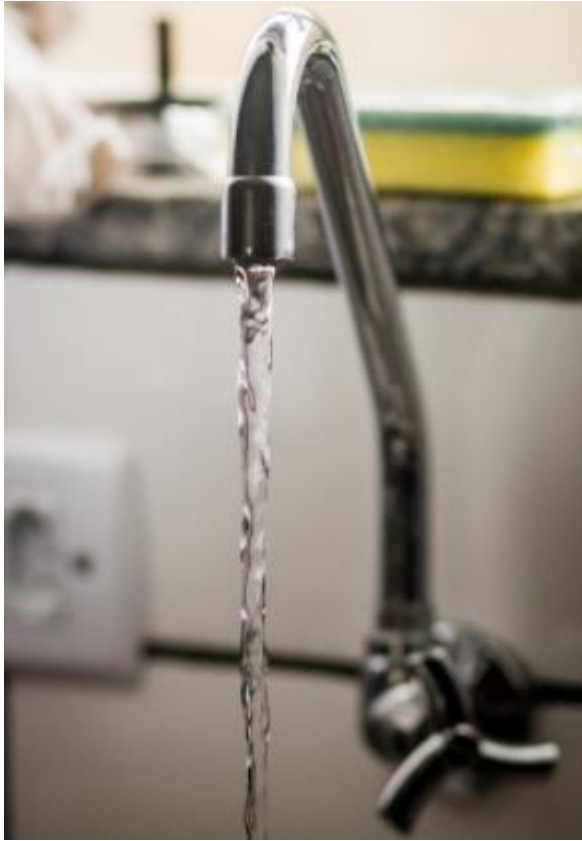


Imagem 14- Água utilizada em casa  
(Habitação da família do Brasil)



Imagem 13- Fonte de luz da casa (Habitação da família do Brasil)



Imagem 15- Chão da casa (Habitação da família do Brasil)



Imagem 16- Local onde a família dorme (Habitação da família do Brasil)



Imagem 17- Estrutura da casa (Habitação da família do Brasil)



Imagem 18- Teto da casa (Habitação da família do Brasil)

**Imagens retiradas do site *Dollar Street* para o grupo 4**



Imagem 19- Estrutura da casa (Habitação da família da Rússia)



Imagem 20- Água utilizada em casa (Habitação da família da Rússia)

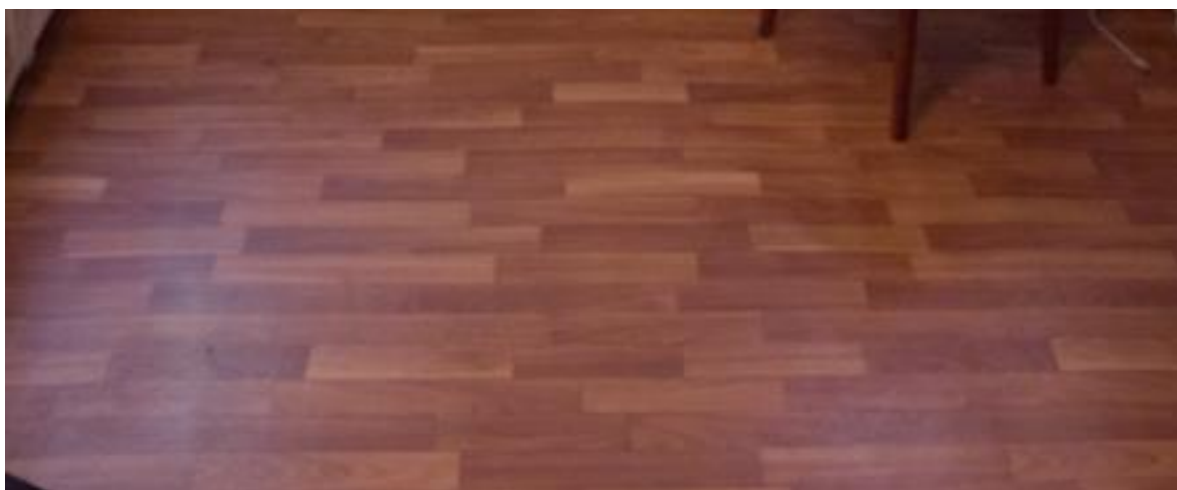


Imagem 21- Chão da casa (Habitação da família da Rússia)





Imagem 22- Fonte de luz da casa (Habitação da família da Rússia)



Imagem 23- Local onde a família dorme (Habitação da família da Rússia)

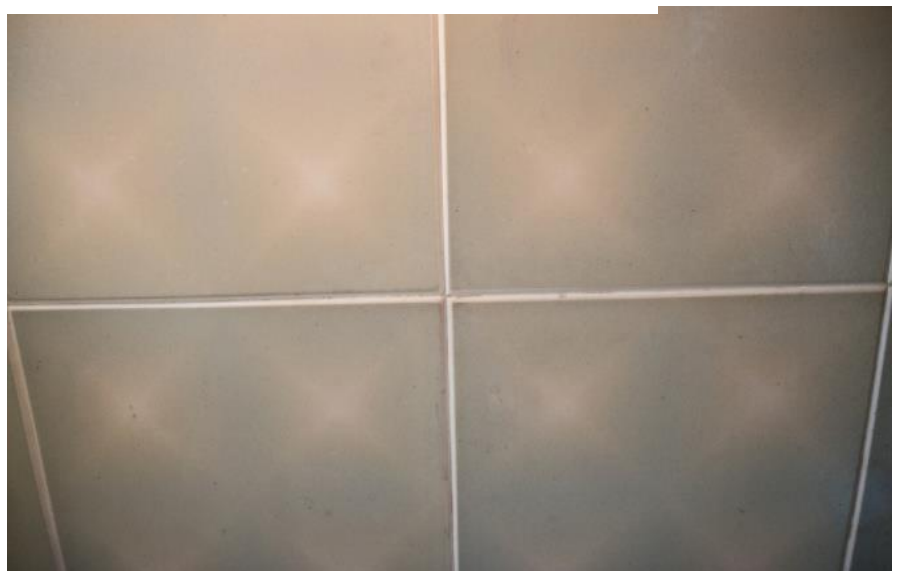


Imagem 24- Teto da casa (Habitação da família da Rússia)

**Imagens retiradas do site *Dollar Street* para o grupo 5**



Imagem 25- Estrutura da casa  
(Habitação da família de  
Burundi)



Imagem 26- Chão da casa (Habitação da família de Burundi)



Imagem 27- Fonte de luz da casa (Habitação da família de Burundi)



Imagem 28- Telhado da casa (Habitação da família de Burundi)



Imagem 29- Água utilizada em casa (Habitação da família de Burundi)



Imagem 30- Teto da casa (Habitação da família de Burundi)



Imagem 31- Local onde a família dorme (Habitação da família de Burundi)

**Imagens retiradas do site *Dollar Street* para o grupo 6**



Imagem 32- Estrutura da casa (Habitação da família de Ruanda)



Imagem 33- Local onde a família dorme (Habitação da família de Ruanda)



Imagem 34- Água utilizada em casa (Habitação da família de Ruanda)



Imagem 35- Chão da casa (Habitação da família de Ruanda)



Imagem 36- Teto da casa (Habitação da família de Ruanda)

### Apêndice B.3. - Atividade 3

“Quais as semelhanças das rotinas das crianças?”

## Guião da Professora Estagiária Investigadora

- A docente começa por relembrar quais os continentes trabalhados na atividade 2.
- Refere ainda que vão conhecer duas crianças que vivem em dois dos países pesquisados no site *Dollar Street*- do Brasil e da Rússia. A criança do Brasil chama-se Cidinha e a criança da Rússia chama-se Sasha.
- Entrega da parte I da atividade 3 em papel aos alunos (Guião do aluno, Parte I).
- A docente informa que irão escutar dois textos, lidos oralmente por si, sobre a vida destas duas crianças (Material de apoio, Anexo 1). Ao longo da leitura de cada texto, os alunos devem registar a lápis, na parte da rotina de cada criança, as horas que são mencionadas no texto. Na segunda leitura os alunos devem confirmar as horas que registaram. Após a confirmação, os alunos devem colar os relógios correspondentes a cada atividade referida na tabela. Os relógios que os alunos irão utilizar para colagem estão disponíveis na última página da atividade que lhes foi entregue (Relógios a utilizar na resposta à questão 1). Os alunos devem escolher os relógios correspondentes às horas que registaram na tabela, recortá-los e colá-los na parte da rotina de cada criança.
- Após a realização da questão 1, a professora lê novamente os textos, e os alunos preenchem a informação correspondente à Cidinha e ao Sasha, no quadro da questão 2 da atividade. Ao longo da leitura dos textos os alunos irão ver uma sequência de imagens, através de uma apresentação de PowerPoint, sobre a rotina da Cidinha e do Sasha (Material de apoio, Anexo 2). Caso seja necessário, será novamente lido cada texto.
- Após preencherem as colunas da questão 2 da atividade, correspondentes à Cidinha e ao Sasha, a docente pede aos alunos para completarem a coluna correspondente a si.



- De seguida, os alunos irão constrói um diagrama de Venn com a informação que recolheram sobre a vida da Cidinha e a sua. Para isso a docente explica primeiramente o que é um diagrama de Venn e para que serve.
- Construído o diagrama, a docente distribui pelos alunos a parte II da atividade. De seguida lê as questões 1 e 2 da mesma. Os alunos devem responder individualmente às questões (Guião do aluno, Parte II).

## Guião do aluno

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

### Atividade 3 - Quais as semelhanças das rotinas das crianças?

#### Parte I

1. Para cada aspeto abaixo cola o relógio correspondente à hora da rotina da Cidinha e à rotina do Sasha. Os relógios estão disponíveis na última folha.

#### Rotina da Cidinha

Acorda	Vai para a escola	Almoça	Janta	Dorme

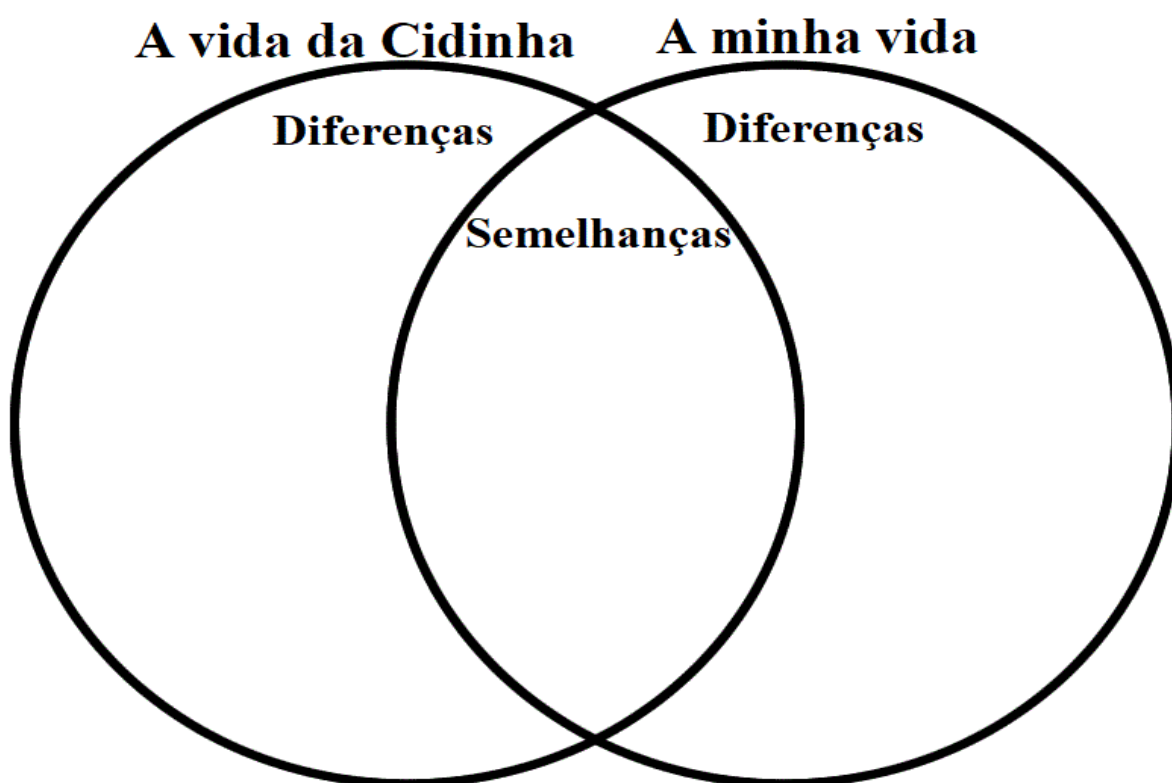
#### Rotina do Sasha

Acorda	Vai para a escola	Almoça	Janta	Dorme

2. Após escutares os dois textos preenche o quadro com a informação das duas crianças e completa-o com a tua.

	<b>Cidinha</b>	<b>Sasha</b>	<b>Eu</b>
<b>Qual a idade?</b>			
<b>Onde vive?</b>			
<b>Anda na escola?</b>			
<b>Como vão para a escola?</b>			
<b>Trabalha? Se sim, onde?</b>			
<b>O que faz no trabalho?</b>			
<b>Quais as suas brincadeiras?</b>			

3. Constrói um diagrama de venn com a informação que recolheste da Cidinha e a tua.



## Parte II

1. Das diferenças que registaste no diagrama de Venn sobre a vida da Cidinha e a tua, indica qual é a mais relevante para ti?

