

A.C.C.E.S.S. project
Active Cross-sectoral Cooperation for Educational and Social Success
2018-1-IT02-KA201-048481
Erasmus+ Programme - SCHOOL Field - KA2 Development of Innovation

KIT DE FERRAMENTAS A.C.C.E.S.S.

Estratégias de apoio ao ensino e à avaliação



O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui um aval do seu conteúdo, que reflete unicamente o ponto de vista dos autores, e a Comissão não pode ser considerada responsável por eventuais utilizações que possam ser feitas com as informações nela contidas.

Esta produção intelectual foi concebida e desenvolvida pela Parceria Estratégica A.C.C.E.S.S. sob a coordenação e responsabilidade do Modern Didactics Centre (LT) e com o papel de coliderança de Ilmiolavoro srl (TI).

Obrigado a todos os parceiros pelas suas preciosas contribuições.

Coordenadores editoriais: Daiva Penkauskiene, Iole Marcozzi

Autores:

D'Alessandro Tina, Di Pietro Francesca, Draghiescu Luminita, Geantă Cristina, Marcozzi Iole, Mitru Alexandru, Moutas Ana, Penkauskiene Daiva, Pereira Ana Sofia, Stancescu Ioana

Conselho Editorial:

Anghel Alina Gabriela, Alionte Aurica, Ancuța Santi Elena, Arnastauskienė Asta, Balaišienė Jurgita, Cardoso Ana Paula, Coccetti Fabrizio, De Angelis Angela, Dell'Arciprete Mariella, Di Gabriele Miria, Di Pietro Luciana, Gabriel Gorghiu, Gorghiu Laura Monica, Kasparevič Julija, Maiaroli Angela, Mandolese Anita, Mendes Ana, Paradisi Matteo, Pečkauskienė Aleksandra, Petrescu Ana Maria, Piccioni Lorena, Šablinskaja Gitana, Sichini Carla Scolastica, Natalija Šiškovskaja, Zarumna Beata

Mês/Ano: julho/2020

Índice

Índice

Índice.....	3
1. Introdução.....	5
1.1. Kit de ferramentas ACCESS: objetivos e enquadramento	6
1.2. Abordagem contra o AEP adotada no kit de ferramentas	8
1.3. Kit de ferramentas ACCESS e outros produtos intelectuais do projeto.....	9
2.1. Estratégias de apoio ao bem-estar socioemocional.....	11
2.1.1. Estratégia de tempo de espera para o clima de aprendizagem de suporte	12
2.1.2. Estratégia de resolução de problemas para cuidar dos outros	16
2.1.3. Estratégia cooperativa de aprendizagem para uma autoimagem e autoestima adequadas ..	22
2.1.4. Carta a um colega de turma para fortalecer a empatia e a autoestima	29
2.1.5. Estratégia de estudo de caso para fortalecer a empatia.....	31
2.1.6. Guardar a última palavra para mim para encorajar a autoestima	36
2.2. Estratégias para uma educação inclusiva.....	39
2.2.1. Estratégia de apoio para alunos recém-chegados à escola/turma	40
2.2.2. Estratégia Jigsaw para uma aprendizagem cooperativa.....	44
2.2.3. Estratégia de investigação-ação para aprender a aprender.....	48
2.2.4. Instrução diferenciada para sobredotados através de pequenos grupos ou em instruções independentes.....	52
2.2.5. Estratégia de leitura: marcar o texto	58
2.2.6. Estratégia da tarefa autêntica.....	61
2.3. Estratégias para uma aprendizagem responsável e independente.....	67
2.3.1. Contrato de comportamento social para uma aprendizagem responsável	68
2.3.2. Gestão de tempo e do horário escolar para uma aprendizagem responsável	72
2.3.3. Estratégia SQ3R para aprender a aprender	75
2.3.4. Utilização de competências macro para ensinar uma língua e aprender a aprender	78
2.3.5. Os verbos modais (Modal verbs) para ensinar numa aula de língua	90
2.3.6. Alice no País das Maravilhas para ensinar numa aula de língua.....	95
2.4 Estratégias para o desenvolvimento do pensamento crítico	102
2.4.1. A estratégia de questionar o autor	102
2.4.2. Estratégia de controvérsia construtiva	108
2.4.3. Estratégia R.A.F.T.	111
3.1. Estratégias holísticas	115

3.1.1. Carta para um alienígena.....	116
3.1.2. Heroínas e heróis	119
3.1.3. Toma uma posição!.....	122
3.1.4. Dá um passo em frente.....	124
3.1.5. O meu futuro.....	128
3.1.6. Quando o amanhã chegar	131

1. Introdução

O projeto A.C.C.E.S.S. visa encarar, de forma preventiva, o problema do abandono escolar precoce (AEP) associado a fatores relacionados com a escola, reforçando a qualidade pedagógica e a inovação através da melhoria das competências dos professores e da criação de um ambiente de aprendizagem positivo.

Os documentos europeus continuam a reforçar a necessidade de uma abordagem holística para combater o Abandono Escolar Precoce. Sublinham a importância da adoção de estratégias destinadas a: 1) construir ambientes de aprendizagem positivos, 2) melhorar as competências dos professores, 3) implementar parcerias entre escolas e entre escolas e intervenientes externos. Salientam ainda que os fatores com um impacto elevado no abandono escolar precoce são: ambiente escolar negativo, incluindo conflitos com professores e pares; baixos resultados escolares; falta de motivação; perceção, por parte dos alunos, de métodos não estimulantes; baixas expectativas.

Os objetivos específicos do projeto são:

- 1) melhorar a compreensão da dinâmica do abandono escolar precoce;
- 2) implementar um processo de monitorização periódica de identificação e apoio preventivo dos estudantes em risco de AEP;
- 3) melhorar as competências dos professores, nomeadamente em 3 áreas: MONITORIZAÇÃO E APOIO; COMUNICAÇÃO E RELATÓRIO; GESTÃO E ENSINO;
- 4) reforçar a cooperação intersectorial entre escolas e intervenientes externos, de acordo com os contextos locais;
- 5) construir comunidades de aprendizagem multidisciplinares e transnacionais.

Estes objetivos são alcançados através da implementação de soluções inovadoras que assentam nos seguintes princípios estratégicos:

- 1) melhor compreensão, pelos professores, da dinâmica do AEP, dos possíveis fatores de risco e de proteção;
- 2) ações de monitorização periódica dos fatores de risco;
- 3) fortalecimento das competências dos professores para fornecer apoio à aprendizagem a todos os alunos;
- 4) construção de parcerias eficazes e atividades de cooperação intersectorial entre escolas de diferentes tipos e níveis, bem como entre escolas e intervenientes externos, tanto em termos de contextos locais, como numa perspetiva multidisciplinar e transnacional;
- 5) criação de condições para que os potenciais futuros professores contactem com a realidade do abandono escolar precoce e para que os formadores de professores implementem ações focadas no AEP.

1.1. Kit de ferramentas ACCESS: objetivos e enquadramento

Este conjunto de ferramentas pretende implementar estratégias de ensino que promovam a criação de ambientes de aprendizagem positivos e de suporte, de modo a prevenir o processo de abandono escolar precoce (AEP).

As estratégias propostas integram diferentes métodos de ensino, fortemente interligados a nível conceptual, mas que ainda não fazem parte da prática comum nas escolas. Estas estratégias implicam:



- métodos educativos focados nas competências relacionais e comunicativas dos professores para apoio ao bem-estar socioemocional e relacional dos alunos;
- métodos educativos orientados para uma pedagogia crítica, no sentido de acrescentar valor e atratividade ao currículo escolar;
- métodos educativos não formais.

Este kit está pensado, principalmente, para professores que lecionam os dois primeiros anos do ensino secundário. De facto, sabe-se que as taxas mais elevadas de AEP estão concentradas nestes dois primeiros anos, uma vez que a transição para o secundário é uma fase de mudança crítica com um forte impacto nos percursos e no sucesso dos alunos. Como refere Bronfenbrenner, os estudantes, nesta transição escolar, enfrentam uma “transição ecológica” (Bronfenbrenner, 1979) uma vez que experienciam mudanças, quer nos papéis, quer nos espaços, o que pode significar, tanto oportunidade, como constrangimento.

A investigação demonstra que, neste processo de transição, é importante evitar dar ênfase apenas à disciplina. As mudanças a nível pedagógico e da avaliação, tais como a orientação de tarefas, o recurso por parte dos docentes a comparações sociais e classificações mais competitivas, bem como a dificuldade em estabelecer relações positivas professor-aluno e entre pares, originam uma diminuição dos fatores protetores contra o AEP. Os fatores protetores a trabalhar são, pois, os seguintes: motivação, locus de responsabilidade pela aprendizagem e locus de controlo sobre a própria aprendizagem, investimento em empenho cognitivo, emocional e social.

À luz deste enquadramento conceptual, o kit ACCESS de apoio ao ensino e à avaliação funciona como um relevante fator protetor que pode compensar a influência dos fatores de risco de AEP e, simultaneamente, fortalecer os percursos académicos já satisfatórios.

As competências dos professores, no que diz respeito à criação de um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo como fator de proteção, são cruciais para prevenir o abandono escolar precoce e, conseqüentemente, devem ser melhoradas e reforçadas.

Por um lado, as recomendações do Conselho Europeu, os grupos de trabalho ET2020 das escolas e do AEP salientam que as competências profissionais, as atitudes e os comportamentos dos professores, bem como a qualidade da relação professor-aluno, têm impactos significativos no sucesso escolar e no comprometimento.

Por outro lado, revelam que a Formação Inicial de Professores e a Formação Contínua nem sempre fornecem os conhecimentos e as competências necessárias para enfrentar a diversidade e as necessidades emergentes da Geração Z, relacionadas com questões de abandonos escolares. Os abandonos escolares estão declinados no plural precisamente para distinguir os diferentes e complexos níveis e dimensões que apresentam:

- abandono material (fracasso, atraso nos percursos escolares, retenções/repetições);
- abandono do processo de aprendizagem;
- corte nas relações e desafeição nas interações sociais;
- desalinhamento entre qualificações educativas e competências adquiridas.