---

---

---

---

2. Achas que a tua vida é assim tão diferente da Cidinha e do Sasha?

Sim

Não

2.1. Porquê?

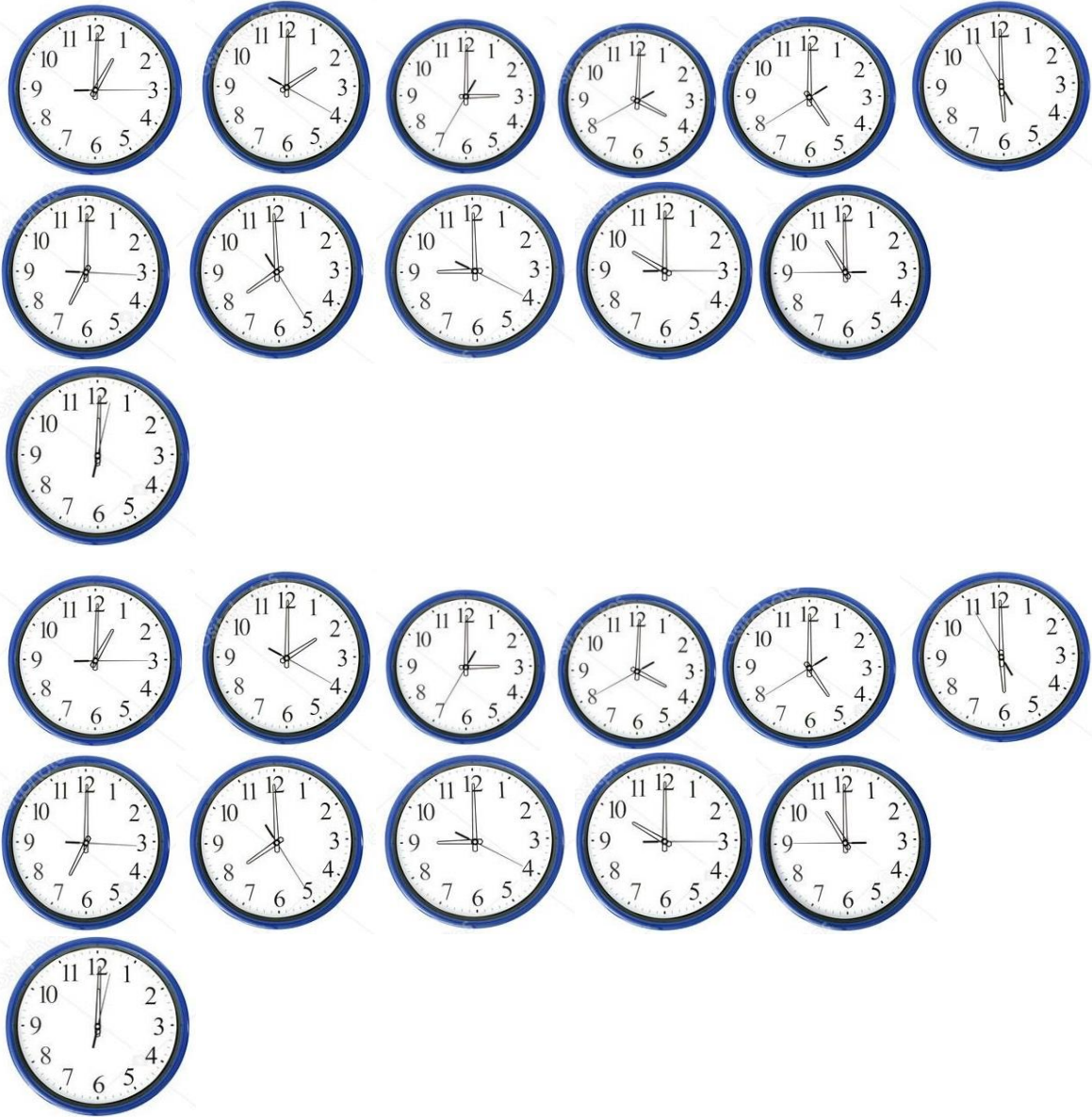
---

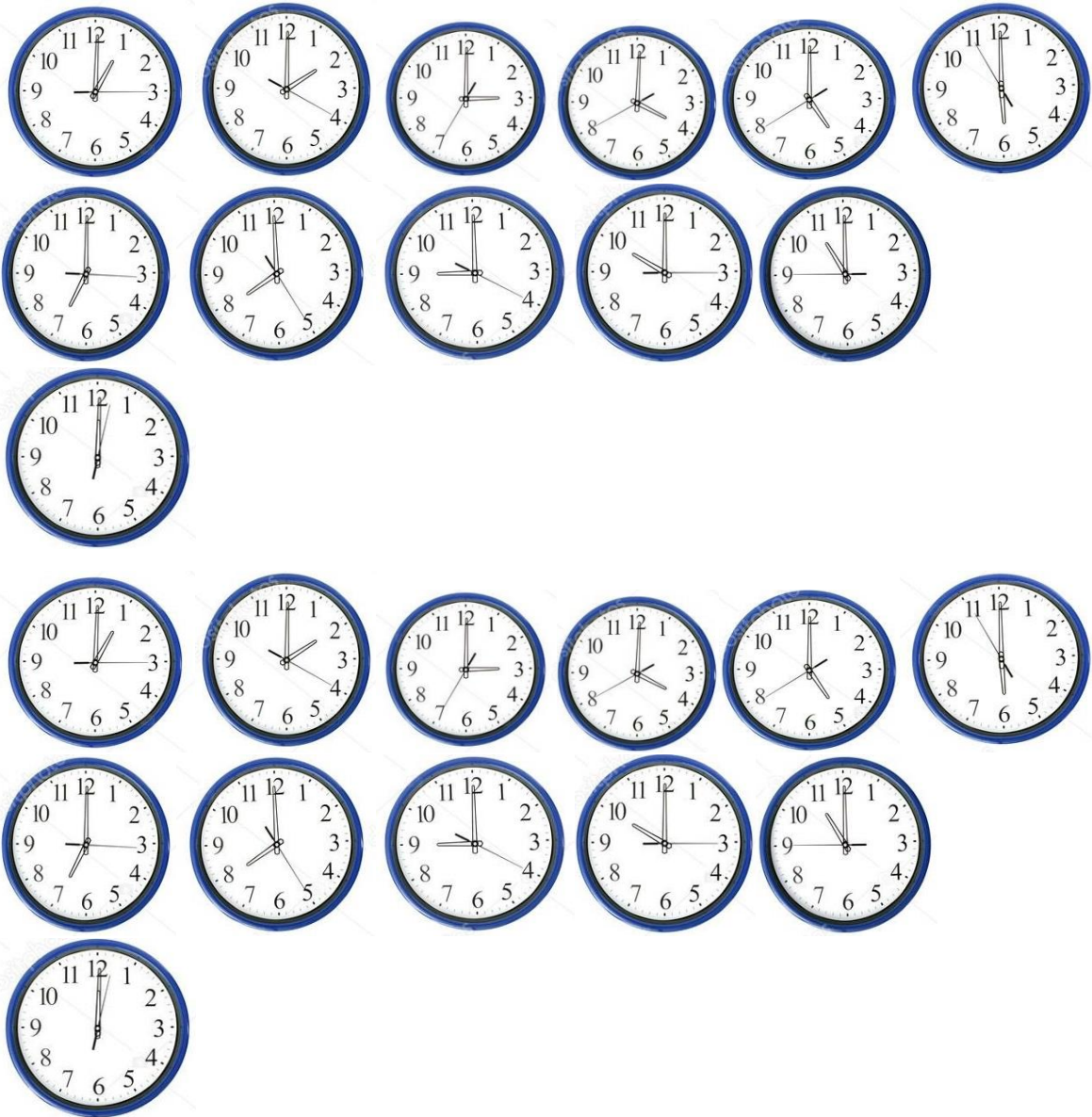
---

---

---

**Relógios a utilizar na resposta à questão 1**





## Material de apoio

### **Anexo 1- Textos a ler pela docente**

#### **Texto 1:**

A história da Cidinha



Meu nome é Cidinha e tenho sete anos. Eu moro numa aldeia do Brasil. Aqui está sempre calor (Diapositivo 1).

A minha mãe acorda-me às sete horas da manhã nos dias em que tenho escola (Diapositivo 2). Eu lavo-me, visto-me e tomo o pequeno almoço com os meus irmãos.

Todo os dias eu vou para a escola às oito horas. Demoro apenas cinco minutos a chegar lá a pé. Eu sinto-me uma sortuda por ir à escola, principalmente quando aprendo palavras novas.

Depois da escola, eu almoço à 1 hora e depois brinco com as minhas amigas. Nós jogamos elástico, futebol e nadamos no lago (Diapositivo 3).

Em casa, eu ajudo a fazer muitas coisas. Eu varro a casa e vou buscar a água ao poço. Eu lavo as roupas e alimento os animais (Diapositivo 4). O meu melhor trabalho é ajudar a minha mãe a quebrar as nozes de palma.

Em Ludovico, ganhamos a vida com as palmeiras. Criamos a nossa própria fábrica e fazemos sabão usando o óleo das nozes de palma. Eu costumo ajudar a minha mãe a quebrar as nozes para retirar o óleo (Diapositivo 5). Com o dinheiro que ganho posso comprar cadernos ou lápis para a escola na loja da aldeia.

No final do dia, por volta das 7 horas janto e depois às 9 horas vou para a cama.

## Texto 2:

### A história de Sasha



O meu nome é Sasha. Tenho oito anos e moro numa cidade da Rússia. (Diapositivo 6).

Todas as manhãs eu acordo às sete horas e ajudo a cuidar da minha irmã mais nova (Diapositivo 7).

Eu ando na escola. Normalmente corro para poder chegar lá primeiro que as outras crianças e surpreender a professora (Diapositivo 8). A escola começa às 8:00 horas.

Depois da escola, ajudo a preparar a nossa refeição principal. Nós comemos aproximadamente às 3:30. Eu sou muito bom a cozinhar (Diapositivo 9).

Também faço outras coisas em casa. A cada dois dias vou buscar água ao poço. O meu irmão Vanya muitas vezes ajuda-me, o que torna mais fácil o trabalho (Diapositivo 10). No inverno também tiro a neve do caminho e trago lenha para a fogueira.

A vida na Sibéria é muito diferente no verão e no inverno. No inverno, o meu jogo favorito é fazer casas de neve com o Vanya. (Diapositivo 11).

No Verão ajudo a minha família a colher flores de camomila nos campos. Elas são usadas para fazer chá e remédios. Nós trabalhamos de manhã até às 3.30 da tarde. No verão, também colho bagas para comer e cogumelos selvagens que encontro entre os pinheiros.

No final do dia janto às 8:00 e vou para cama às 10:00 horas.



## Anexo 2- Apresentação PowerPoint

Dispositivo 1



Dispositivo 2



Dispositivo 3



Dispositivo 4



Dispositivo 5



Dispositivo 6



Dispositivo 7



Dispositivo 8



Dispositivo 9



Dispositivo 10



Dispositivo 11



#### Apêndice B.4. - Atividade 4

“Cidinha vai ao mercado.”

### **Guião da Professora Estagiária Investigadora**

- A docente organizou as mesas por grupos. Os alunos entram e sentam-se onde está o seu nome.
- A docente começa por relembrar a atividade realizada na semana anterior sobre as duas crianças que viviam no Brasil e na Rússia. Relembra especificamente a Cidinha, a criança que vive no Brasil e que trabalhava a fazer sabões com nozes de palma.
- De seguida, os alunos são questionados sobre quanto custará cada sabão.
- Para mostrar que alguns dos preços não são os justos para o trabalho que a Cidinha faz, a docente projeta um vídeo intitulado “Comércio justo” em <https://www.youtube.com/watch?v=Gx9puyyMiXk> (Material de apoio, Anexo 1). A duração do vídeo é de 5 minutos e 21 segundos, mas apenas serão visualizados 4:23 min (dos 0:12 min até aos 4:35 min).
- Após a visualização do vídeo (duas vezes caso seja necessário), haverá um diálogo sobre os preços atribuídos aos trabalhadores, aos compradores e aos empresários. Para facilitar a compreensão do vídeo a docente dá o exemplo de um sabão que ao trabalhador dão 1 euro, ao comprador dão 10 e ao empresário dão 100. A docente questiona de seguida se acham justo, a pessoa que fez o sabão, só receber 1 euro por todo o seu trabalho, quando os empresários recebem 100 euros pelo mesmo sabão.
- De seguida os alunos irão fingir que são a Cidinha e que vão vender os sabões que ela confeciona. Para isso vão trabalhar em grupos de quatro elementos cada (exceção de um grupo que tem 5 elementos). Um elemento do grupo irá ser o vendedor de Sabão, neste caso a Cidinha, e os outros três elementos serão os compradores de sabão. Um dos compradores pertence a uma associação de comércio justo, que irá dar o valor justo pelo produto.
- É distribuída uma folha quadriculada A4 por cada grupo e o guião do aluno (Guião do aluno, Parte I).



- A docente informa que a Cidinha de cada grupo irá desenhar o maior número de sabão num minuto. Após o sinal, o elemento de cada grupo que interpreta a Cidinha (produtora), irá desenhar os sabões numa folha quadriculada. A professora refere ainda que para o desenho contabilizar como sabão o mesmo tem de ter quatro quadrículas.
- De seguida a Cidinha, com a ajuda dos outros elementos do grupo deve contar os sabões que desenhou e registar esse valor na coluna “Quantos sabões fiz” da tabela da questão 1.1. do guião do aluno fornecido. Depois desse registo devem recortar os sabões.
- De seguida a docente pede, ao elemento, de cada grupo, que está a fazer o papel da Cidinha, para escolher um dos cartões que a professora tem na mão (Material de apoio, Anexo 2). A mensagem que tem na mão é que vai ditar quantos sabões a Cidinha pode vender no mercado. Após proceder às operações necessárias para saber quantos sabões pode vender, deve registar essa quantia na coluna “Quantos sabões posso vender”, da tabela da questão 1.1. do guião do aluno fornecido. Ao longo de toda esta tarefa o grupo deve ajudar a proceder os passos referidos anteriormente.
- Posteriormente a Cidinha dirige-se ao mercado (mesa previamente estipulada para cada grupo) com os seus sabões para vender.
- A docente distribui um cartão por cada comprador, de todos os grupos (Material de apoio, Anexo 3). Nesse cartão há uma fala, caracterizando cada um dos compradores: um dos compradores trata mal o produtor e dá apenas 1 real por cada sabão; o outro comprador dá 2 reais ao produtor, com simpatia; o terceiro comprador, do comércio justo, dá 3 reais ao produtor e informa-o sobre como pode ter uma produção mais sustentável.
- Inicia-se a venda dos sabões. Cada vendedor vai à banca da Cidinha, um de cada vez, e lê a sua fala.
- No final, as “Cindinhas” fazem contas para saber quanto venderam e quanto receberam. Para isso voltam para a mesa do seu grupo e todos os elementos ajudam nas contagens. Contagens feitas, devem fazer os seus registos na

tabela fornecida, nomeadamente na coluna de “Quantos sabões vendi” e na coluna de “Quanto dinheiro recebi” da tabela da questão 1.1. do guião do aluno fornecido.

- Após os registos a docente questiona cada grupo sobre a quantia que conseguiram arrecadar com a venda. A docente regista no quadro os valores conseguidos por todos os grupos de modo a todos os alunos conseguirem ver.
- De seguida cada grupo deve referir qual o comprador que foi mais justo, ou seja, o que pagou mais por cada sabão, e o porquê, dando assim resposta à questão 1.2 e à questão 1.2.1. do guião do aluno fornecido. Estas questões devem ser respondidas individualmente.
- A docente questiona os alunos sobre o que a Cidinha fazia com o dinheiro que recebia do trabalho.
- A docente cola no quadro duas imagens, uma imagem de um livro com um custo de 3 reais e uma imagem de um caderno com o custo de 1 real (Material de apoio, Anexo 4).
- Questiona quantos livros a Cidinha poderia comprar com o valor que cada grupo conseguiu angariar com as vendas. Cada grupo deve proceder à resolução da questão da questão 2.1. da ficha de trabalho distribuído por cada aluno.
- De seguida questiona quantos cadernos a Cidinha poderia comprar com o valor que cada grupo conseguiu angariar com as vendas. Cada grupo deve proceder à resolução da questão da questão 2.2. do guião do aluno fornecido a cada elemento.
- No final os alunos devem analisar o que a Cidinha conseguiu angariar com a venda e o que conseguiu comprar e devem referir como se sentem com as vendas realizadas e o porque de se sentirem assim.
- A docente entregue a parte II da atividade 4 aos alunos (Guião do aluno, Parte II).

- Desta forma os alunos dão resposta à questão 1. e à questão 1.1. da parte II do guião do aluno fornecido. As respostas a estas questões devem ser dadas individualmente.

## Guião do aluno

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

### Atividade 4 – “Cidinha vai ao mercado”

#### Parte I

#### 1. Se eu fosse a Cidinha a vender sabão no Brasil...

1.1. Regista na tabela seguinte os dados referentes aos sabões da Cidinha.

Quantos sabões fiz	Quantos sabões vender	posso	Quantos sabões vendi	Quanto dinheiro recebi

1.2. Após as vendas, indica qual foi o comprador mais justo.

Comprador 1

Comprador 2

Comprador 3

1.2.1. Porquê?

---

---

---

---

---

2. Com o dinheiro que recebeste da venda dos sabões, indica:

2.1. Quantos livros conseguias comprar na loja, sabendo que cada um custa 3 reais?

R.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.2. Quantos cadernos conseguias comprar na loja, sabendo que cada um custa 1 real?

R.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Parte II

**1. Como te sentiste com as vendas?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**1.1. Porquê?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Material de apoio

### Anexo 1- Vídeo a apresentar



**Título:** Comércio Justo

**Autor:** Isabel Rodrigues

**Data de publicação:** 03/04/2010

### Anexo 2- Cartões a distribuir para a Cidinha

Cartões para a Cidinha:

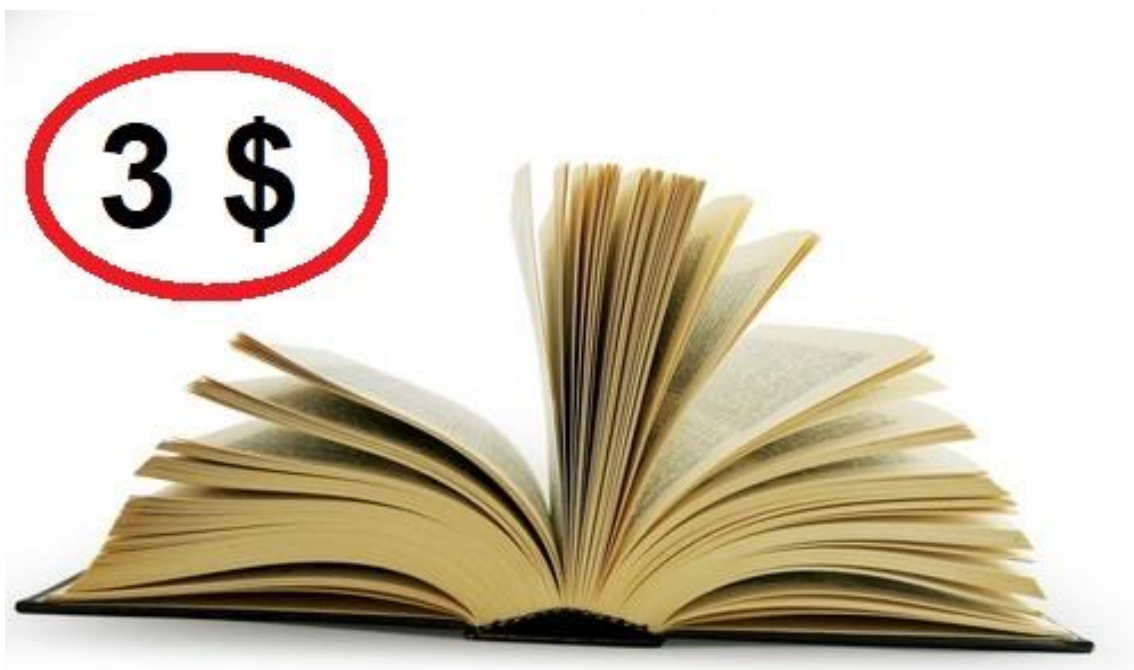
- Este ano é um ano de seca, retira 10 sabões dos que fizeste.
- Há muitas nozes de palma, podes vender mais 3 sabões.
- Há pouca água para confecionares os próximos sabões, retira 2 sabões dos que fizeste.

### **Anexo 3- Cartões a distribuir pelos compradores**

#### Cartões a distribuir pelos compradores

- Oh cachopa quero sabões. Estes sabões estão todos defeituosos e não cheiram muito bem. Não sabes fazer isto melhor? Só te dou 1 euro por cada sabão. (Pode levar os que quiser)
- Boa tarde menina, está um dia lindo, não está? O que tem para vender hoje? Eu dou-lhe dois riais por cada sabão. (Pode levar os que quiser)
- Ola menina, a sua mãe está? É você que está a vender os sabões? Devia estar na escola a estudar e a brincar com os seus amigos. Estes sabões são muito bons, vou-lhe dar 3 euros por cada um. Sabe que a sua mãe devia comprar uma máquina para não ter tanto trabalho e fazer mais sabões. Assim vendia mais, ganhava mais dinheiro e não trabalhava tanto. Diga-lhe isso. Tenha um bom dia. (Pode levar os que quiser)

Anexo 4- Imagens do livro e do caderno com os respectivos valores





## **Anexo 5 - Indicações do jogo/dramatização**

### **Indicações do jogo/dramatização**

- Cada grupo é formado por 4 elementos. Um elemento irá ser o vendedor de Sabão, neste caso a Cidinha, e os outros três elementos serão os compradores de sabão. Um dos compradores pertence a uma associação de comércio justo.
- O elemento de cada grupo que interpreta a Cidinha (produtora), irá desenhar sabões numa folha, no período de 1 minuto.
- O produtor conta quantos sabões desenhou.
- O produtor escolhe um dos cartões que contêm mensagens para saber quantos sabões vai vender.
- A Cidinha vai vender os sabões aos compradores no mercado.
- Cada vendedor retira um dos cartões para saber qual o papel que vai desempenhar.
  - Um dos compradores trata mal o agricultor e dá apenas 1 real por cada sabão;
  - o outro comprador dá 2 reais ao produtor, com simpatia;
  - o terceiro comprador, da associação Fair Trade, dá 3 reais ao produtor e informa-o sobre como pode ter uma produção mais sustentável.
- No final, as “Cindinhas” fazem contas para saber quanto receberam.

## **Anexo 6- Materiais necessários**

Materiais necessários:

- folhas de papel quadriculado (para desenhar os sabões);
- tesouras;
- guião do aluno;
- cartões com mensagens;
- moedas e notas em cartão (reais);
- 5 mesas (para fazerem de bancas);
- Imagens (livro e caderno com preços).

Apêndice B.5. - Atividade 5

“A Cidinha vem para Portugal”

## **Guião da Professora Estagiária Investigadora**

- Diálogo com os alunos sobre as quatro atividades realizadas anteriormente sobre a localização dos apelidos, como vivem as famílias do mundo, quais as semelhanças das rotinas das crianças e a Cidinha vai ao mercado.
- Lembrar oralmente os alunos que:
  - Partiram dos países onde os apelidos dos seus encarregados de educação eram mais frequentes;
  - Pesquisaram, através do site Dollar street, as habitações de cinco países que encontraram nas pesquisas dos apelidos;
  - Exploraram a rotina de duas crianças de dois desses países;
  - Estiveram no papel de uma dessas crianças, a vender sabão, através de uma dramatização, na sala de aula.
- Após o diálogo, apresentar novamente as imagens da vida da Cidinha, para lembrar os alunos como a criança vivia e o que fazia (Material de apoio, Anexo 1).
- Questionar os alunos se gostavam de viver a vida da Cidinha e pedir para justificarem a sua resposta.
- Questionar os alunos sobre o que ela poderia fazer para melhorar a sua vida. Após a partilha de ideias, e como forma de introdução à última atividade, cada um dos alunos deve registar duas hipóteses na folha de registos entregue pela docente (Pré atividade: Registo de sugestões para ajudar a Cidinha a melhorar a sua vida).
- Concluídos os registos, a docente lê um pequeno texto (Material de apoio, Anexo 2), abordando mais alguns aspetos sobre a vida da Cidinha. Desta forma, irá referir a imigração como possibilidade para procura de melhores condições de vida.
- Após o diálogo, entregar a primeira parte, do guião para o aluno, a cada elemento da turma (Guião do aluno, Parte I). O professor lê questão a

questão da parte I da atividade, disponibilizando algum tempo para todos os alunos responderem individualmente a cada uma delas.

- Após a conclusão da parte I da atividade 5, a docente questiona os alunos sobre os motivos que podem originar a deslocação de indivíduos da sua terra natal para outras. Deste modo faz referência a outras causas para ocorrer a imigrações das crianças, enfatizando a fuga à guerra.
- Apresentação de um vídeo de uma menina Síria, obrigada a fugir do seu país por causa da guerra, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RBQ-loHfimQ> (Material de apoio, Anexo 3).
- Visualização do vídeo pela segunda vez. Antes da visualização, a docente indica que os alunos devem prestar atenção às expressões faciais da menina desde o início até ao fim do vídeo. Devem também tentar perceber qual o motivo pelo qual a criança muda a sua maneira de ser.
- Diálogo com os alunos sobre o que acontece no vídeo. Ao longo do mesmo, devem surgir questões tais como:
  - De que forma inicia o vídeo?
  - Como a menina se sente?
  - Como a menina vive?
  - O que vai acontecendo ao longo do vídeo?
  - Com quem a menina fica?
  - Como a menina vai reagindo ao que está a acontecer?
  - Como a menina festeja o último aniversário do vídeo?
  - Como se sentiriam se tivessem no lugar daquela criança?
- Entrega da segunda parte da atividade 5 aos alunos (Guião do aluno, Parte II). O professor lê a atividade e esclarece eventuais dúvidas. Os alunos devem responder individualmente a cada uma das questões.

**Pré atividade: Registo de sugestões para ajudar a Cidinha a melhorar a sua vida**

**Vamos ajudar a Cidinha**

**Escreve duas sugestões, indicando o que a Cidinha poderia fazer para melhorar a sua vida.**

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Guião do aluno

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

### **Atividade 5 – “A Cidinha vem para Portugal”**

#### **Parte I**

#### **1. Se a Cidinha viesse para Portugal...**

1.1. Como irias acolher a Cidinha?

---

---

---

1.2. O que lhe ensinavas ou como tentavas ajudar?

---

---

1.3. O que gostavas que ela te ensinasse?

---

---

## Parte II

### 1. E se fosses tu a emigrar para outro país...

1.1. Indica um motivo que te poderia obrigar a emigrar.

---

---

1.2. Se hoje tivesses de imigrar para outro país, com a tua família, como te sentirias?

Triste

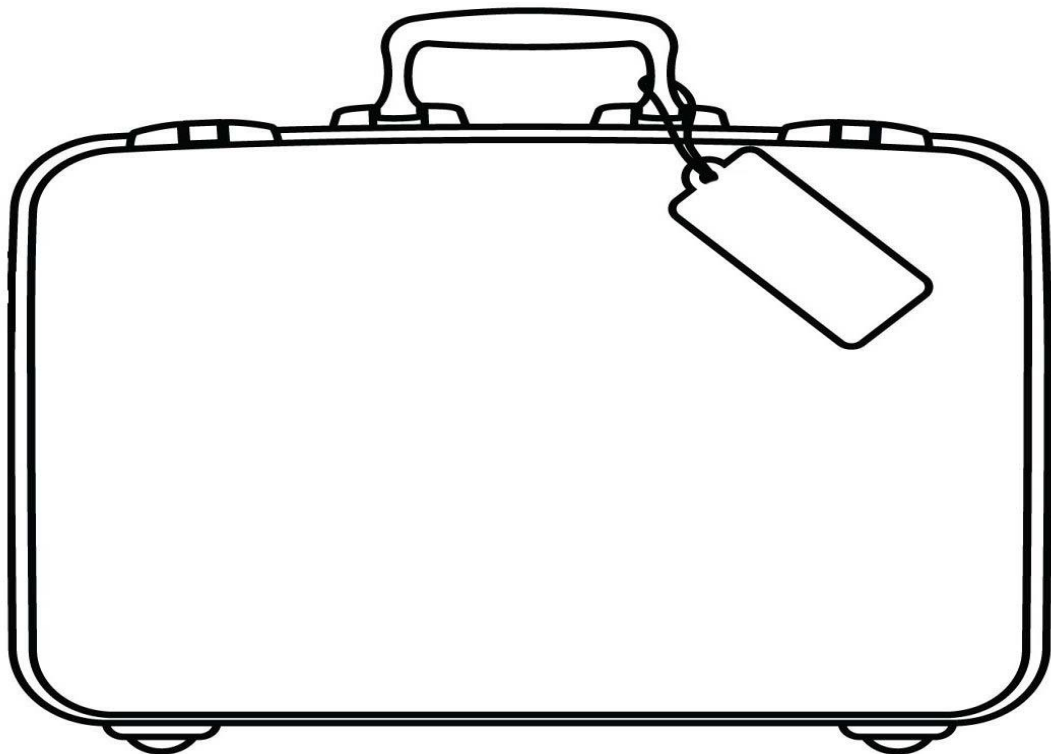
Feliz

1.2.1. Porquê?

---

---

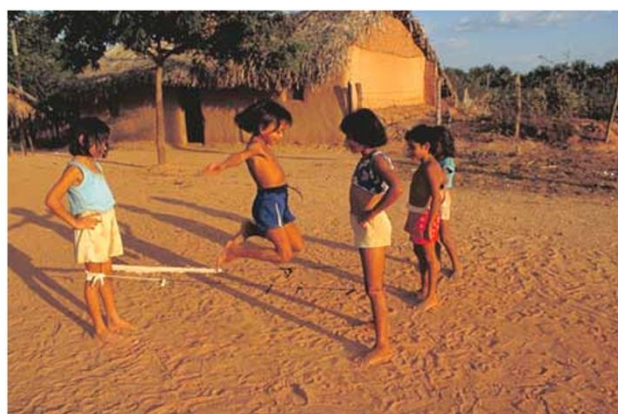
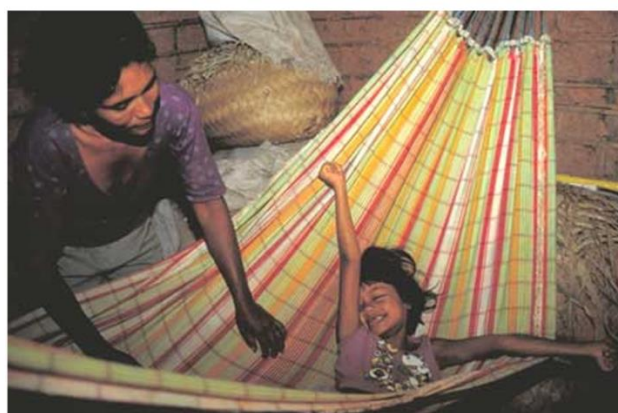
1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.





**Material de apoio**

**Anexo 1- Imagens a apresentar sobre a vida da Cidinha**





## **Anexo 2- Texto a ler pela docente sobre a vida da Cidinha**

### **A mudança da Cidinha**

A nossa vida não estava fácil, a venda dos sabões tinha baixado ultimamente e mal conseguíamos dinheiro para comer.

À noite, quando ia para a cama, ouvia muitas vezes os meus pais falarem sobre a possibilidade de viajarmos para outro país à procura de melhores condições de vida.

Os meus pais têm seis filhos e apesar de todos ajudarmos no fabrico de sabões não há dinheiro.

Então viajamos para Portugal. Eu e os meus irmãos andamos na escola e os meus pais arranjam trabalho. Não tivemos de trabalhar mais, agora só aprendemos coisas novas na escola e brincamos. Os meus pais nunca mais tiveram dificuldades em nos alimentar e agora eu não tenho de dormir numa rede, tenho uma cama só para mim.

### Anexo 3- Vídeo a apresentar sobre uma criança refugiada da guerra

#### Uma criança que se tornou refugiada



Título: Most Shocking Second a Day Video

Autor: SaveTheChildren

Data de publicação: 05/03/2014

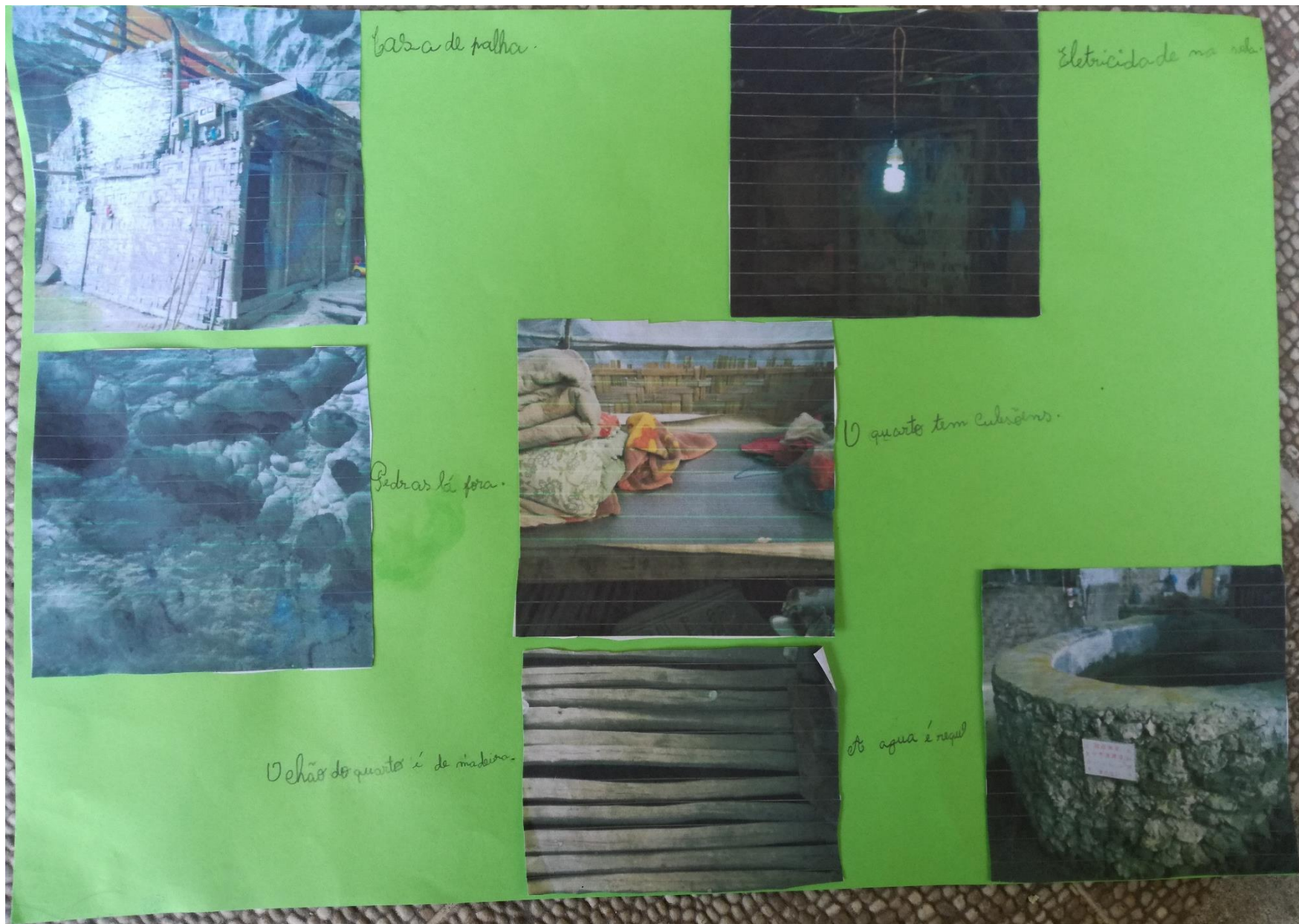
Link: <https://www.youtube.com/watch?v=RBQ-IoHfimQ>

**Apêndice C** - Alguns exemplares de produções dos alunos obtidos das atividades implementadas

**Atividade 2** - “Como se vive nos outros países do mundo?”

Exemplos das produções escritas relativas à questão 2. (Cartazes)

Grupo 1



Grupo 2





Grupo 3



Eles vivem assim como nós.



leito de madeira




Brasil.  
O chão é em tijolo





A torneira com muito água.