Além disso, no que diz respeito a algumas dimensões profundamente interrelacionadas com o AEP e ligadas às mudanças dos papéis de aprendizagem e de ensino como resposta às necessidades emergentes da Geração Z, a reflexão desenvolvida durante a EF2020 Peer Learning Activity (PLA) “Ensinar as gerações Y & Z: desafios pedagógicos em ambientes de ensino & aprendizagem no ES” (2017), embora se refira ao ensino superior, assume uma centralidade ainda maior no ensino secundário relativamente aos seguintes aspetos evidenciados:

- ✓ as necessidades dos novos alunos da geração Z conferem maior importância às competências sociopedagógicas dos professores;
- ✓ as competências do professor enquanto “engenheiro pedagógico”, capaz de combinar pedagogia (centrada no professor/centrada no aluno) e papéis (mentor/professor), devem ser ainda mais incentivadas.

No entanto, salienta-se que, de facto, “menos de um terço de todos os países/regiões referem que o tema do abandono precoce faz parte das políticas recentes ou em curso na formação inicial de professores ou na formação contínua” (EURYDICE, 2014 p.10) e que, apesar das reformas, a implementação de programas inovadores nas escolas para combater o AEP continua, em grande parte, inacabada em diversos países (Comissão Europeia/EACEA/Eurídice, 2015).

Partindo deste enquadramento teórico, o kit de ferramentas tem como objetivos:

- contribuir para a criação de uma ação sistémica eficaz a nível escolar contra o AEP, capaz de combinar intervenções com alunos em risco (práticas de prevenção seletiva) e com toda a turma (práticas de prevenção universal);
- reforçar o uso de estratégias inclusivas nas práticas pedagógicas, de modo a incentivar o envolvimento, o sucesso escolar, o sentimento de conexão e o sentimento de pertença à escola;
- facilitar aos professores a implementação de estratégias que podem ser misturadas e adaptadas, de acordo com os contextos específicos e as necessidades dos alunos.

1.2. Abordagem contra o AEP adotada no kit de ferramentas

A lógica de intervenção do kit baseia-se em ações preventivas do AEP ao nível do microsistema (Bronfenbrenner, 1979). Significa isto trabalhar no ambiente e no sistema de relações em que o aluno está diretamente envolvido e que representa o nível de influência primário (professores, pares, funcionários, etc.). Esta lógica de intervenção refere-se a alguns princípios fundamentais para sistemas inclusivos dentro e à volta das escolas (Downes, P. et al. 2017), especialmente: “abordagem holística”, “diferenciação nas abordagens de prevenção”, “baseado em competências”.



Portanto, este conjunto de ferramentas:

- 1) adota uma **abordagem holística, integrando várias estratégias de ensino que priorizam a educação social e emocional** (Cooper e Cefai, 2009), de forma a promover o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos. Um currículo escolar socioeducativo assim concebido foca-se **nas necessidades de aprendizagem social, emocional e cognitiva como dimensões que ajudam a dar aos alunos a sensação de maior proximidade ao seu mundo e maior relevância e utilidade dos percursos escolares**. As estratégias de ensino incluídas no kit promovem comportamentos positivos e relações bem-sucedidas e ajudam, tanto a reduzir, como a evitar o aparecimento de fatores de risco de AEP e a aumentar a motivação para a aprendizagem, empatia e cuidado com os outros, pensamento crítico, autoconsciência, domínio e responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem;
- 2) usa uma **estratégia de prevenção universal dirigida, não só aos alunos em risco, mas a todos os alunos**. A perspetiva de intervenção subjacente às estratégias do kit é que uma ação preventiva eficaz só poderá ser concretizada se for também dirigida aos alunos com desempenhos escolares satisfatórios, agindo sobre os pontos fortes como fatores de proteção para o futuro; **desta forma, a prevenção é implementada dentro da turma e, ao mesmo tempo, através da turma onde os alunos se podem capacitar mutuamente**;
- 3) tem em conta, na sua abordagem de prevenção, **métodos e técnicas de ensino adaptados** para responder às necessidades específicas dos alunos, aos diferentes estilos de aprendizagem e às condições individuais;
- 4) trabalha no **desenvolvimento de competências para promover o crescimento e as mudanças positivas**. Isto significa promover o sucesso escolar, e não apenas reduzir o abandono escolar.

1.3. Kit de ferramentas ACCESS e outros produtos intelectuais do projeto

Este kit é o terceiro produto intelectual do projeto. Integra um conjunto de percursos de investigação e desenvolvimento que levaram à elaboração de outros dois produtos intelectuais, nomeadamente:

- 1) “Modelo teórico e tipológico relativo aos grupos-alvo em risco de AEP com base nas variáveis situacionais e pessoais relacionadas com a escola” (IO1);
- 2) “Sistema ACCESS de monitorização e apoio preventivo contra o abandono escolar precoce” (IO2).



Seguindo uma “abordagem escolar integrada” contra o AEP, o projeto ACCESS move-se num continuum, que vai desde um melhor conhecimento e compreensão do AEP (IO1), ao desenvolvimento de um sistema de alerta precoce e programa de intervenção, dirigido apenas aos alunos em risco, até este conjunto de ferramentas que pretende implementar uma abordagem preventiva dirigida a todos os alunos.

Referências

Benvenuto, G. (Ed) (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.

Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press.

Cefai, C., Cooper, P. (Eds.). (2009). *Innovative learning for all. Promoting emotional education: Engaging children and young people with social, emotional and behavioural difficulties*. Jessica Kingsley Publishers.

Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões de 31 de janeiro de 2011 – Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda [COM(2011) 18 final].

Council Conclusions on reducing early school leaving and promoting success in school (2015/C 417/05).

Council Recommendation on policies to reduce early school leaving (2011/C 191/01).

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Maassen van den Bri, H., (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Educational Research Review*, 10(1), 13-28.

Downes, P., Nairz Wirth, E., Rusinaitè, V. (2017). *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools*, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2013). Reducing early school leaving: key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Eurydice and Cedefop. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2015). A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages, Education & Training ET 2020, Schools Policy Brussels.

European Commission (2017). Teaching generations Y & Z: pedagogical challenges in T&L environments in higher education. Policy Conclusions from the PLA in Paris. ET2020 Working Group on the Modernisation of Higher Education.

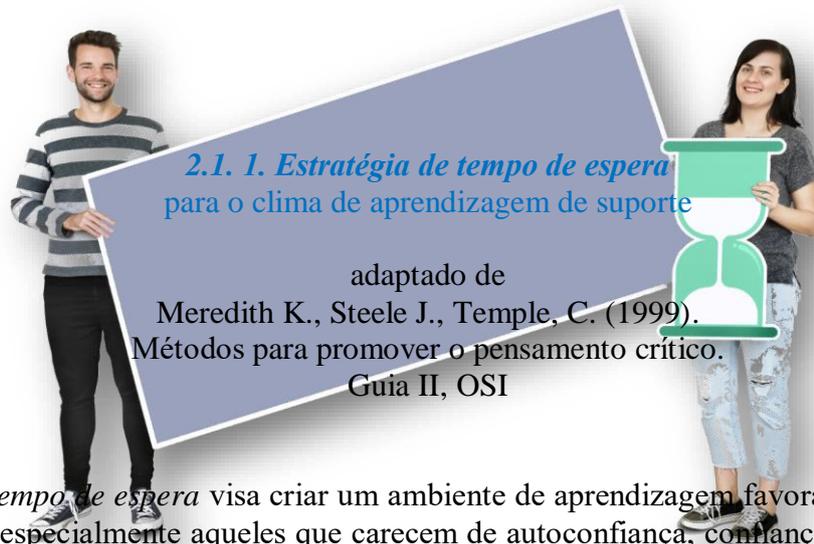
Nairz-Wirth, E., & Feldmann, K. (2016). Teachers' views on the impact of teacher-student relationships on school dropout: a Bourdieusian analysis of misrecognition. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 1-16.

Nouwen, W., Clycq, N., Braspenning, M., & Timmerman, C. (2015). Cross case analyses of school-based prevention and intervention measures, CeMIS, University of Antwerp.

2. Estratégias para educação formal

2.1. Estratégias de apoio ao bem-estar socioemocional





2.1. 1. Estratégia de tempo de espera para o clima de aprendizagem de suporte

adaptado de
Meredith K., Steele J., Temple, C. (1999).
Métodos para promover o pensamento crítico.
Guia II, OSI

Notas breves

A *estratégia de tempo de espera* visa criar um ambiente de aprendizagem favorável e solidário para todos os alunos, especialmente aqueles que carecem de autoconfiança, confiança e que precisam de mais tempo para pensar e expressar opiniões independentes. Para estimular os alunos e incentivar o pensamento e envolvimento na aula, os professores precisam de: a) proporcionar tempo e oportunidade para ter uma experiência de aprendizagem; b) permitir especular, adivinhar; c) aceitar opiniões divergentes; d) incentivar a expressão de ideias discutíveis e permitir a sua verificação posterior; e) assegurar que ninguém será ignorado, insultado ou ridicularizado.

Se os alunos tiverem tempo suficiente para pensar e expressar as suas ideias, a longo prazo, irão: a) desenvolver a autoconfiança e a compreensão do seu próprio valor; b) envolver-se ativamente no processo de aprendizagem; c) valorizar as opiniões dos outros; d) cultivar o respeito pelos outros; e) aprender a formular julgamentos pessoais de forma correta.

Tempo de espera. Antes de responder às perguntas do professor, verbalizando as suas ideias, os alunos precisam de ter tempo para descobrir o que já pensam ou percebem sobre um ou outro tópico. Descobrir os próprios pensamentos envolve alguma exploração de experiências anteriores (Pearson, Hansen, & Gordon, 1979). O tempo é também necessário para exprimir pensamentos pelas suas próprias palavras, para partilhar ideias e obter respostas. Sem partilha não há oportunidade de ouvir *feedback* de outros, o que permite refinar o pensamento e posterior reflexão. Tempo de espera para respostas individuais dos alunos.

A aula está estruturada em três partes. A primeira parte começa com a atividade de evocação. A segunda parte designa-se compreensão e tem como objetivo a análise e a compreensão de um novo tópico. A última parte, de reflexão, pretende resumir e refletir sobre o processo de aprendizagem, a experiência dos alunos.

O resultado esperado. Os alunos irão: aprender a manifestar a sua opinião individual sem pressão de tempo; compreender o valor da partilha de opiniões diversas; ter mais coragem para perguntar, duvidar e desafiar; poder refletir sobre a sua própria aprendizagem. Espera-se também que aumente o número de respostas corretas, diminuam as respostas simples “sim”, “não”, “não sei”, e ainda melhores resultados académicos.

Avaliação. Recomenda-se que o professor tome notas sobre o tempo de espera para as respostas de cada aluno em séries de aulas, com o intuito de comparar alterações na duração do tempo de espera. Espera-se que necessitem de períodos cada vez mais curtos após algum tempo de prática desta estratégia. Pode acontecer que, no início, o tempo de espera seja de 15-20 segundos, e após algum tempo, vá diminuindo até 5-7 segundos. Perguntas simples precisam de menos tempo, as mais complexas – mais tempo. As respostas e as ideias devem ser valorizadas de acordo com o seu conteúdo, não com a velocidade da resposta.

Possíveis adaptações. A estratégia do tempo de espera pode ser usada no ensino de qualquer disciplina (e até em atividades de educação não formal) para diferentes faixas etárias.

Exemplo de aula

Aula/disciplina:	Aula integrada de Ciências Naturais e História	Observações
Faixa etária/ano:	12–14	Pode variar de país para país e depende dos diferentes programas curriculares/disciplinas.
Duração:	45 minutos	Pode levar mais tempo, dependendo de várias necessidades.
Tópico:	Anomalias naturais em determinado período da história	
Descrição do processo:		
Início da aula (fase de evocação): 3-5 minutos	<p>O professor começa a aula pedindo para recordar quaisquer coisas estranhas na natureza que os alunos tenham notado ao longo da sua vida. Pode ser qualquer fenómeno, qualquer objeto, qualquer situação ou evento.</p> <p>Os alunos têm 5 a 15 segundos para responder a uma pergunta para a qual sabem a resposta. Este período de tempo é dado para que todos os alunos se sintam confortáveis. Diferentes alunos precisam de tempo diferente para pensar e responder. A qualidade das respostas deve ser medida pelo conteúdo, não pela velocidade.</p>	Método usado: tempestade de ideias.
Parte principal da aula (fase de compreensão): 30 minutos	<p>O professor mostra a imagem da estranha floresta e questiona: o que é estranho e qual poderá ser o motivo da estranheza?</p> <p>Os alunos são convidados a pensar, a recordar aulas anteriores sobre natureza, história, a utilizar o seu pensamento criativo, a sua imaginação.</p> <p>São dados entre 20 segundos e 2 minutos para os alunos darem sentido a perguntas que requeiram análise, para sintetizar conceitos num construto ou enquadramento diferentes. Os alunos podem usar este tempo para pesquisa de informação adicional, reflexão, discussões em pares. Este tempo significa que o professor procura respostas elaboradas. Respostas</p>	Métodos utilizados: perguntas abertas, método S.I.A.L.P.E. (sistema interativo de anotação para leitura e pensamento eficazes). Vaughn, J., & Estes, T. (1986).

Aula/disciplina:	Aula integrada de Ciências Naturais e História	Observações
	<p>imediatas podem significar que a questão é entendida superficialmente. Quando o tempo acabar, qualquer aluno da turma pode ser convidado a dar uma resposta.</p> <p>Depois de os alunos partilharem as suas respostas, o professor distribui o texto “Floresta Torta” (ver Anexo 1). É-lhes pedido que utilizem o sistema de marcação durante a leitura: + Eu sabia; – informação nova; ! muito interessante; ? Não entendo, tenho uma pergunta. Todas as respostas devem ser agrupadas e colocadas na tabela (ver anexo 2).</p>	
Final da aula (fase de reflexão): 10 minutos	<p>Pede-se aos alunos que comparem os seus conhecimentos anteriores, as suas especulações com as novas informações – o que aprenderam? O que foi inesperado, estranho, etc. É-lhes também pedido que reflitam sobre o processo de aprendizagem – sobre a atribuição de tempo para tarefas, sobre os métodos utilizados.</p>	Método utilizado: reflexões orais/ <i>feedback</i> .

Anexo 1. Floresta Torta

Nos arredores da cidade de [Gryfino](#), na região oeste da Polónia, existe uma floresta estranha e assustadora. Esta bizarra coleção de árvores curvadas, chamada “[Floresta Torta](#)”, está envolvida em mistério e, apesar das inúmeras teorias diferentes que têm sido propostas ao longo dos anos, ninguém sabe verdadeiramente o que levou as árvores a adotar esta configuração. A Floresta Torta é composta por cerca de 400 pinheiros que crescem com uma [curvatura de 90 graus](#) na sua base, sendo que a grande maioria está curvada para norte. Curiosamente, a Floresta Torta está rodeada por uma outra floresta maior de pinheiros [retos](#). Estima-se que as árvores tenham sido plantadas na década de 1930 e que teriam cerca de [7-10](#) anos quando sofreram qualquer força/dano que resultou na curvatura do tronco. O que poderá então ter originado o bizarro crescimento destas árvores em forma de “J”? O tempo? A guerra? Extraterrestres? (Extraterrestres.....) Eis algumas das explicações que têm sido propostas.

Algumas pessoas acreditam que as flutuações nas forças gravitacionais, ou uma [força gravitacional](#) única na área, podem ser responsáveis, mas não há evidência nenhuma para apoiar esta teoria bizarra. A força da gravidade puxa objetos para baixo, não para os lados.

Outra teoria, um pouco mais plausível, mas ainda bastante improvável, é que a [neve pesada](#) poderá ter achatado as árvores por um longo período de tempo, enquanto estas se desenvolviam. Isto, combinado com um [longo derretimento na primavera](#), seria capaz de moldar permanentemente as árvores, se houvesse ainda uma camada de neve suficientemente espessa em cima dos troncos enquanto as árvores estavam em crescimento durante a primavera. No entanto, a razão pela qual isto parece improvável é que, tal como mencionado, a Floresta Torta encontra-se rodeada por pinheiros que não têm esta forma estranha. Seria, portanto, muito invulgar que uma tempestade de neve afetasse apenas uma área específica de uma floresta e não a circundante.

Outra ideia popular é a de que, durante a invasão da Polónia na Segunda Guerra Mundial, [tanques inimigos](#) teriam sulcado esta floresta jovem, aplanando as árvores de tal forma que elas viriam a crescer tortas. A questão que se coloca, uma vez mais, é porque é que apenas este pequeno remendo foi afetado? Embora as datas possam ser coincidentes, dado que se estima que a floresta torta tenha aproximadamente 80 anos, parece improvável que o dano de ser esmagado por tanques extremamente pesados resultasse nesta curvatura inusitada, mas uniforme, se as árvores conseguissem sequer sobreviver.

A explicação que parece ser mais consensual é, talvez, a mais aborrecida ([lâmina de Occam](#) e tudo isso), e propõe que as curvas terão sido causadas [por mão humana](#). Isto faria sentido, dado que as árvores são muito consistentes. Segundo esta hipótese, durante a década de 1930, os agricultores locais plantaram e manipularam as árvores para usarem como material de [construção](#), por exemplo, para peças de mobiliário ou, provavelmente, na construção de navios. Um excerto da peça intitulada [Construção de Navios de Madeira](#) parece apontar exatamente nesse sentido:

“Os carvalhos das zonas do Norte da Europa eram adequados para o desenvolvimento de longas tábuas retas, mas o carvalho inglês “Hedgerow” era o melhor para as madeiras curvas naturais usadas para reforçar o navio internamente. As árvores eram propositadamente dobradas de forma a fazer ‘crescer’ um conjunto de tábuas de madeira curvas. Estas madeiras curvas eram conhecidas como madeiras ‘bússola’.”

A [invasão da Polónia](#) durante a Segunda Guerra Mundial terá provavelmente interrompido esta atividade, impedindo os agricultores de terminarem o trabalho e deixando assim esta floresta peculiar que ainda hoje se pode ver. A cidade local também foi devastada durante a guerra e só foi restabelecida na década de 1970, quando uma nova central elétrica foi construída na área. Isto explicaria porque é que nenhum dos habitantes locais faz a menor ideia do porquê de as árvores terem esta forma. Em última análise, ninguém pode ter a certeza do que causou a curvatura destas árvores, uma vez que não há testemunhas que possam confirmar uma ou outra teoria, mas a última explicação parece certamente a mais plausível.

<https://www.iflscience.com/environment/what-could-have-caused-polands-crooked-forest/>

Anexo 2. S.I.A.L.P.E.

+	-	?	!

Referências

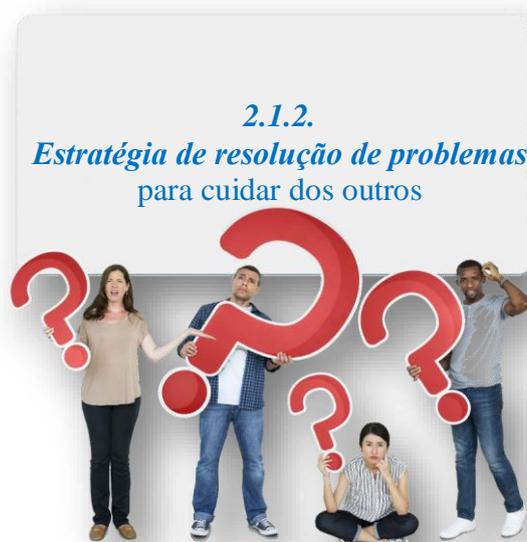
Meredith K., Steele J., Temple, C. (1999). Reading and writing for critical thinking project. Methods for promoting critical thinking. Guidebook II, OSI.

Pearson, P. D., Hansen, J., & Gordon, C. (1979). The effects of background knowledge on young children’s comprehension of explicit and implicit information. *Journal of Reading Behavior*, 11, 201–209.

Vaughn, J., & Estes, T. (1986). Reading and reasoning beyond the primary grades. Boston, MA: Allyn & Bacon.

What Could Have Caused Poland's Crooked Forest? *IFLScience*.

<https://www.iflscience.com/environment/what-could-have-caused-polands-crooked-forest/>



Todos queremos ter uma vida melhor, viver num mundo melhor, fazer parte de uma sociedade mais saudável. Queremos olhar para dentro de nós e mais além e descobrir que a força motriz do que nos está a acontecer ou que está a acontecer à nossa volta é *o amor pelos seres humanos, nossos semelhantes*, associado a um vasto leque de valores, atitudes e experiências emocionais, de entre os quais salientamos: *empatia, solidariedade, cuidar/cuidado com os outros, altruísmo, tolerância, equidade*, etc. Tudo isto é operacionalizado naquilo a que chamamos *comportamento pró-social*.

O desenvolvimento do comportamento pró-social deve ser um dos principais objetivos de uma educação de alta qualidade, uma educação destinada a melhorar as nossas vidas, a mudar a fisionomia de um mundo em avançado estado de degradação, uma educação que nos aproxime mais uns dos outros.