Grupo 4

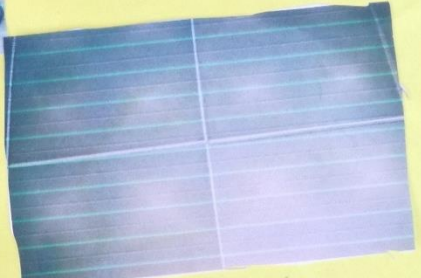
A casa da Piresia pesquisada por grupo 4

É a casa: 


É o banheiro da casa: 

É a fonte de luz da casa: 



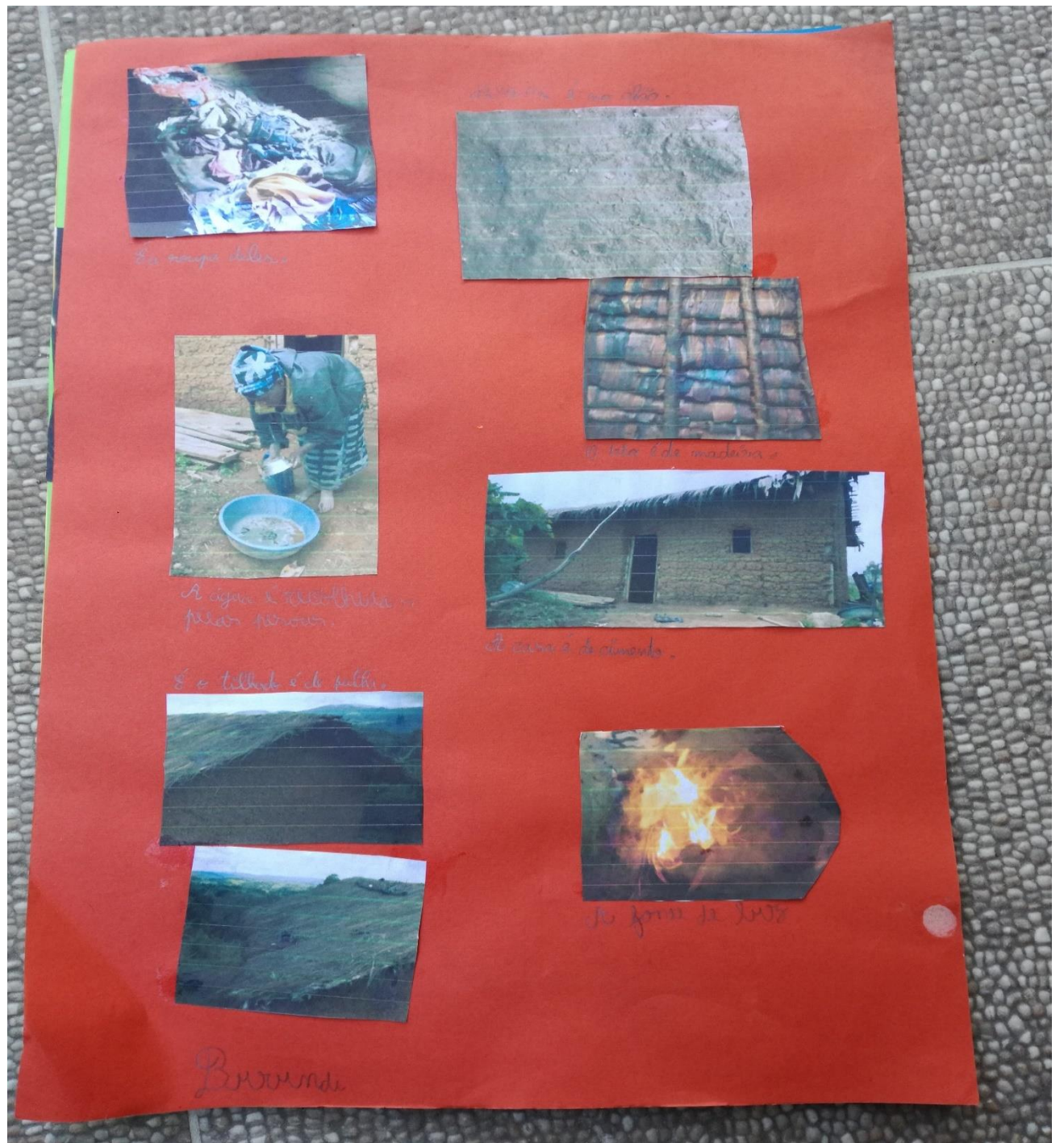


É o teto da casa.

É o chão da cozinha: 

É o cão da casa.

Grupo 5



Grupo 6

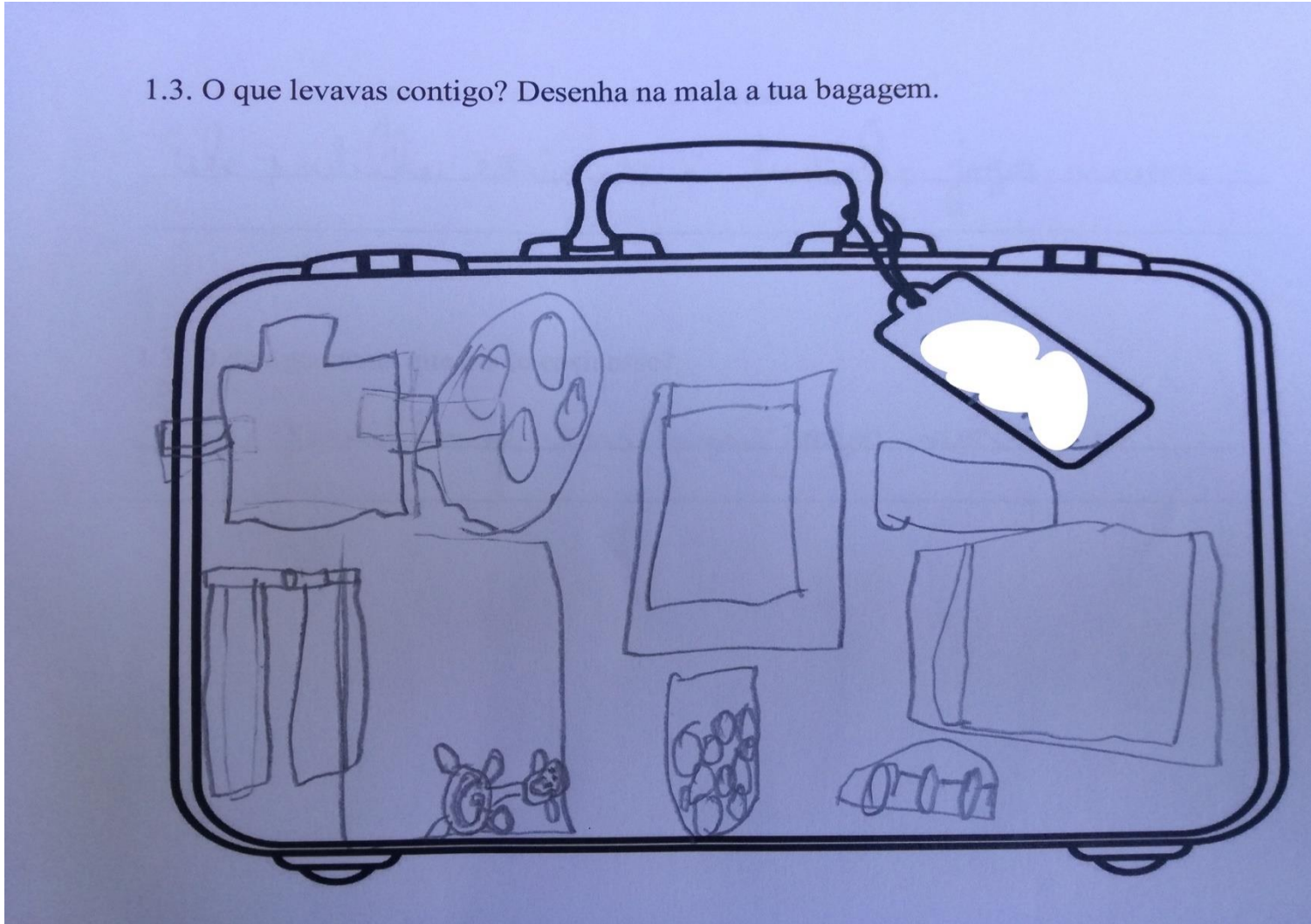


**Atividade 5 - “A Cidinha vem para Portugal”**

Exemplos de produções escritas relativas à questão 1.3. – Parte II

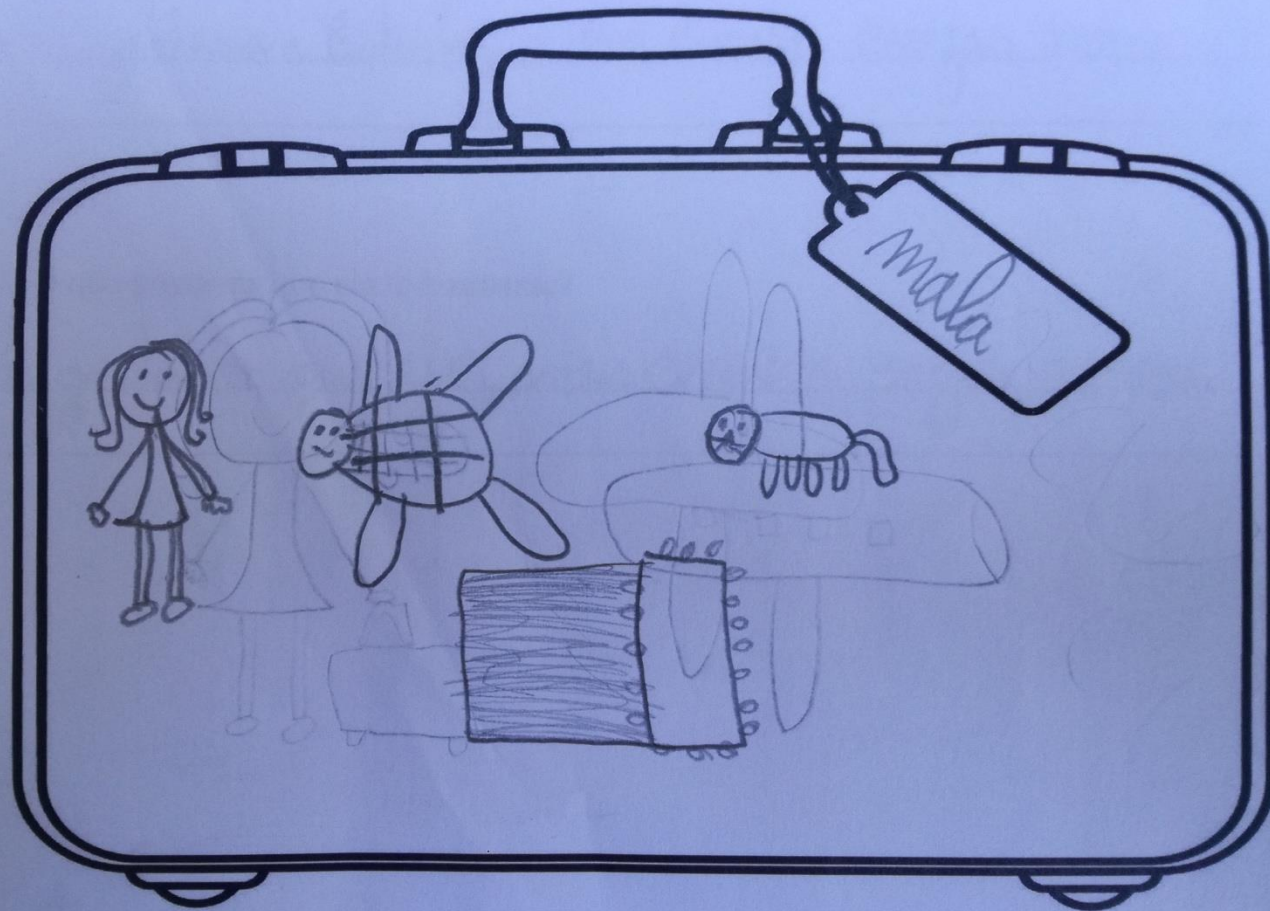
Aluno A

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.



Aluno B

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.

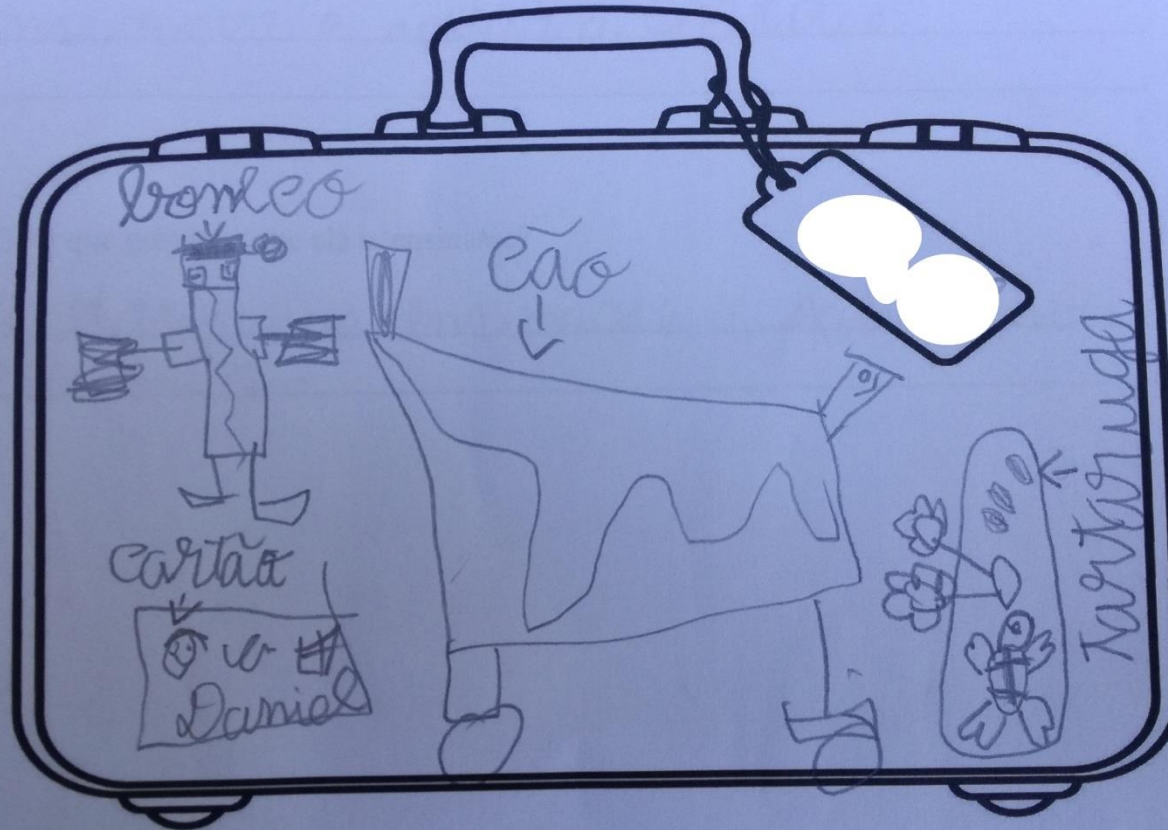






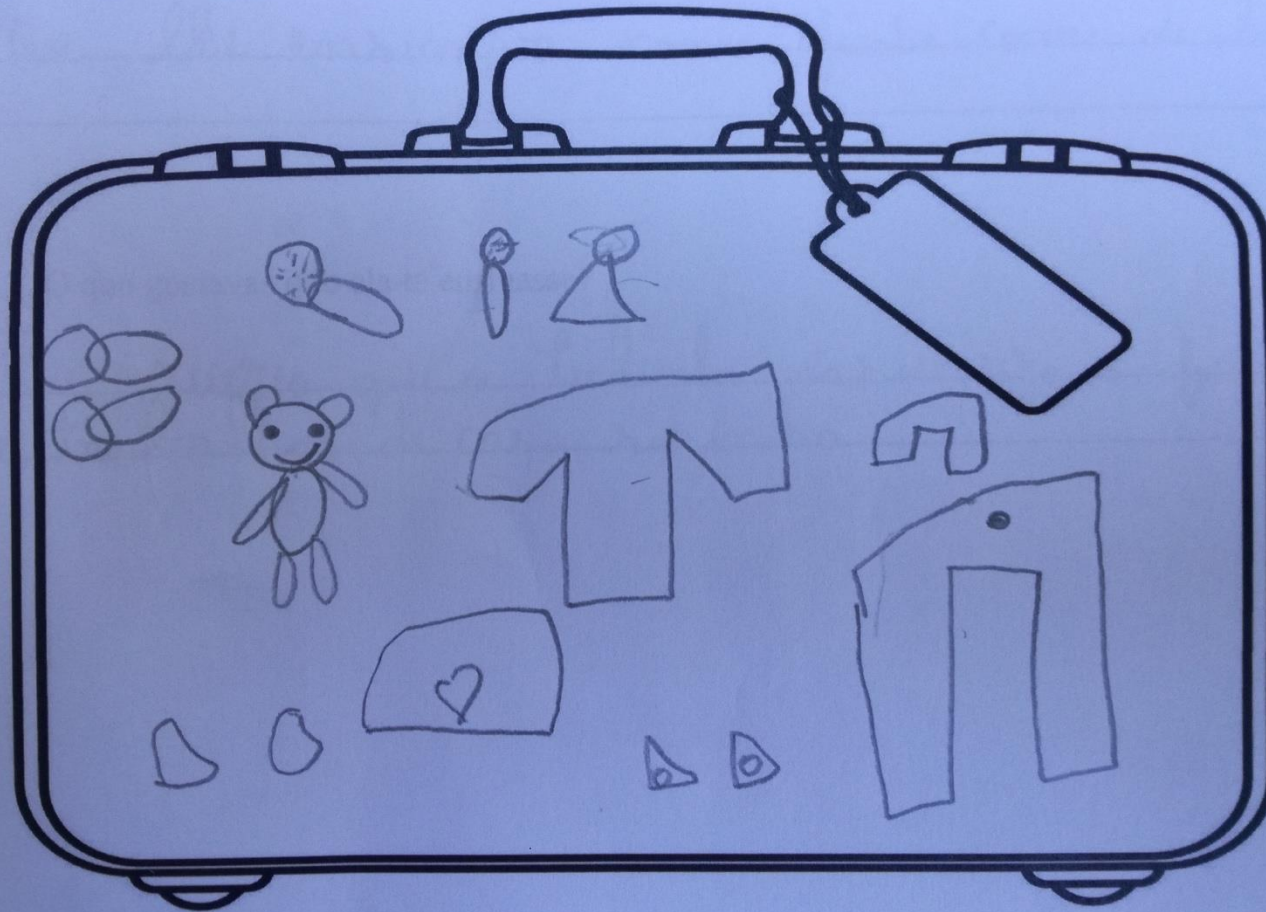
Aluno D

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.