Uma estratégia pedagógica, construída com sucesso para atingir este objetivo, é a *estratégia de resolução de problemas*. Um dos alvos do processo educativo é dotar os alunos da capacidade de lidarem com as situações problemáticas que enfrentam e, assim, resolver problemas.

Ao contrário de outros componentes do sistema cognitivo (por exemplo, processamento de informação visual, atenção, memória, etc.), que formam sistemas funcionais específicos, os mecanismos de resolução de problemas têm um carácter global, abrangendo todos os outros sistemas. A resolução de problemas é, portanto, o resultado do funcionamento interativo de todos os mecanismos cognitivos.

O problema enfrentado pelo aluno “está mais frequentemente associado à barreira, ao obstáculo, ao ponto de interrogação, à dificuldade teórica ou prática, ao fosso cognitivo – todos ocorrem no caminho do pensamento – que são obrigados a ser eliminados, superados, resolvidos” (Zlate, 2006, p. 316).

Para se tornarem capazes de resolver problemas, os alunos devem identificar e definir o problema, conhecer métodos específicos de descoberta do processo de resolução (estratégias algorítmicas e heurísticas) e também ser capazes de alcançar o raciocínio.

Os principais processos de resolução com os quais os alunos se devem familiarizar são, na conceção de M. Zlate (2006), os seguintes:

- interpretação da situação ou representação do problema;
- elaboração de objetivos e planeamento;
- memorização de eventos críticos;
- avaliação dos resultados da ação.

De entre os meios e técnicas que podem ser usados no contexto desta estratégia educativa, destacamos: tempestade de ideias, a técnica 6/3/5 (*brainwriting*), O Cubo, o método Frisco, etc.

Uma vez que a abordagem didática descrita, em particular, envolve a utilização do *método Frisco*, mencionamos alguns dos elementos específicos: este método tem como base a interpretação dos participantes de um papel específico que cobre uma certa dimensão da personalidade, abordando uma questão a partir de múltiplas perspetivas. Portanto, cada membro do grupo terá de desempenhar, alternadamente, *o papel de pessimista, de otimista, de conservador e de exuberante* (Oprea, 2007, 215).

O objetivo deste método é identificar problemas complexos e difíceis e resolvê-los eficazmente.

As fases do método Frisco:

1. Identificação do problema: alunos e formador identificam um problema e propõem-no para análise;
2. Organização do grupo:
 - nesta fase, são estabelecidos os papéis – *o conservador, o exuberante, o pessimista e o otimista* – e quem os desempenhará;
 - os papéis podem ser atribuídos individualmente ou, no caso de grandes grupos, o mesmo papel pode ser desempenhado por vários participantes ao mesmo tempo, formando uma equipa.
3. Debate coletivo:
 - cada pessoa desempenha o papel escolhido e apoia o respetivo ponto de vista, da seguinte forma:
 - *o conservador* pretende avaliar os méritos de velhas soluções, desejando a sua manutenção, sem excluir, no entanto, a possibilidade de eventuais melhorias;
 - *o exuberante* olha para o futuro e emite ideias aparentemente impossíveis de aplicar na prática, proporcionando um quadro imaginativo-criativo, inovador e estimulando os outros participantes a olharem para as coisas desta forma;
 - *o pessimista* não tem uma boa opinião sobre o que está a ser discutido, parando as ideias e as soluções iniciais propostas. Revela os aspetos nocivos de quaisquer melhorias;
 - *o otimista* combate as ideias expostas pelo pessimista, incentivando os participantes a verem as coisas de uma perspetiva real, concreta e possível. Encontra fundamentos e possibilidades realistas para alcançar as soluções propostas pelo exuberante e estimula os participantes a pensar positivamente.
4. A fase de sistematização das ideias lançadas e a conclusão sobre as soluções encontradas:
 - sistematização das principais ideias;
 - conclusões sobre como resolver o problema inicial (Oprea, 2007, 216).

A aula está estruturada em três partes. A primeira parte consiste numa discussão introdutória com o propósito de promover a consciência acerca do conceito de *cuidar dos outros*, de os orientar no estabelecimento das correlações entre este conceito e uma série de valores, atitudes, traços emocionais e sentimentos, tais como: *amor pelos outros, empatia, solidariedade, altruísmo*, etc. No final desta primeira parte, os alunos estarão cientes da preocupação com os *outros*, enquanto elemento constituinte do comportamento *pró-social*, e da importância do seu desenvolvimento/manifestação, tanto para o seu próprio bem-estar, como para o do grupo a que pertencem e, posteriormente, da comunidade ou da sociedade em geral. A segunda parte pretende analisar e resolver uma situação problemática, relevante para o conceito de cuidado com os *outros*, recorrendo, em particular, ao *método Frisco*. A última centra-se na sistematização das ideias elencadas, formulação de conclusões e *feedback*.

O resultado esperado. Os alunos irão: adquirir um conhecimento profundo sobre o tema; compreender o significado do *conceito de cuidado para com os outros* e a importância desta atitude para o seu próprio bem-estar e o dos outros; desenvolver competências de resolução de problemas (análise, interpretação, investigação, negociação, etc.); desenvolver competências de ajustamento emocional (mais empatia, mais preocupação e atenção aos problemas dos outros, mais solidariedade, etc.).

Avaliação. O professor irá fornecer *feedback* (verbal e não verbal) aos alunos constantemente e pedir-lhes que pratiquem a auto e heteroavaliação ao longo da atividade.

Possíveis adaptações. A aula pode ser mais breve ou mais longa, dependendo da idade dos alunos, do interesse demonstrado no tema proposto, nas suas experiências anteriores, e outras particularidades contextuais. A estratégia didática elaborada, baseada na resolução de problemas, pode ser adaptada, incluindo, consoante a idade dos alunos, os recursos disponíveis e as competências do professor, outros métodos/técnicas pedagógicas e, respetivamente, outros meios educativos.

Exemplo de aula

Aula/disciplina:	Aconselhamento e Orientação / Comportamento pró-social – Cuidar dos outros	Observações
Faixa etária/ano:	14–16	Pode variar de país para país e depende dos diferentes programas curriculares/disciplinas.
Duração:	50 minutos	Pode levar mais tempo, dependendo de várias necessidades.
Tópico:	Um por todos, todos por um!	
Descrição do processo:		
Início da aula: 10 minutos	A especificidade da atividade, os objetivos propostos, etc. são apresentados. Inicia-se uma tempestade de ideias acerca do conceito <i>cuidar dos outros</i> , como ponto de partida. Solicita-se aos alunos que completem a frase “Cuidar dos outros	Métodos, técnicas e recursos educativos: tempestade de ideias, discussão moderada, explicação.

Aula/disciplina:	Aconselhamento e Orientação / Comportamento pró-social – Cuidar dos outros	Observações
	<p>significa...” especificando que podem mencionar um valor, uma atitude, um estado, um comportamento, etc.</p> <p>O professor organiza as respostas por categorias (valores/attitudes/estados/comportamentos).</p> <p>Inicia-se a discussão com os dados registados como referência. O professor modera a discussão e fornece o apoio necessário para que os alunos possam estabelecer correlações apropriadas entre as noções identificadas.</p>	
<p>Parte principal da aula: 30 minutos</p>	<p>Os principais conceitos associados à noção de cuidar dos outros são clarificados, de acordo com o resumo teórico apresentado no Anexo 1. Se o professor considerar pertinente, pode distribuir este anexo aos alunos.</p> <p>Em conjunto com o professor, através de uma discussão guiada, os alunos irão identificar o principal problema causado pela medida implementada nas últimas semanas (distanciamento social/autoisolamento), que é a necessidade de ajuda ou apoio por parte das pessoas idosas/com deficiência. O problema pode ser complementado com os seguintes detalhes:</p> <p>Foram identificados muitos casos positivos de COVID-19 na nossa comunidade. As autoridades estão à procura de soluções para assegurar a distribuição de produtos de higiene e bens alimentares a quem precisa – idosos, pessoas com deficiência, etc. É apresentado o método de trabalho (aspectos específicos do método FRISCO) que será adotado na sequência seguinte de atividades, os alunos formam grupos de acordo com os papéis assumidos e devem abordar o problema supramencionado pela perspectiva desse papel: conservador, exuberante, otimista e pessimista.</p>	<p>Métodos, técnicas e recursos educativos:</p> <p>Explicação, discussão guiada, método FRISCO, debate, discussão moderada, reflexão individual ou em grupo)</p> <p>Anexo 1 – Resumo teórico, quadros <i>Flipchart</i>, marcadores.</p>

Aula/disciplina:	Aconselhamento e Orientação / <i>Comportamento pró-social – Cuidar dos outros</i>	Observações
	<p>Inicia-se um debate coletivo, em que cada aluno apresenta o seu ponto de vista e soluções, de acordo com o papel assumido, considerando que a atitude que deve adotar é de “cuidar das outras pessoas”.</p> <p>Na fase de sistematização de ideias, o professor regista, no <i>flipchart</i>, as principais soluções identificadas por cada um dos 4 grupos.</p> <p>O professor modera ainda a discussão, solicitando aos alunos a reflexão e resposta às seguintes questões: <i>Foi difícil/fácil desempenhar um papel? Como te sentiste a desempenhar esse papel?</i> <i>Foi difícil/fácil pensar numa solução para o problema proposto pela perspectiva do teu papel?</i> <i>Podemos manifestar uma atitude de cuidado para com os outros, independentemente do contexto ou de certos traços de personalidade?</i></p>	
Final da aula: 10 minutos	<p>As conclusões são formuladas de forma a sublinhar a importância de uma atitude de cuidado com os outros, bem como para ajudar os alunos a perceber que, entre nós, há sempre pessoas que precisam de ser ouvidas, ajudadas, apoiadas e encorajadas.</p> <p>Esta atitude, juntamente com comportamentos adequados, pode proporcionar a todos uma sensação de bem-estar: tanto em quem a manifesta, como naquele a quem se destina.</p> <p>O professor dá <i>feedback</i> do envolvimento dos alunos na atividade. São convidados a participar num exercício de autoavaliação.</p> <p>No final da aula, o exercício “O que levo comigo” pode ser feito. Cada aluno recebe dois <i>post-its</i>, onde deve escrever o que quer “levar para casa consigo” (o que aprendeu) e o que quer deixar para trás. Alguns alunos podem apresentar as suas escolhas.</p>	<p>Métodos, técnicas e recursos educativos: Discussão guiada, explicação, <i>feedback</i> verbal, autoavaliação, reflexão pessoal. <i>Post-its</i>.</p>

Anexo I. Resumo teórico

Solidariedade – relação de conexão (*bridging*) com indivíduos de grupos que não os de pertença primária ou ligação entre pessoas de diferentes estatutos sociais (Abela, 2004, p. 73; de Beer și Koster 2009, p. 15); sentimento de simpatia e comprometimento para com outras pessoas (Janmaat & Brown, 2009); resposta empática a uma condição que afeta o bem-estar dos outros, independentemente das suas características pessoais ou sociais (Arnsperger și Varoufakis, 2003).