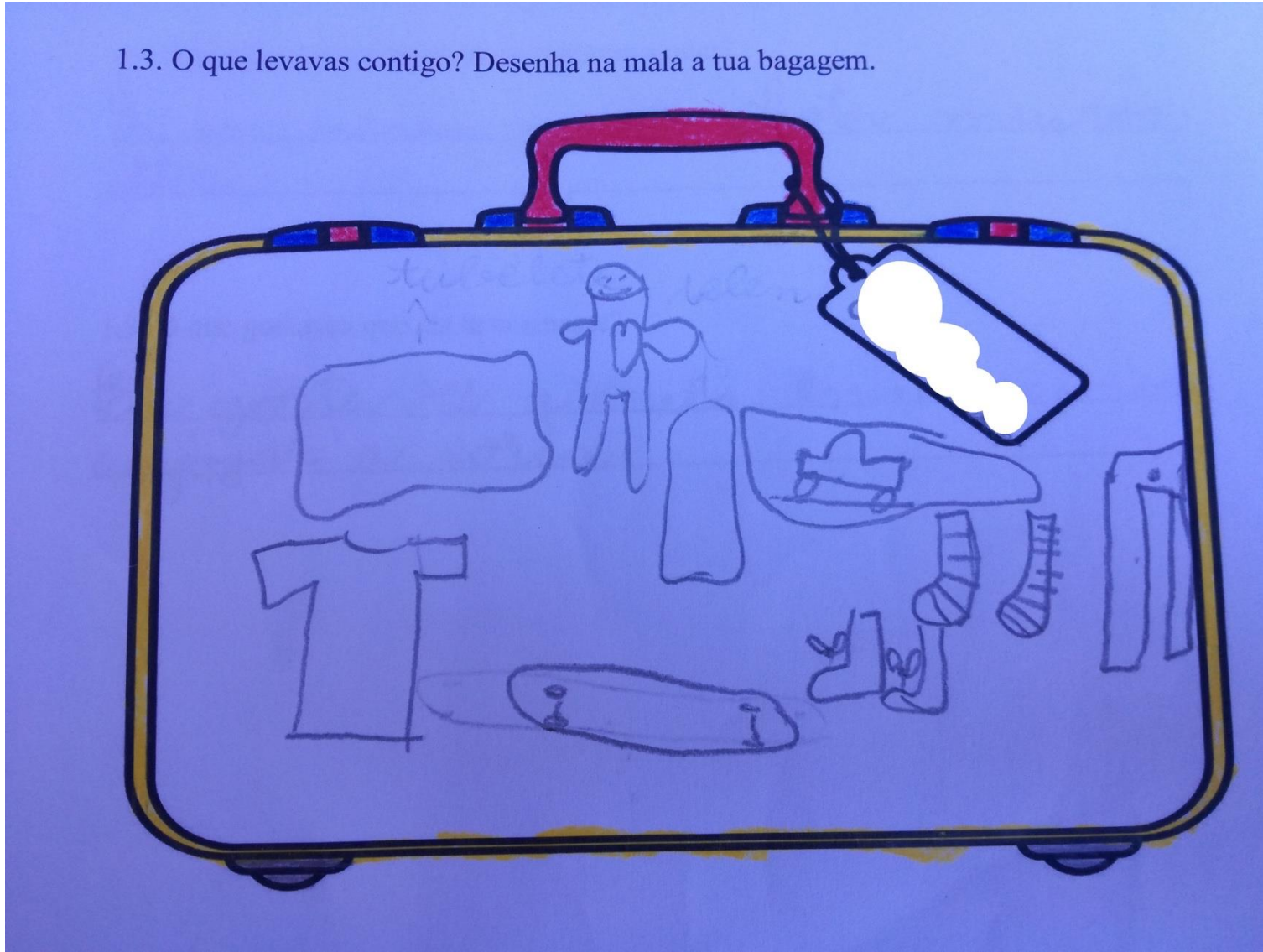
Aluno E

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.



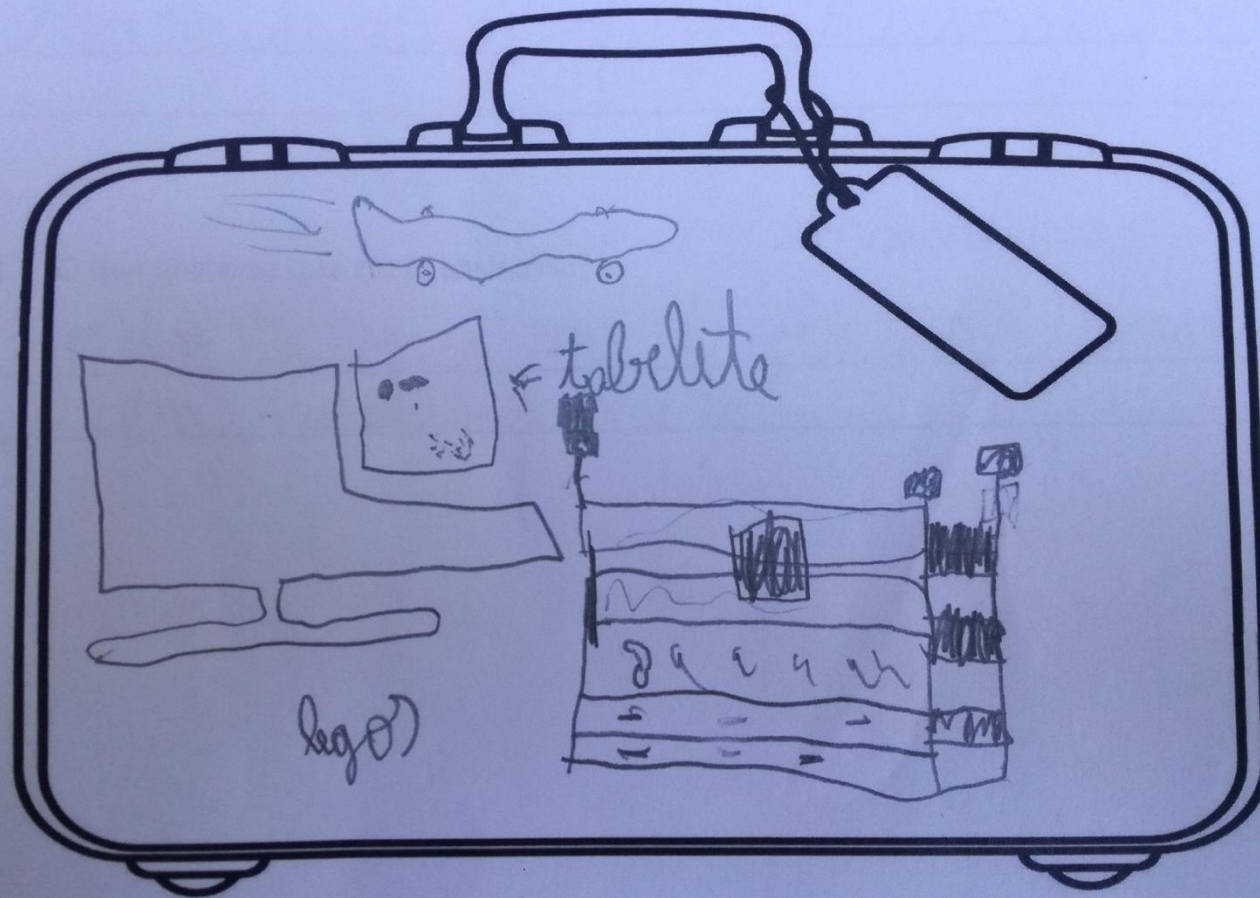
Aluno F

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.



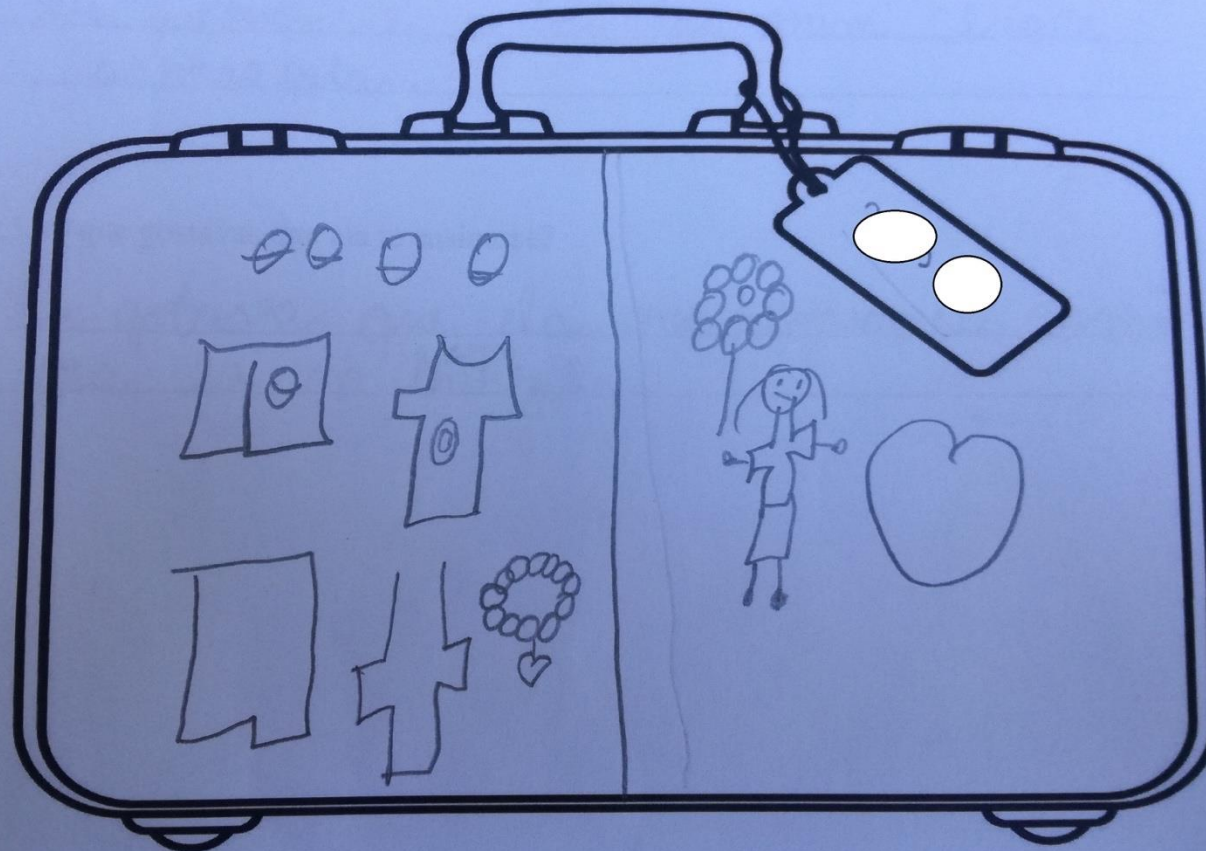
Aluno G

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.



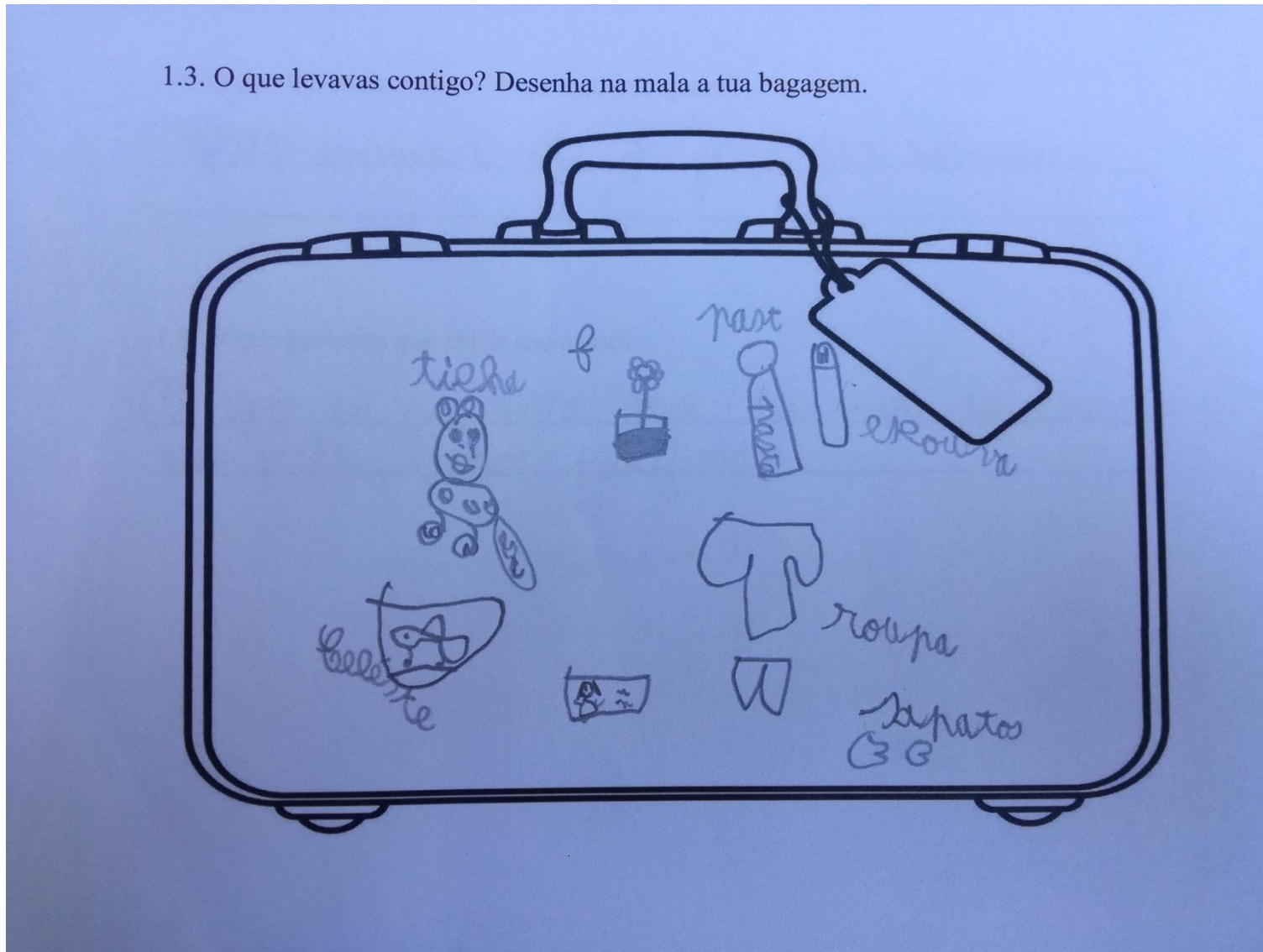
Aluno H

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.



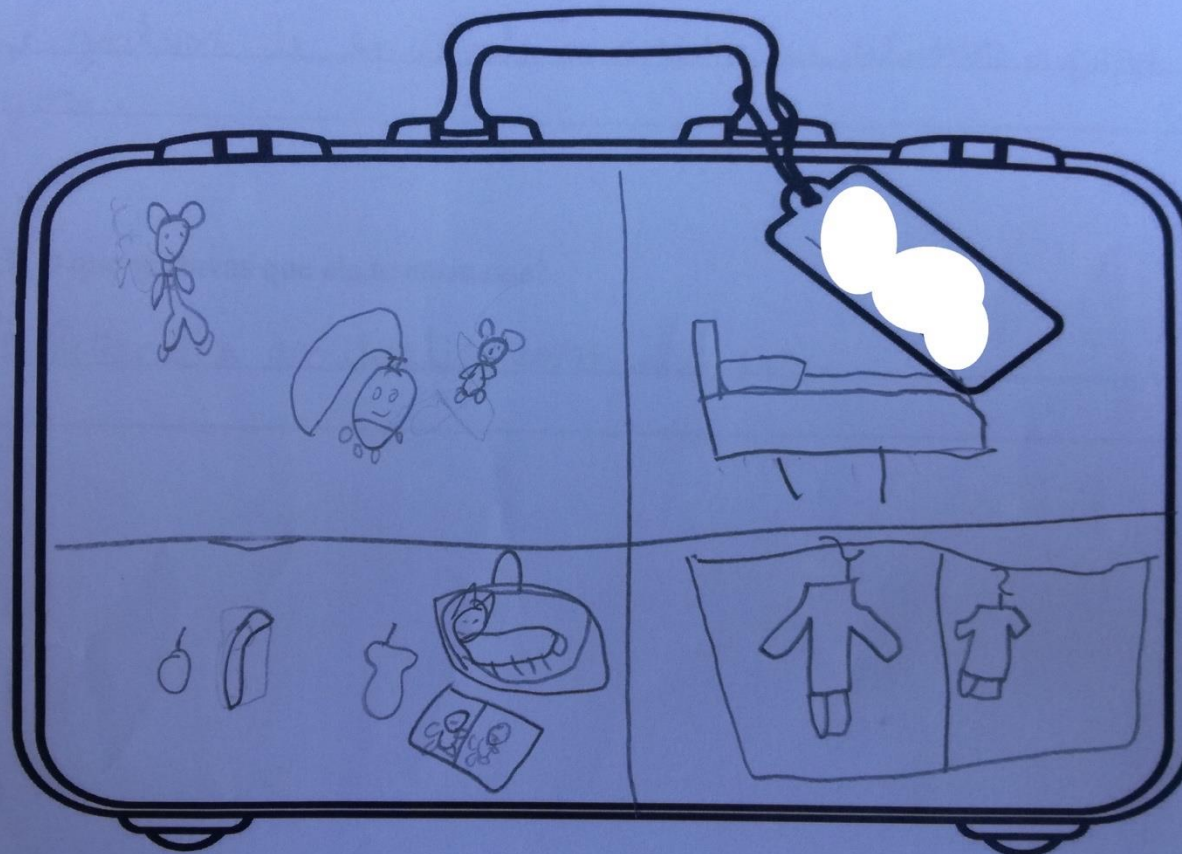
Aluno I

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.



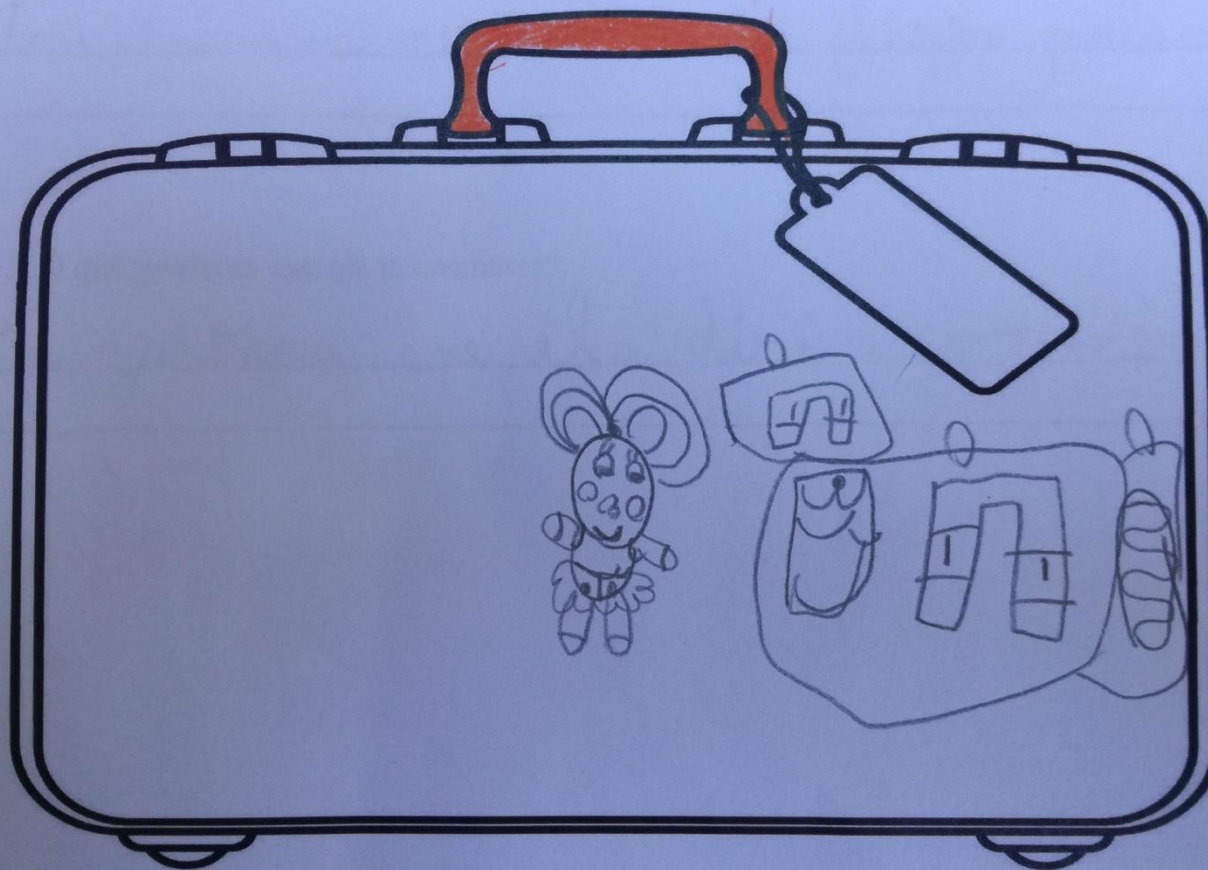
Aluno J

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.



Aluno K

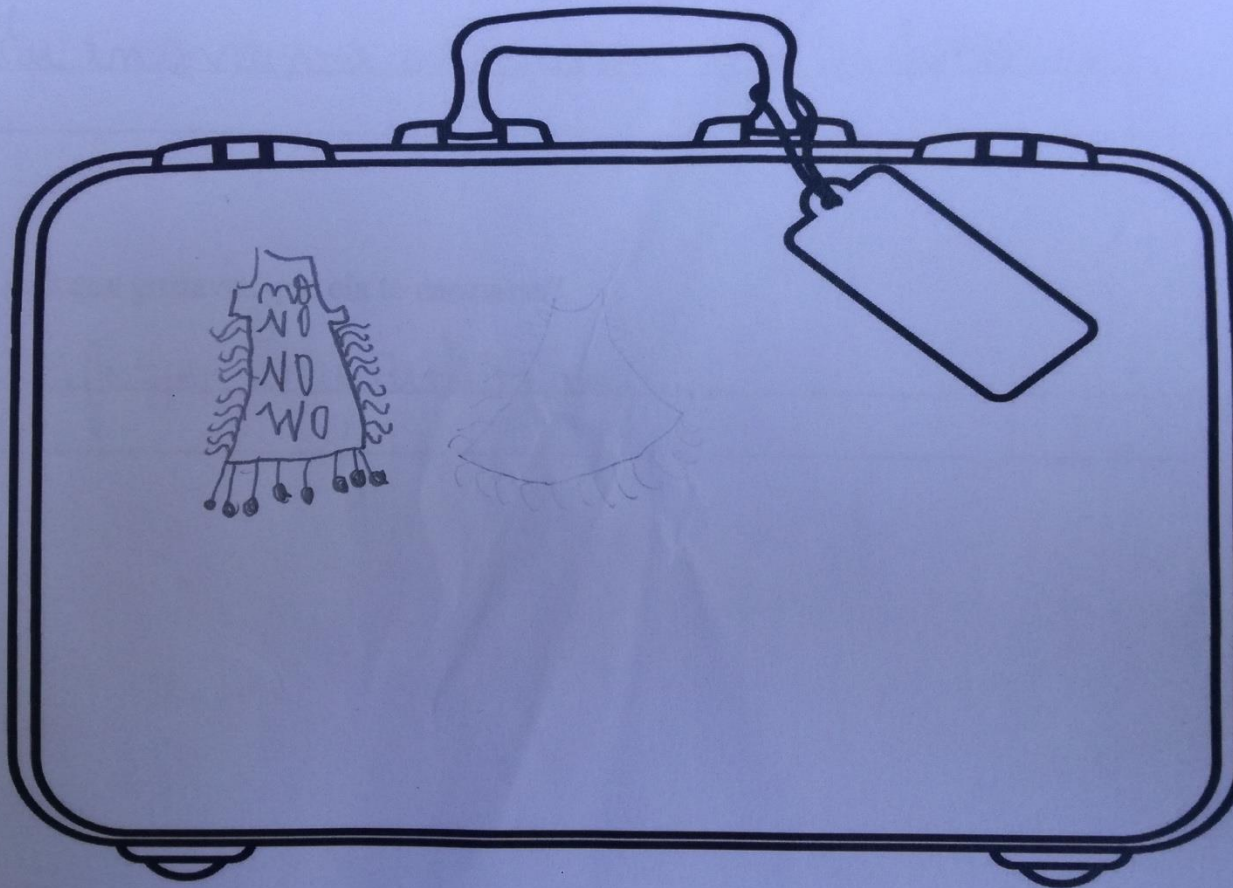
1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.





Aluno L

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.



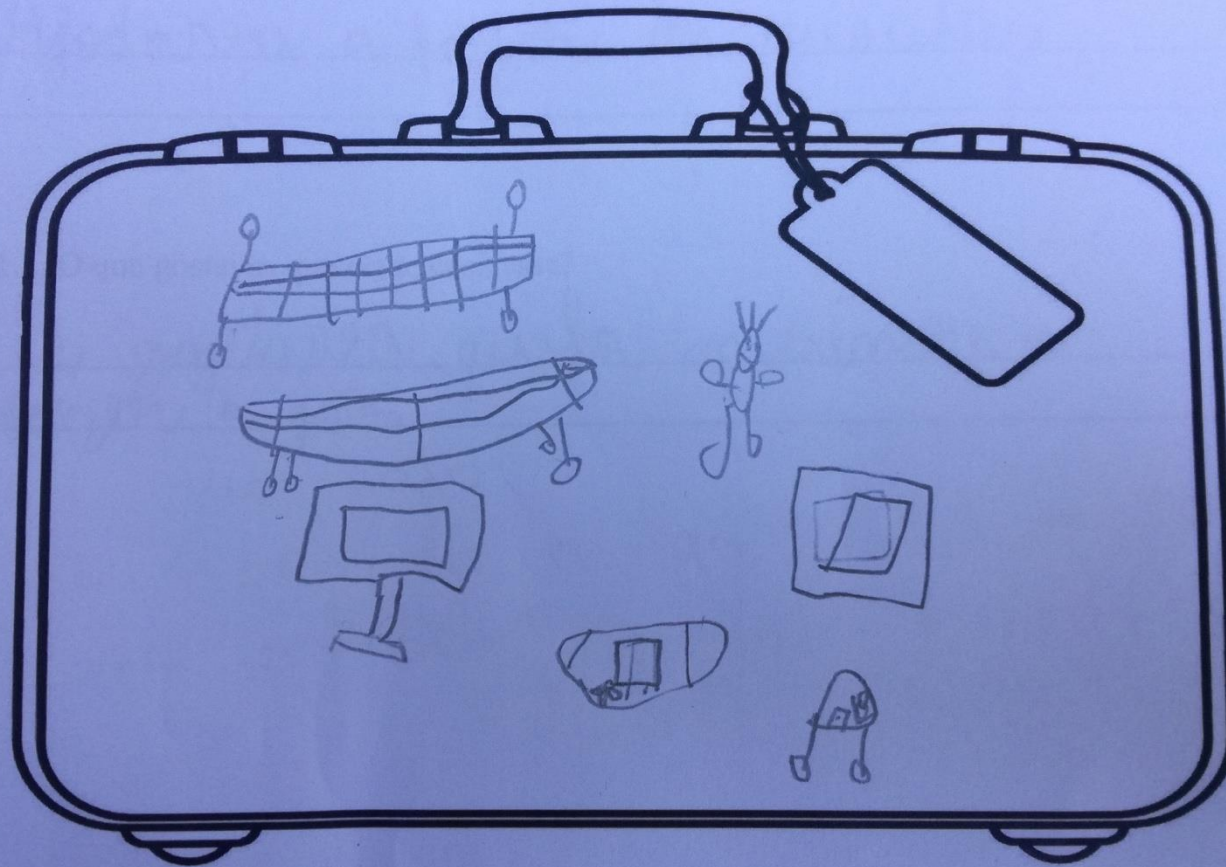
Aluno M

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.



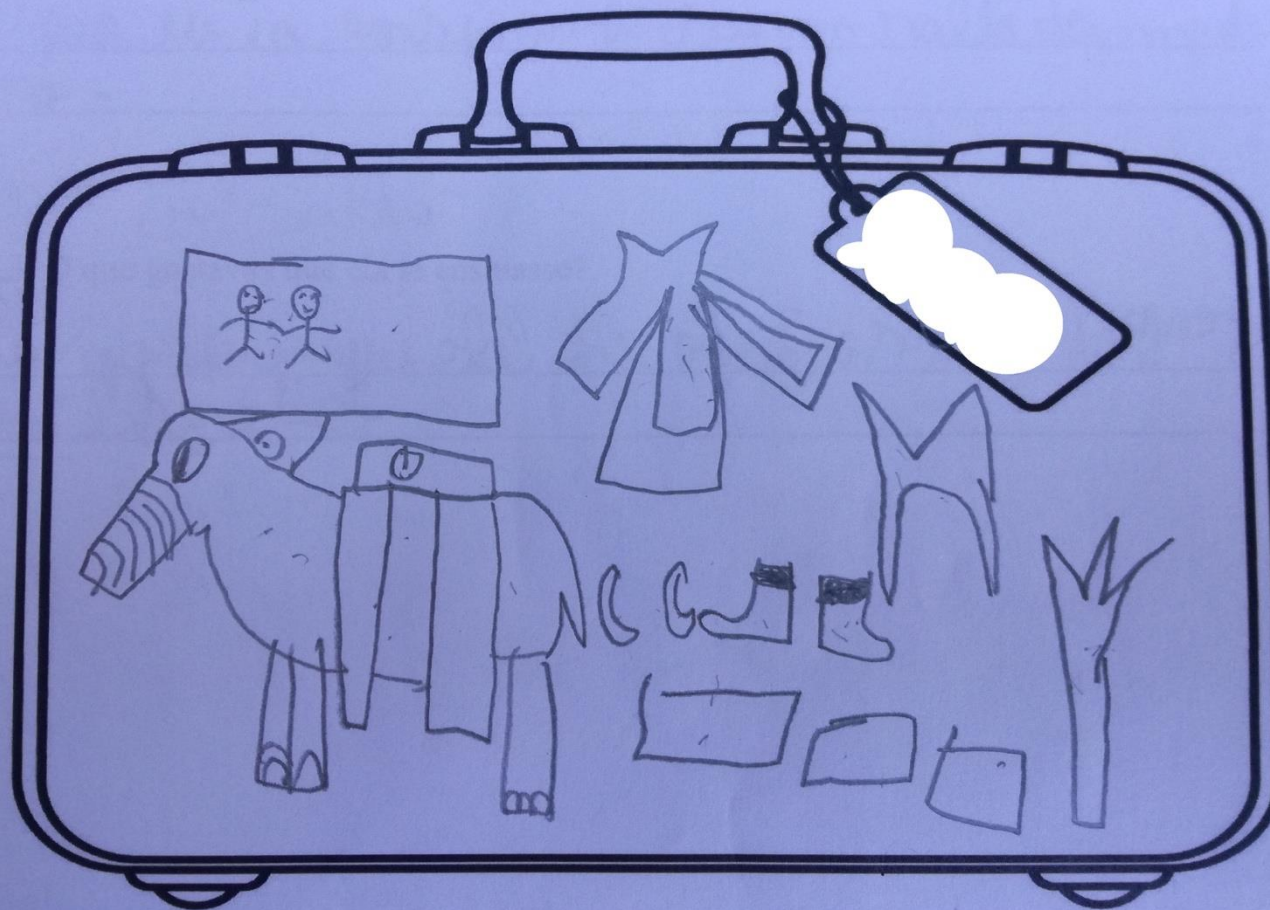
Aluno N

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.