Empatia – capacidade de antecipar o comportamento de outras pessoas baseada no conhecimento de disposições psicológicas (percepções, pensamentos, sentimentos, atitudes) (Guilford, P); a capacidade de se imaginar no lugar do outro e compreender os seus sentimentos, desejos, ideias e ações (Encyclopaedia Britannica, 1999).

Altruísmo Participativo – comprometimento sem reservas de cada membro pela sobrevivência do coletivo social (Moscovici, S., 1998, p. 65); ajudar alguém.

Comportamento pró-social – a intenção de ajudar outras pessoas, liberdade de escolha, ajudar além das suas obrigações profissionais (Bierhoff, H. apud Chelcea, 2008).

Referências

Abela, Anthony M. (2004). Solidarity and religion in the European Union: A comparative sociological perspective. p. 71–101. In Peter G. Xuereb, ed.. *The Value(s) of a Constitution for Europe*. Malta: European Documentation and Research Centre, University of Malta.

Arnsperger, C., Varoufakis, Y. (2003). Toward a theory of solidarity. *Erkenntnis* 59, 157–188 (2003).
<https://doi.org/10.1023/A:1024630228818>

Beer, P., Koster, F. (2009). *Sticking together or falling apart? Solidarity in an Era of Individualization and Globalization*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Chelcea, S. [2006] (2008). Prosocial behavior. In S. Chelcea (coord.). *Psychosociology. Theories, researches, applications* (pp. 225–243). Iași: Publisher: Polirom.

Eric L. StocksTaylor Clark. (2018). Empathy and Altruism. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. Publisher: Oxford.
https://www.researchgate.net/publication/328917952_Empathy_and_Altruism_-_in_Oxford_Research_Encyclopedia_of_Psychology

Janmaat, J. G., Braun, R. (2009). Diversity and Postmaterialism as Rival Perspectives in Accounting for Social Solidarity Evidence from International Surveys. *International Journal of Comparative Sociology* 50 (1) (January 2), pp.39 –68.

Moscovici, S. (1998). *Social psychology of relationships with the other*. Iași: Publisher: Polirom

Oprea, C.L. (2006). *Interactive teaching strategies*. București: Publisher: E.D.P.

Zlate, M. (2006). *Psychology of cognitive mechanisms*. Iași: Publisher: Polirom.

2.1.3. Estratégia cooperativa de aprendizagem para uma autoimagem e autoestima adequadas



Notas breves

As pessoas aprendem e desenvolvem-se acumulando as suas experiências de vida, os diferentes problemas com que se vão confrontando e as interações com os seus pares. A *autoimagem* reflete a forma como uma pessoa percebe as suas características individuais (físicas, cognitivas, emocionais, sociais, espirituais, etc.), e a *autoestima* representa a dimensão avaliativa da autoimagem, sendo o resultado da forma como nos apreciamos, em relação à autoimagem, mas também à imagem que os outros têm de nós. Para muitos alunos, o processo de *autoconhecimento* é difícil, muitas vezes incompleto e/ou inadequado, dando origem a uma incorreta autoimagem e/ou baixa autoestima. Como tal, as instituições de ensino e os professores devem preocupar-se cada vez mais com o desenvolvimento de uma autoimagem adequada e de uma autoestima positiva dos seus alunos, através de ações sistemáticas intrusivas e educativas.

A este respeito, reconhecemos que a utilização da *estratégia baseada na aprendizagem cooperativa* permite criar contextos facilitadores para a concretização desses objetivos. “A aprendizagem cooperativa é uma estratégia pedagógica que incentiva os alunos a trabalharem juntos em microgrupos, de forma a alcançar um objetivo comum.” (Oprea, 2007, p. 138). A cooperação significa a organização de alunos em grupos (preferencialmente, 4-6 alunos em cada grupo) e o envolvimento de todos os membros do grupo no processo de realização de tarefas de aprendizagem. Recomenda-se que sejam distribuídas – pelo professor, mas assumidas pelos alunos – determinadas funções/atribuições, de modo a que cada aluno seja responsável por uma determinada componente da tarefa de trabalho, relacionada com as suas próprias competências ou capacidades. Assim, a aprendizagem é conseguida através da interação, através da troca construtiva de ideias e da rápida capitalização do *feedback* recebido de outros membros do grupo (ou do professor). “A qualidade dos resultados obtidos com a implementação da estratégia de aprendizagem cooperativa depende de uma série de ações levadas a cabo pelo docente: distribuição de alunos em grupos, organização da aula, planificação do material de ensino, explicação da natureza cooperativa das tarefas de trabalho”. (Gorghiu, & Drăghicescu, 2014, p. 119).

A aplicação da *estratégia de aprendizagem cooperativa* significa a realização de uma abordagem de formação, operacionalizada em cinco fases, da seguinte forma (Oprea, 2007, p. 147):

- I. Construção de um grupo/grupos de trabalho, com base em diferentes critérios;
- II. Confrontar o grupo/grupos com a situação a resolver, analisar o problema, estabelecer prioridades e responsabilidades;
- III. Documentação, investigação e reflexão;
- IV. Debater o problema dentro do grupo e confrontar as ideias;
- V. Obtenção de conclusões, produto e/ou resolução do problema.

A aula está estruturada em três partes:

1. Na primeira parte do cenário didático – a *fase de evocação* –, o professor inicia uma discussão introdutória, a fim de clarificar os termos-chave a utilizar (autoconhecimento, autoestima, autoimagem). Além disso, nesta fase, os alunos vão preencher uma ficha de trabalho intitulada: “*a estrela do autorrespeito*”, de forma a identificar vários elementos de autoconhecimento – importantes no processo de estruturação da autoimagem e do desenvolvimento da autoestima.

2. A segunda parte do cenário didático – a *fase de compreensão* – representa a parte mais extensa – em termos de tempo – e consiste na conceção de uma breve apresentação pelo professor, que inclui informação sobre: alunos com autoestima positiva/elevada, alunos com autoestima negativa/baixa, experiências de vida que desenvolvem uma autoimagem positiva ou negativa, etc. Partindo desta informação e das suas experiências de vida, os alunos – organizados em 3-6 grupos – irão colaborar e elaborar cartazes com temas pré-determinados, e vão apresentá-los à turma, discutindo as suas ideias.

3. A última parte do cenário didático – a *fase de reflexão* – inclui duas sequências importantes: (a) preenchimento do instrumento dedicado à escala de avaliação da autoestima (M. Rosenberg), no sentido de avaliar, para cada aluno, o seu nível de autoestima; (b) o momento dedicado ao *feedback*, em que cada aluno deve anotar, num *post-it*, uma palavra/ideia/experiência emocional, etc., que tenha ficado na sua mente após a atividade, seguido do seu posicionamento na ficha *flipchart*.

O resultado esperado. Os alunos deverão ser capazes de: (a) identificar um conjunto de características pessoais; (b) reconhecer o significado de conceitos, como: autoconhecimento, autoimagem, autoestima, autoapreciação; (c) reconhecer os elementos determinantes para uma autoestima positiva/alta ou negativa/baixa; (d) colaborar com os colegas para elaborar o cartaz; (e) identificar o próprio nível de autoestima; (f) encontrar formas adequadas de desenvolver a autoestima.

Avaliação. Recomenda-se que o professor faça avaliações sobre as atividades individuais e de grupo.

Possíveis adaptações. A apresentação em *PPT* pode ser substituída por outros tipos de materiais visuais (placas escritas ou cartazes, fichas de trabalho para trabalho em grupo, apresentação do tipo *Prezi*, etc.). A aula pode ser mais curta ou mais longa, dependendo da idade dos alunos, do seu interesse, dos problemas com que os alunos ou as aulas se confrontam, etc. A estratégia de ensino pode também envolver a utilização de outros métodos de ensino e meios didáticos, diferentes dos incluídos no exemplo a seguir indicado.

Exemplo de aula

Aula/disciplina:	O autoconhecimento e a autoestima (Aconselhamento e orientação)	Observações
Faixa etária/ano:	14–16	Pode variar de país para país e depende dos diferentes programas curriculares/disciplinas.
Duração:	50 minutos	Pode levar mais tempo, dependendo de várias necessidades.

Aula/disciplina:	O autoconhecimento e a autoestima (Aconselhamento e orientação)	Observações
Tópico:	Desenvolvimento da capacidade de autoconhecimento e autoestima (Aconselhamento e orientação)	
Descrição do processo:		
<p>Início da aula (<i>fase de evocação</i>): 10 minutos</p>	<p>O docente apresenta o tema da atividade e os objetivos propostos. Uma discussão introdutória é organizada para clarificar os termos: autoconhecimento, autoestima, autoimagem.</p> <p>Com base nas instruções do professor, os alunos realizam um exercício de auto- e interconhecimento, utilizando o instrumento chamado: “<i>A Estrela do Autorrespeito</i>”. Os alunos completarão, individualmente, as fichas distribuídas – “<i>A Estrela do Autorrespeito</i>” – e posteriormente, de forma voluntária, alguns alunos apresentarão, em plenário, as características pessoais identificadas, pedindo <i>feedback</i> aos colegas, de forma a ver em que medida as autoimagens coincidem com a imagem que os outros têm de si.</p>	<p>Métodos de ensino e meios didáticos: discussão coletiva, explicação, exercício.</p> <p>Anexo 1 – Resumo teórico. Anexo 2 – A Estrela do Autorrespeito.</p>
<p>Parte principal da aula (<i>fase de compreensão</i>): 30 minutos (5 minutos <i>PPT</i>, 25 minutos de atividades de trabalho em grupo: desenvolvimento de cartazes e apresentação).</p>	<p>O professor apresenta o material informativo (<i>PPT</i>, <i>Prezi</i>, quadro escrito, cartaz, etc.) que inclui informação sobre: alunos com elevada autoestima, alunos com baixa autoestima, experiências de vida que desenvolvem uma autoimagem positiva ou negativa. Os alunos serão divididos em três grupos e terão a tarefa de colaborar para fazer um cartaz duplex (desenho, colagem, cartaz), da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo 1 – <i>O retrato de um aluno com elevada autoestima versus o retrato de um aluno com baixa autoestima.</i> - Grupo 2 – <i>Consequências de uma autoimagem positiva versus</i> 	<p>Para grandes grupos de alunos, podem ser definidos 6 grupos e podem ser feitos cartazes para cada situação. Métodos de ensino e meios didáticos: exposição, explicação, instrução, trabalho de grupo, visita de galeria, discussão em grupo, fichas <i>flipchart</i>, lápis de cor, folhas de papel colorido, tesoura, material de colagem, etc.</p> <p>Anexo 1 - Resumo teórico.</p>

Aula/disciplina:	O autoconhecimento e a autoestima (Aconselhamento e orientação)	Observações
	<p><i>consequências de uma autoimagem negativa.</i></p> <p>- Grupo 3 – <i>Experiências de vida que determinam uma baixa autoestima versus experiências de vida que desenvolvem uma elevada autoestima.</i></p> <p>Cada grupo irá nomear um representante (guia/porta-voz) que apresentará aos colegas o material desenvolvido pelo grupo. Os cartazes serão exibidos e vistos usando o método <i>Gallery Tour</i>. Realizar-se-ão debates, tendo um papel esclarecedor, relativamente aos elementos ilustrados.</p>	
Final da aula (fase de reflexão): 10 minutos	<p>Propõe-se aos participantes o preenchimento do instrumento dedicado à escala de avaliação da autoestima (M. Rosenberg). É realizada uma análise individual dos resultados obtidos. Pede-se aos alunos que reflitam sobre as situações devido às quais não obtiveram uma pontuação satisfatória. Voluntariamente, vários alunos apresentarão em plenário os resultados obtidos, e tendo o apoio dos colegas e do coordenador da atividade, serão identificadas soluções otimizadas.</p> <p>O professor distribui um <i>post-it</i> a cada aluno e apresenta a ficha de <i>flipchart</i> intitulada: “<i>A Árvore das Ideias – Autoestima</i>”. Cada aluno deve escrever no <i>post-it</i> uma palavra/ideia/experiência emocional, etc., com que ficou após a atividade, sendo solicitado também que a coloque na ficha de <i>flipchart</i>.</p>	<p>Métodos de ensino e meios didáticos: instrução, reflexão individual e coletiva, discussão coletiva.</p> <p>Anexo 3 - Escala de avaliação da autoestima (M. Rosenberg).</p> <p>Ficha <i>flipchart</i> – “<i>A Árvore das Ideias – Autoestima</i>”, <i>post-its</i>.</p>

Anexo 1. Resumo teórico

O *autoconhecimento* é “o processo de exploração e estruturação das características individuais (capacidades, emoções, motivações, atitudes, crenças, mecanismos de defesa e de adaptação), que resulta da *autoimagem* da pessoa” (Lemeni, & Miclea, 2004, p. 27).

A *autoimagem* representa um “modelo informativo mental, sobre a própria pessoa, que inclui uma série de representações, ideias e crenças relacionadas com as próprias características físicas, cognitivas, emocionais, sociais, espirituais” (Santi, 2018, p. 237-238).

A *autoestima* representa “a expressão do valor que cada indivíduo atribui à sua própria pessoa” (Rosenberg et al., 1995). Como dimensão avaliativa da personalidade, a autoestima está “dependente de sucessos ou fracassos, de satisfação ou insatisfação – resultado de experiências satisfatórias ou insatisfatórias” (Santi, 2018, p. 241).

Alunos com elevada autoestima...	Alunos com baixa autoestima...
... estão contentes com a forma como são... (<i>“Gosto de como sou...; Não tenho de ser perfeito...”</i>)	... estão descontentes com a forma como são... (<i>“Não sou bom em nada...; Não tenho qualidade...”</i>)
... comportam-se autonomamente... (<i>“Eu consigo cuidar de mim mesmo...”</i>)	... sentem-se dependentes dos outros... (<i>“Eu tenho que ser ajudado...; Não consigo ter sucesso sozinho...”</i>)
... orgulham-se de si e das suas conquistas... (<i>“Estou orgulhoso de mim mesmo porque...”</i>)	... culpam os outros pelos seus fracassos... (<i>“O professor foi injusto comigo...; Os meus pais/colegas não me apoiam...”</i>)
... assumem responsabilidades e executam novas tarefas sem problemas... (<i>“Estou convencido de que consigo fazer isto...; Eu tento...”</i>)	... evitam assumir responsabilidades ou envolver-se em novas tarefas..., é demasiado “bom” ... (<i>“Não consigo fazer isto...; Não vou ser capaz de fazer o exame...”</i>)
... expressam as suas emoções positivas e/ou negativas... (<i>“Estou feliz porque...; Estou triste porque...; Fico chateada quando fala assim comigo...”</i>)	... às vezes fingem ser emocionalmente indiferentes... (<i>“Não me importo de receber uma nota baixa...”</i>) ... frequentemente manifestam atitudes de frustração, raiva, depressão... (<i>“Não sei como resolver o problema...; Não consigo aprender – os outros são melhores que eu...”</i>)
... deixam-se ajudar e oferecem ajuda a outros colegas... (<i>“Preciso da sua ajuda...; Posso e quero ajudá-lo...”</i>)	... são facilmente influenciados... (<i>“Os meus amigos acham que é bom fumar...”</i>) ... tendem a isolar-se (<i>“Não preciso de ninguém...”</i>)

Na categoria de *experiências de vida* que desenvolvem uma autoimagem positiva, os especialistas incluem: situações em que a criança é encorajada, elogiada, ouvida, abraçada, tratada com respeito, recebe atenção, tem um bom desempenho na escola e/ou em atividades extracurriculares (desporto, desenho, pintura, teatro), faz amigos duradouros, etc. Por outro lado, na categoria de experiências de vida que contribuem para a formação de uma imagem negativa, há situações em que a criança: é frequentemente criticada, repreendida, culpada, negativamente rotulada, ignorada, ridicularizada, tem algum insucesso na escola e/ou em atividades extracurriculares, as expectativas dos outros (pais, professores, etc.) são muito altas, exageradas, difíceis de alcançar... (adaptado de Lemeni, & Miclea, 2004, p. 34-35).

Anexo 2. A estrela do autorrespeito

3 coisas positivas que te caracterizam:

2 conquistas de que te orgulhas:

2 coisas que as pessoas apreciam em ti:

2 coisas que queres mudar sobre ti mesmo:

2 coisas que trazes para uma amizade:

2 objetivos futuros:

Anexo 3. Escala de autoestima de Rosenberg

Instruções:

Segue-se uma lista de afirmações relacionadas com os teus sentimentos gerais sobre ti mesmo. Indica o quanto concordas ou discordas de cada uma.

Afirmação	Concordo fortemente	Concordo	Discordo	Discordo fortemente
1. Sinto que sou uma pessoa com valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros.				
2. Sinto que tenho um conjunto de boas qualidades.				
3. No geral, tenho tendência para achar que sou um fracasso.				
4. Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.				
5. Sinto que não tenho muito de que me orgulhar.				
6. Tenho uma atitude positiva em relação a mim mesmo/a.				

Afirmação	Concordo fortemente	Concordo	Discordo	Discordo fortemente
7. No geral, estou satisfeito/a comigo mesmo/a.				
8. Gostaria de ter mais respeito por mim mesmo/a.				
9. As vezes sinto-me inútil.				
10. Por vezes acho que não sou nada bom/boa.				

Pontuação: As pontuações são calculadas da seguinte forma:

– para os itens 1, 2, 4, 6 e 7: Concordo fortemente = 3; Concordo = 2; Discordo = 1; Discordo fortemente = 0

– para os itens 3, 5, 8, 9 e 10 (que são invertidos em valência): Concordo fortemente = 0; Concordo = 1; Discordo = 2; Discordo fortemente = 3

A escala varia entre 0 e 30. As pontuações entre 15 e 25 estão dentro do intervalo normativo; pontuações abaixo de 15 sugerem baixa autoestima.

O teste está disponível em: <https://wnorton.com/college/psych/psychsci/media/rosenberg.htm>

Referências

Gorghiu, G., Drăghicescu, L.M. (coord.) (2014). *Educație prin științe. Aspecte referitoare la instruirea bazată pe investigație științifică*. Târgoviște: Bibliotheca.

Lemeni, G., Miclea, M. (coord.) (2004). *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră*. Cluj-Napoca: ASCR.

Oprea, C. L. (2007). *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosenberg, et al. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, pp. 141-156

Santi, E. A. (2018). *Psihologia educației. Repere teoretice și practice*. București: Editura Universitară.

2.1.4. Carta a um colega de turma para fortalecer a empatia e a autoestima

Notas breves

A *estratégia da carta a um colega de turma* é uma estratégia de escrita usada na aula de ética. Esta estratégia serve vários propósitos – para um pensamento e uma aprendizagem profundos, para uma aprendizagem individualizada e para uma melhor interação social. O presente exemplo demonstra a sua utilização para promover a troca de ideias, compreensão mútua, empatia.

A essência desta estratégia – partilhar pensamentos e ideias entre os alunos, tentar transferir os seus pensamentos da melhor maneira e obter resposta para eles. As cartas dos alunos devem ser breves, pessoais, mas criadas com o intuito de que outros as leiam. As cartas incentivam o diálogo e as respostas entre dois leitores, estimulam a empatia. Os alunos podem escrever cartas para apresentar um livro, um filme, um acontecimento, etc. aos outros e partilhar as suas impressões.



Estas cartas têm de ser espontâneas, não muito formais em termos de estrutura. Podem ter alguns erros ortográficos e gramaticais, e dado que a intenção é escrever para partilhar pensamentos pessoais sem qualquer intenção de publicar, os erros linguísticos não devem ser analisados nem avaliados.

A aula está estruturada em três partes. A primeira parte começa com a atividade de evocação. A segunda parte designa-se compreensão e visa a análise e compreensão de novos conteúdos. A última, a parte de reflexão, pretende resumir e refletir sobre o processo de aprendizagem, a experiência dos alunos.