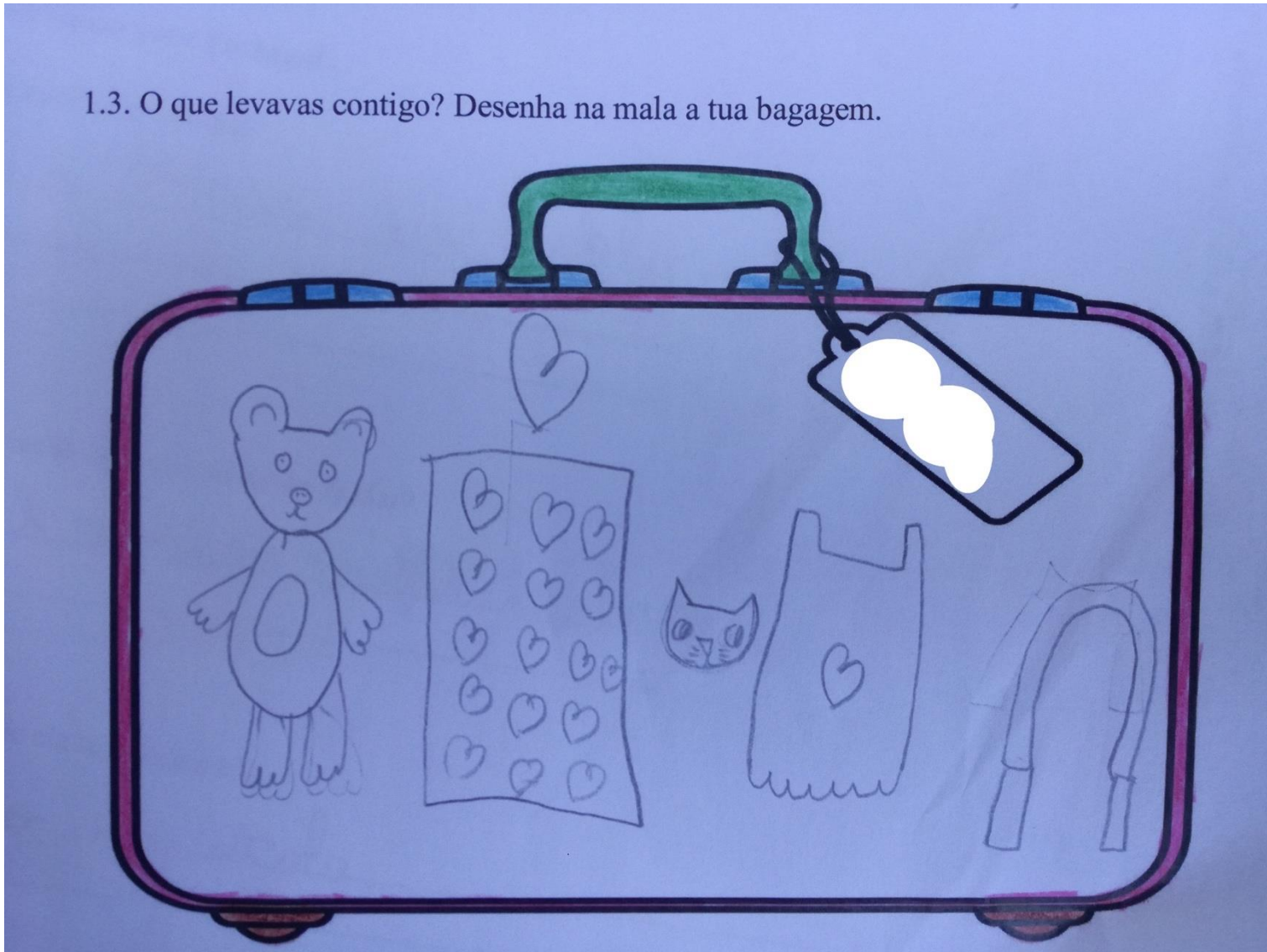
Aluno O

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.



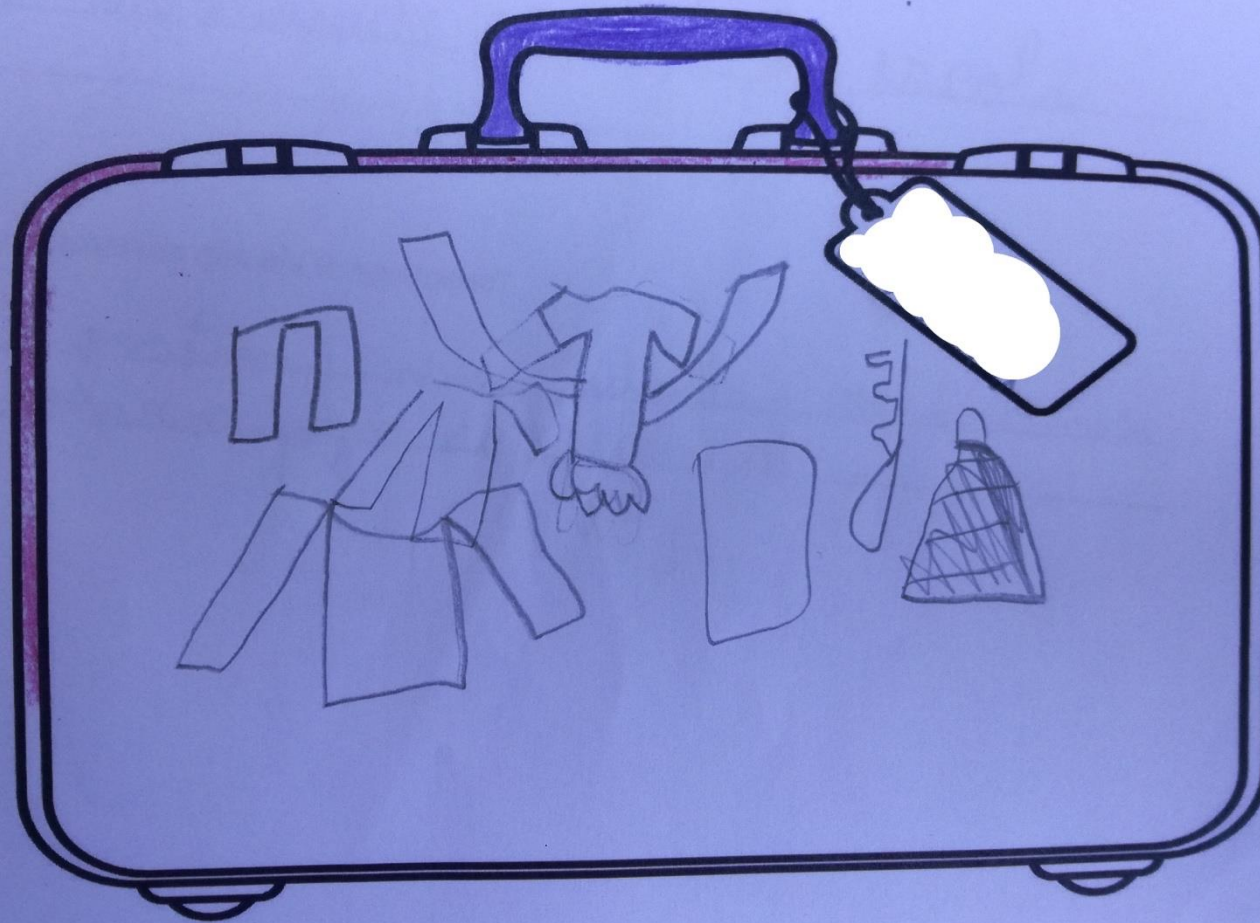
Aluno P

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.



Aluno Q

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.



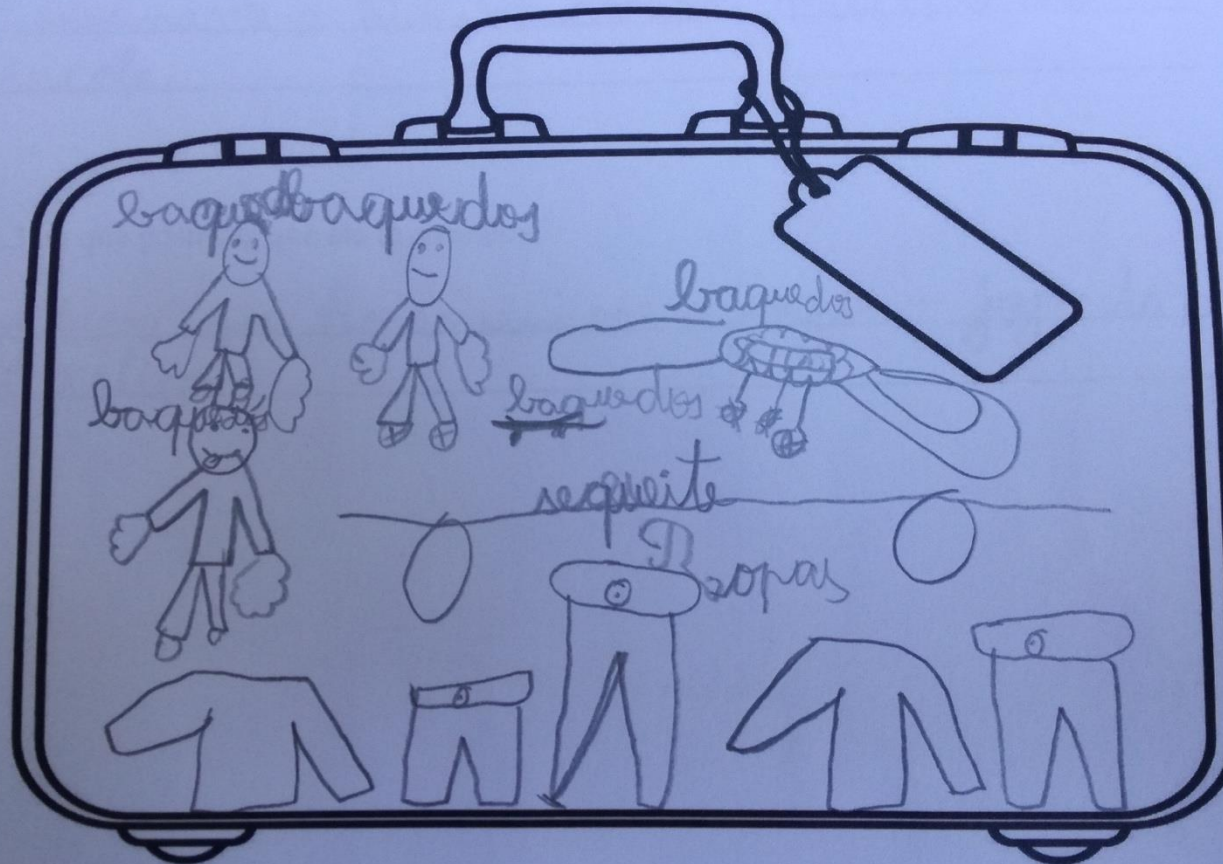
Aluno R

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.



Aluno S

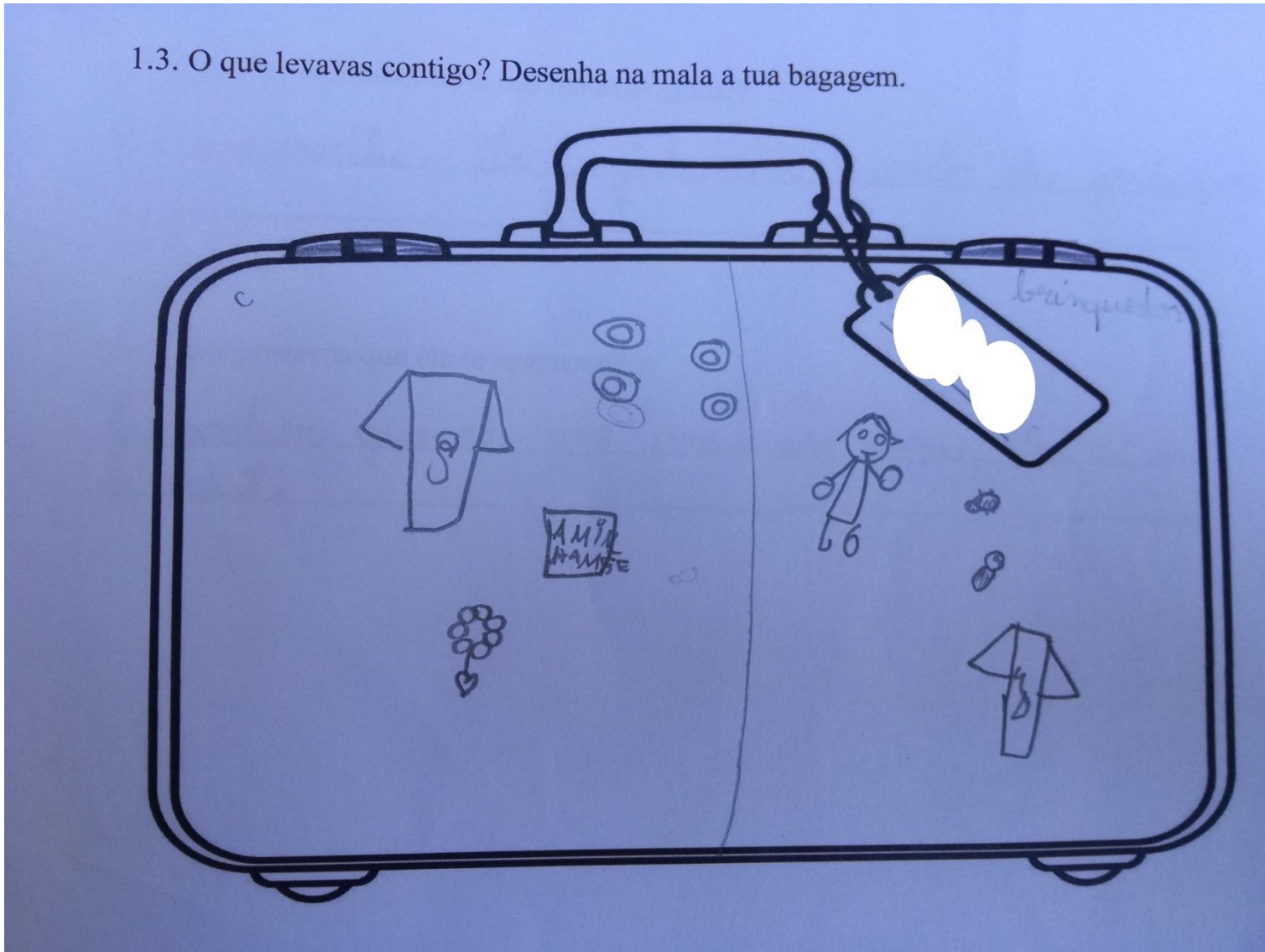
1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.