O resultado esperado. Os alunos vão querer partilhar pensamentos pessoais com colegas de turma. Irão aprender a exprimir os seus pensamentos por escrito. Também aprenderão a dar resposta aos pensamentos escritos dos outros. Espera-se criar uma cultura de compreensão mútua e empatia na sala de aula.

Avaliação. Recomenda-se que o professor coordene o processo de escrita das cartas e monitorize a troca de ideias. Deve também assegurar a equidade no processo, para que todos os alunos tenham a oportunidade de escrever, partilhar e dar *feedback*.

Possíveis adaptações. A *estratégia da carta a um colega de turma* pode ser usada em diferentes disciplinas (mais frequentemente em humanidades e ciências sociais, mas também em outras ciências). Esta estratégia pode designar-se “carta literária” nas aulas de língua e literatura, em matemática – “Carta de Ciência”, em história – “Carta de História” ou “Carta de um herói”, etc. Esta estratégia pode também ser utilizada pelo professor durante as chamadas “horas de aula” (aulas de substituição), em atividades educativas não formais.

Exemplo de aula

Aula/disciplina:	Ética	Observações
Faixa etária/ano:	12–16	Pode variar de país para país e depende dos diferentes programas curriculares/disciplinas.
Duração:	45 minutos	Pode levar mais tempo, dependendo de várias necessidades.
Tópico:	O meu herói	
Descrição do processo:		
Início da aula (<i>fase de evocação</i>): 5–7 minutos	O professor lê um excerto de uma notícia retirada das redes sociais/jornal, que apresenta um exemplo de um comportamento bondoso/corajoso/altruísta de alguém. Por exemplo, alguém doou sangue, dinheiro ou salvou outra pessoa. O professor pede para refletir sobre a notícia: o que há de heroico nela? Temos muitos exemplos heroicos em situações do dia-a-dia?	Método utilizado: questões abertas, discussão.
Parte principal da aula (<i>fase de compreensão</i>): até 30 minutos	Pede-se aos alunos que pensem durante 3-5 minutos e que se lembrem de algum herói (da vida real, literatura, filmes, etc.) que gostassem de ter como exemplo a seguir. O professor dá a tarefa de escrever um ou dois parágrafos sobre um determinado herói sob a forma de carta (ver Orientações no Anexo 1). Os alunos têm cerca de 10-15 minutos para escrever. De seguida, as cartas são trocadas entre os colegas de turma. Os alunos têm de ler uma carta e dar <i>feedback</i> em 2-3 frases (ver Orientações no Anexo 2). Esta atividade demora cerca de 7 a 10 minutos. As cartas com <i>feedback</i> são devolvidas aos seus proprietários.	Métodos utilizados: escrita, leitura.
Final da aula (<i>fase de reflexão</i>): 10 minutos	Os alunos leem o <i>feedback</i> recebido e refletem sobre ele, bem como sobre todo o processo de escrita e partilha de cartas.	Método utilizado: reflexão oral/ <i>feedback</i> .

Anexo 1. Orientações para a escrita das cartas

Orientações	Exemplo
--------------------	----------------

Identifica o teu herói – quem é?	O meu herói é o meu pai.....Ele é..... Parece.....
Como o/a descobriste?	Eu vivi com ele durante 12 anos, mas agora está a trabalhar noutra país... Já não o vejo há um ano...
O que gostas nele/nela?	Ele é capaz de encontrar solução para todas as situações, mesmo as mais complicadas. Arranjava sempre tempo para nós, filhos, mesmo estando muito ocupado...
Porque queres seguir este exemplo?	Quero ser capaz de resolver todos os problemas como o meu pai...

Anexo 2. Orientações para a escrita de *feedback*

Orientações	Exemplo
Gostei muito...	Gostei muito da forma como descreveste.....
Gostaria de saber mais...	Gostaria de saber mais sobre o seu.....
Quero perguntar.....	O que é “outro país”?
Recomendo...	Recomendo que partilhes esta carta com o teu pai...



Notas breves

O estudo de caso é um método utilizado há muito tempo na educação, através do qual os alunos desenvolvem o pensamento crítico, a comunicação, a capacidade de resolução de problemas, mas, em simultâneo, desenvolvem também competências emocionais. O estudo de caso foi definido como uma “história com uma mensagem implícita ou uma narrativa que descreve uma situação real ou realista em que um indivíduo ou um grupo tem de tomar uma decisão ou resolver um problema” (Killen, 2006), é “um método de confronto direto dos participantes com uma situação real e autêntica, tomada como um exemplo típico, representativo de um conjunto de situações e acontecimentos problemáticos” (Oprea, 2007, p. 219). Esta situação pode ser real ou imaginária, complexa, e envolve um conflito ou dilema/problema que os alunos são convidados a resolver sob a orientação do professor. O papel do professor é apresentar o caso, “organizar e liderar todo o processo de análise multilateral e orientar os debates que se realizarem” (Cerghit, 1997, p. 210), gerindo adequadamente as situações que possam surgir durante a sua realização. O estudo de caso pode ser perfeitamente conjugado com o jogo de simulação, a interpretação de papéis (dramatização) e o debate em grupo (Cerghit, 1997, p. 206).

Entre as vantagens de utilizar este método, no contexto de uma estratégia de desenvolvimento de competências emocionais, podem contar-se: desenvolver a motivação e o interesse pelo tema, desenvolver competências para reconhecer e compreender emoções, geri-las e regulá-las eficazmente, correlacionar a teoria com a prática, promover uma saudável interação entre professores e alunos, desenvolver competências de comunicação; Wines e colaboradores (1994) identificam os benefícios do estudo de caso a nível cognitivo (compreensão, raciocínio, análise) e emocional (desenvolvimento de competências interpessoais).

Os passos recomendados por Davis (2009) na utilização deste método são os seguintes:

1. Preparar o caso, dando conselhos aos alunos e fornecendo-lhes uma estrutura, preparando um conjunto de questões que irão estruturar o caso e destacar os seus pontos-chave.
2. Conduzir o caso, situando-o no contexto do curso, introduzindo-o, iniciando uma discussão, adotando um papel facilitador e tendo um grupo de estudantes a orientar a discussão.
3. Concluir o caso, resumindo os pontos-chave, revelando ideias da vida real, fazendo com que os alunos escrevam ensaios curtos e pedir aos alunos que avaliem as discussões.

De acordo com os objetivos da aula, o professor pode orientar os alunos na análise do caso da seguinte forma:

- especificar o contexto geral da ação do caso;
- identificar os problemas apresentados na situação em causa;
- estabelecer potenciais soluções para a sua resolução;
- avaliar as soluções propostas;
- identificar a melhor forma de resolver o caso.

A aula está estruturada em três partes. A primeira parte contém o momento introdutório e um exercício que facilita a compreensão do conceito de *empatia* pelos alunos e também uma definição do conceito de acordo com a literatura especializada. A segunda parte é dedicada à análise de um estudo de caso com relevância para o problema da empatia, com a realização de etapas específicas. A última parte é dedicada a resumir os aspetos mais relevantes para o tema, as conclusões e o *feedback*.

O resultado esperado. Os alunos devem: adquirir conhecimento aprofundado sobre o tema; compreender o valor da empatia para a sua própria vida/bem-estar e para a dos outros; desenvolver conhecimento e competências de ajustamento emocional (deixarem de reagir impulsivamente, serem mais empáticos e compreensivos para com os outros).

Avaliação. O professor deve fornecer *feedback* (índices verbais e não verbais) aos alunos e incentivar a auto e heteroavaliação ao longo da atividade.

Possíveis adaptações. A sessão pode ser mais curta ou mais longa dependendo da idade dos alunos, da sua experiência prévia na análise de estudos de caso e outras particularidades contextuais. O estudo de caso pode ser adaptado a outros tópicos e apresentado com suporte visual, sob a forma de curta-metragem. O método de estudo de caso pode ser usado em outras disciplinas: psicologia, história, formação cívica, física, matemática e outras.

Exemplo de aula

Aula/disciplina:	Aconselhamento e orientação/ ABC Emocional – Empatia	Observações
Faixa etária/ano:	14–16	Pode variar de país para país e depende dos diferentes programas curriculares/disciplinas.
Duração:	50 minutos	Pode levar mais ou menos tempo, dependendo de várias necessidades.
Tópico:	Vamos reconhecer e compreender as nossas emoções e as dos outros!	
Descrição do processo:		
Início da aula: 10 minutos	<p>O professor dá aos alunos algumas imagens que mostram pessoas em diferentes situações de vida (por exemplo: um aluno que recebeu uma nota baixa/má, um rapaz que se zangou com o seu melhor amigo, uma menina a ser repreendida pela mãe, uma criança que perdeu o seu brinquedo favorito, um adolescente que é alvo de troça por parte de um colega, uma jovem que perdeu o emprego, um idoso que não consegue comprar comida porque não tem dinheiro suficiente).</p> <p>Solicita-se aos alunos, individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • que se coloquem na situação da pessoa da imagem (o aluno, o menino, a menina, a criança, o adolescente, a jovem ou o idoso) e descrevam as suas emoções; • que imaginem o que poderiam fazer para que a pessoa se sentisse melhor. <p>Segue-se uma discussão sobre empatia. São apresentadas algumas definições de empatia da literatura da especialidade (Anexo 1) e os benefícios que esta capacidade pode conferir a quem a sente (por exemplo: quando somos empáticos, compreendemos melhor os outros, podemos ajudá-los a superar mais facilmente as situações que enfrentam, podemos comunicar mais facilmente, podemos evitar conflitos).</p>	Método utilizado: explicação, exercício, discussão orientada.
Parte principal da aula: 35 minutos.	<p>Formam-se grupos de quatro alunos. O professor distribui uma folha contendo um estudo de caso (anexo 2).</p> <p>1. Pede-se aos alunos que leiam a descrição do caso e reflitam sobre a</p>	Métodos utilizados: estudo de caso, discussão orientada, dramatização, reflexão.