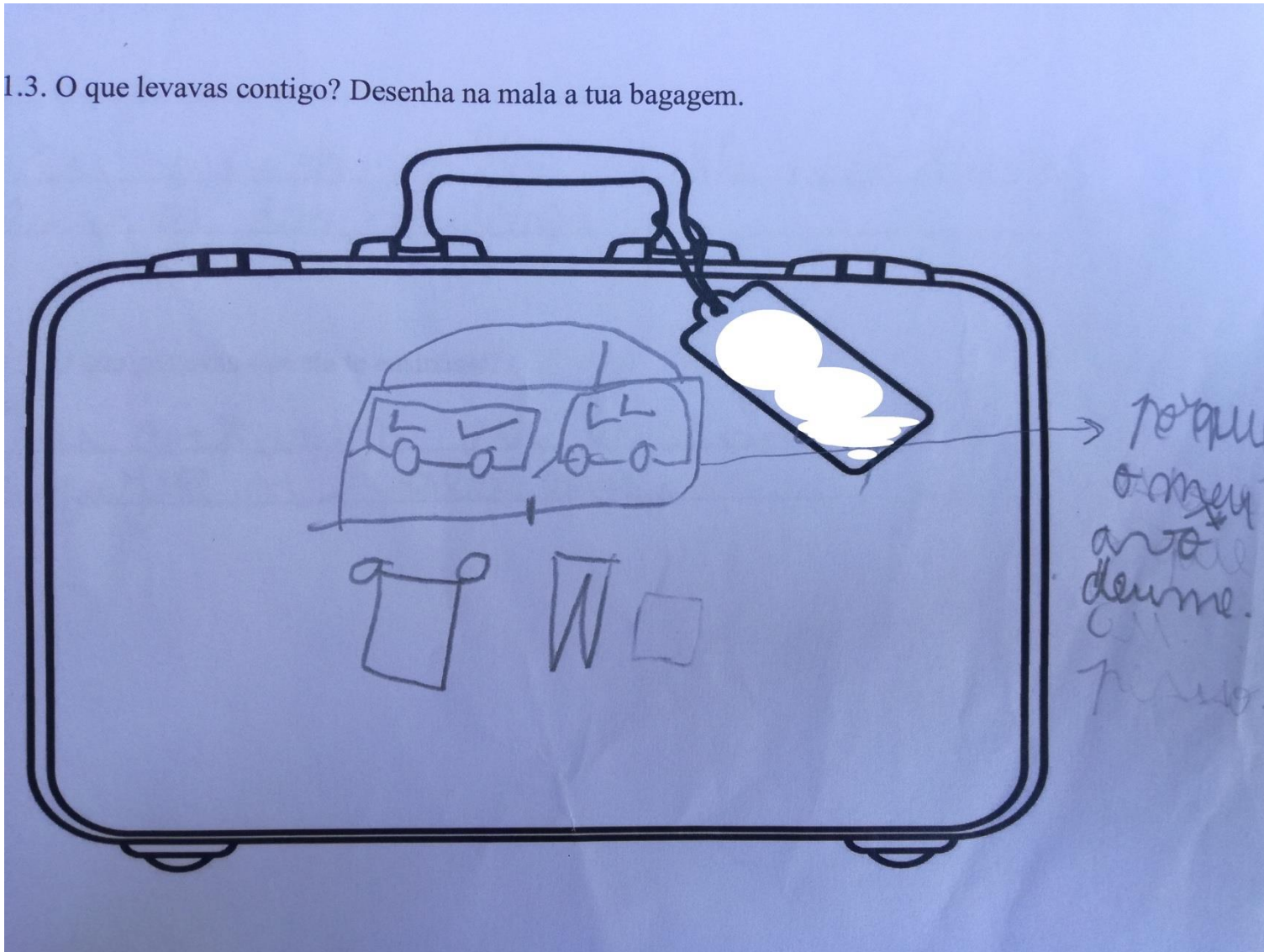
Aluno T

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.



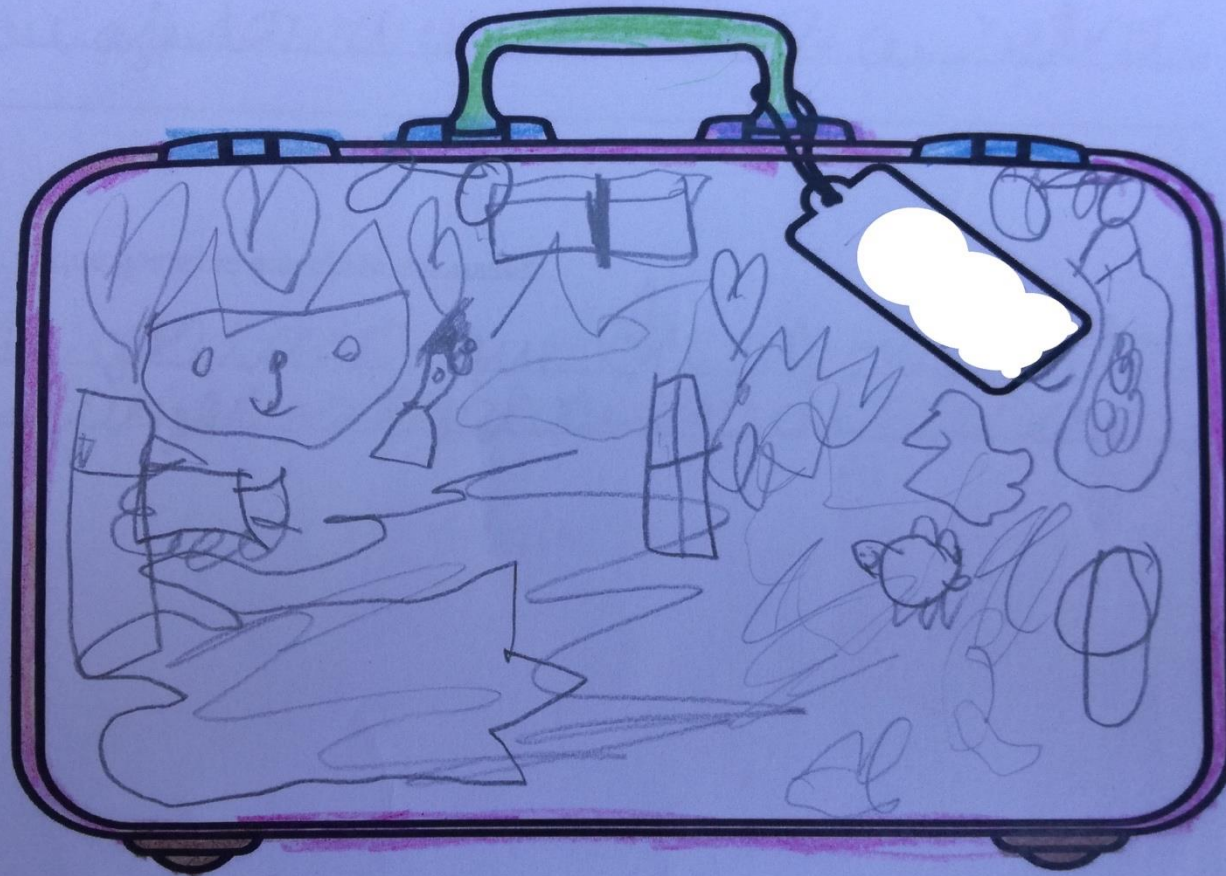
Aluno U

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.



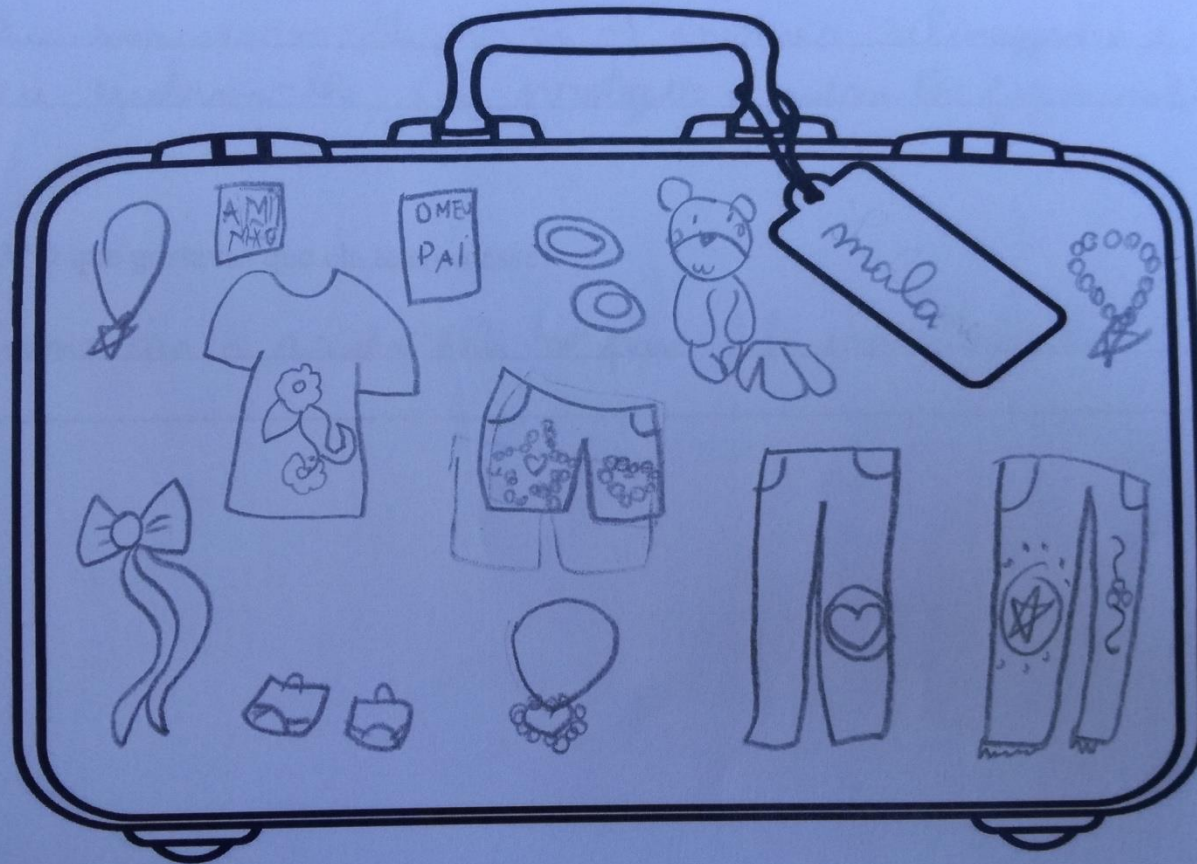
Aluno V

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.



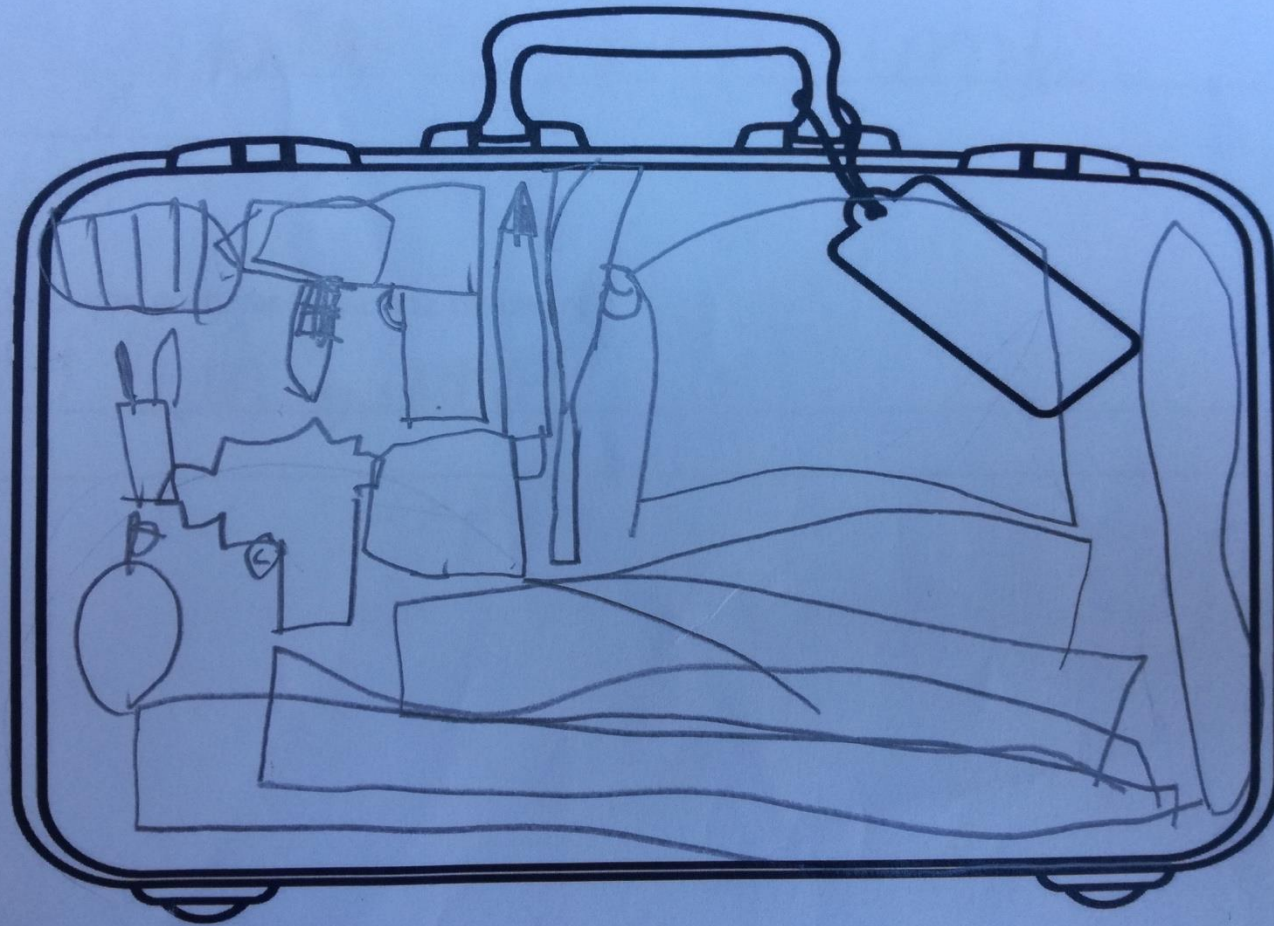
Aluno W

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.



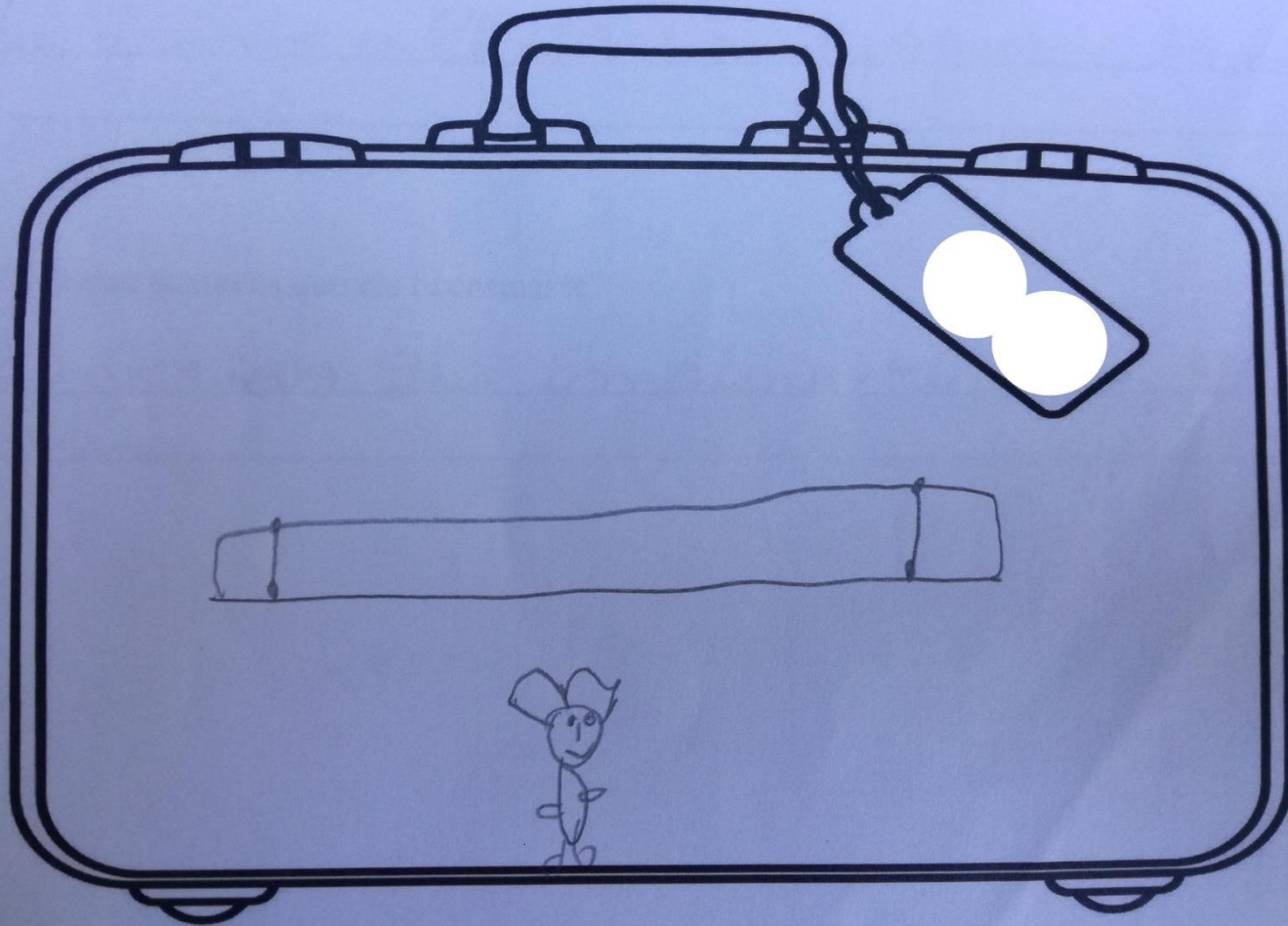
Aluno X

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.



Aluno Y

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.



Aluno Z

1.3. O que levavas contigo? Desenha na mala a tua bagagem.