Aula/disciplina:	Aconselhamento e orientação/ ABC Emocional – Empatia	Observações
	<p>situação, partindo das seguintes questões de apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual é o contexto? - Qual é o problema do aluno? - Quais são os erros cometidos por quem o rodeia (colegas, professores, pais)? - Como é que esta situação pode ser resolvida? <p>2. Os alunos discutem o caso dentro dos grupos e o professor (da posição de facilitador e guia) assegura que os alunos compreendem o respetivo caso, as causas que levaram à situação apresentada e que elaboram as melhores alternativas para a sua resolução.</p> <p>3. No final, resumem-se as ideias-chave que os alunos devem reter. Pede-se aos alunos que transformem o caso, substituindo os comportamentos dos alunos, professores e pais por outros, baseados na empatia, e registem a nova situação.</p> <p>Por fim, os alunos em grupos são convidados a assumir os papéis do caso apresentado (aluno 1 – o menino, aluno 2 – um colega empático, aluno 3 – professor empático, aluno 4 – pai empático). Após a dramatização, os alunos devem apresentar/descrever as emoções experimentadas.</p>	
Final da aula: 5 minutos.	Resumem-se as ideias mais importantes sobre empatia e as “lições” aprendidas. O professor dá <i>feedback</i> aos alunos e pede-lhes para refletir sobre o que aconteceu naquela atividade e mencionem um aspeto importante que aprenderam.	Método utilizado: reflexões orais/ <i>feedback</i> , conversação.

Anexo 1. Definir o conceito de empatia

Empatia é a capacidade de se imaginar no lugar do outro e compreender os seus sentimentos, desejos, ideias e ações (Encyclopaedia Britannica, 1999).

Empatia é a capacidade de as pessoas pensarem como alguém, além de si mesmas, é “ser capaz de expressar sensibilidade e preocupação pelos problemas do outro, transpor-nos para a situação do outro” (Roco, 2004, p. 141).

A capacidade de ser empático é importante porque é um traço que humaniza e contribui para criar fortes laços entre as pessoas. As pessoas empáticas são menos agressivas e manifestam atitudes pró-sociais, conhecem-se melhor a si mesmas e aos outros.

Anexo 2. Estudo de caso

Descrição do caso

A. N. é um aluno do 8º ano na Escola X. Os seus pais mudaram-se recentemente para a cidade e transferiram o filho para esta nova escola (Escola X), sem discutir o assunto com ele e contra o seu desejo. Durante os intervalos, o rapaz não sai do banco e não comunica com outros colegas. Durante as aulas, não se envolve em discussões (exceto quando é diretamente interpelado pelos professores), mas tem um desempenho correto. Está sempre triste e nunca sorri nem para colegas nem para professores. Os colegas consideram-no um intruso na turma e riem-se dele, atribuindo-lhe todo o tipo de nomes pejorativos. Os professores não se apercebem dos problemas de integração de A.N. no novo grupo e, por isso, não oferecem qualquer apoio. Com o passar do tempo, o aluno A.N. não quer voltar à escola, de forma a evitar os colegas. Começa a faltar às aulas; passa o tempo no parque até ao fim do horário escolar normal e só depois regressa a casa.

Referências

Cerghit, I. (1997). *Metode de învățământ*. Ediția III-a revăzută și adăugită. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Davis, B. G. (2009). *Tools for teaching*. (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Encyclopaedia Britannica (1999). <https://www.britannica.com/science/empathy>

Killen, R. (2006). *Effective teaching strategies: Lessons from research and practice*. 4th Ed. Melbourne: Social Science Press.

Oprea, C. L. (2007). *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Roco, M. (2004). *Creativitate și inteligență emoțională*, Iași: Editura Polirom.

Wines, G., Carnegie, G., Boyce, G. and Gibson, R (1994). *Using Case Studies in the Teaching of Accounting*. Deakin University, Victoria: Australian Society of Certified Practising Accountants.

2.1.6. Guardar a última palavra para mim para encorajar a autoestima



Notas breves

Guardar a Última Palavra para Mim [Save the Last Word for Me (Buehl, 2001)] é uma estratégia de compreensão que pretende desenvolver as competências de compreensão e produção oral, através de discussões estruturadas. Contribui também para a melhoria das competências socioemocionais, autoestima, confiança nas capacidades de aprendizagem. Normalmente, as discussões em grupo são baseadas em textos específicos (ou excertos). Os alunos têm de destacar o parágrafo mais importante, as ideias e depois discutir em pequenos grupos. Trabalhando em grupos de três a cinco, os alunos sentem-se mais confiantes para partilhar as suas próprias ideias, do que em frente de toda a turma. Mesmo os alunos mais reservados têm a possibilidade de falar e de ser ouvidos, os mais participativos têm de dar a espaço aos outros e aprender a ficar calados durante algum tempo. Nestas circunstâncias, as discussões fluem calmamente, sem pressão, num ambiente descontraído.

A estratégia deve ser implementada seguindo estes passos: 1) seleção de um texto; 2) leitura do texto; 3) seleção de um episódio, parágrafo, ideias pessoalmente importantes; 4) escrever o excerto selecionado numa folha de papel/cartão pequeno; 5) escrever, no verso da folha/cartão, a razão pela qual esta citação/parágrafo/ideia específica foi selecionada; 6) trocar as folhas/cartões entre os membros do grupo; 7) ler e escrever *feedback* sobre a citação/parágrafo/ideia e respetiva explicação; 8) cada membro do grupo lê o que escreveu e o *feedback* que recebeu; 9) o grupo discute todas as ideias, e depois de ouvidos todos os pensamentos e *feedback* dos grupos, o “proprietário” do cartão “guarda a última palavra para si” – diz o que pensa e encerra a discussão.

O resultado esperado. Os alunos irão: sentir-se mais confiantes para partilhar pensamentos pessoais com os colegas da turma; aprender a expressar os seus pensamentos, oralmente e por escrito; aprender a dar resposta aos outros. Os alunos poderão também relacionar o texto com sentimentos pessoais, ideias, experiências. Desta forma, irão internalizar a sua aprendizagem na sala de aula.

Avaliação. Os professores coordenam e monitorizam o processo de trabalho dos grupos. Devem assegurar a suavidade do processo – garantir que todos têm possibilidade de falar, partilhar e ser ouvidos. O professor pode pedir aos alunos para avaliarem o seu trabalho em grupo usando diferentes técnicas de avaliação.

Possíveis adaptações. Em vez de um texto, o professor pode usar filmes, citações, imagens, pinturas, cartazes, fotografias. Podem não ser dadas pelo professor, mas selecionadas pelos próprios alunos. Na parte de trás de um cartão, os alunos explicam as suas escolhas e dizem porque é importante. Esta estratégia pode ser utilizada em diferentes matérias – línguas, história, ciências naturais, geografia,

artes, ética, formação cívica, etc. É também aplicável a diferentes faixas etárias. A complexidade da tarefa depende do texto selecionado (a sua natureza, extensão).

Exemplo de aula

Aula/disciplina:	Ética	Observações
Faixa etária/ano:	12–16	Podem variar de país para país e dependem dos diferentes programas curriculares/disciplinas.
Duração:	45 minutos	Podem durar mais tempo, dependendo de várias necessidades.
Tópico:	Todos diferentes, todos iguais	
Descrição do processo:		
Início da aula (fase de evocação): 5–7 minutos	Coloque fotos de pessoas diferentes na mesa/chão/parede da sala. As fotografias devem ser representativas de diferentes géneros, idades, etnias, grupos sociais, etc. (ver exemplos no Anexo 1). Peça aos alunos que observem e selecionem uma. Em seguida, divida os alunos em grupos de três/quatro ou cinco, dê cartões pequenos e encontre espaço para trabalhar em pequenos grupos na sala de aula.	Método utilizado: visualização de fotos.
Parte principal da aula (fase de compreensão): até 30 minutos	Pede-se aos alunos que escrevam um pequeno texto num dos lados do cartão – o que é apresentado na foto? Quem são aquelas pessoas/fenómenos? Onde se passa a ação? O que é evidente e o que não é? Do outro lado do cartão, os alunos escrevem os seus comentários – por que escolheram esta foto? O que tem de especial? De seguida, os alunos trocam os cartões – leem e escrevem <i>feedback</i> sobre o <i>feedback</i> recebido e devolvem o cartão ao seu proprietário. Depois, o aluno 1 lê o que escreveu. Posteriormente, discutem em conjunto – o que acham que significa? Porque acham que é importante?, etc. Após alguns minutos, o aluno 1 lê o verso do seu cartão – a sua reflexão e respetivo <i>feedback</i> . Comenta sucintamente o que está escrito e dá “a última palavra”. A discussão sobre a primeira foto está encerrada. Este processo continua com os restantes alunos.	Métodos utilizados: escrita, leitura, comentário escrito e oral.
Final da aula (fase de reflexão): 10 minutos	Os alunos refletem sobre a atividade e o processo de aprendizagem – o que aprenderam? Como é que aprenderam? Foi diferente de outras formas de aprendizagem?	Método utilizado: reflexões orais/ <i>feedback</i> .

Aula/disciplina:	Ética	Observações
	O professor modera uma breve discussão sobre o tema “todos diferentes, todos iguais”: que diferenças/semelhanças notaram nas fotos? São muito grandes? Que efeito têm nas nossas relações?	

Anexo 1



Referências

Buehl, D. (2001). Classroom strategies for interactive learning. Newark. International Reading Association

Sejnost R.L. (2009). Tools for teaching in the block. Corwin Press.

www.mEDIATEKA.lt

<https://www.pexels.com/photo/old-woman-sitting-on-chair-near-girl-while-reading-a-book-3087878/>

<https://pixabay.com/users/free-photos-242387/?tab=popular&pagi=4>

2.2. Estratégias para uma educação inclusiva



2.2.1. Estratégia de apoio para alunos recém-chegados à escola/turma

Notas breves

A estratégia de apoio a recém-chegados à escola/turma pretende auxiliar estes alunos a ultrapassar rapidamente, e com sucesso, o período de adaptação a uma nova escola/turma, ajudando-os a resolver problemas, a satisfazer as suas necessidades e a eliminar as causas que têm um impacto significativo no funcionamento académico e social.

A estratégia consiste em três partes.

A primeira parte: contribuição por parte do professor da turma.

A primeira dificuldade que os recém-chegados enfrentam é que, na nova escola/turma, os papéis sociais foram já estabelecidos e atribuídos, já se formaram grupos de amigos e líderes. Os recém-chegados precisam de ajuda para se integrarem na nova escola/turma, adaptarem e assumirem algum papel.



O professor é a primeira pessoa que pode apoiar um aluno recém-chegado a integrar-se na vida escolar. Para isso, o professor deve conhecê-lo melhor. A tarefa “O meu estado interior” (Anexo 1) pode ajudar a estabelecer um primeiro contacto. Esta tarefa ajudará o professor a conhecer os sentimentos, emoções e experiências do aluno, relacionadas com a sua vinda para uma nova instituição, e a saber como organizar as atividades da sua turma.

Nota. Ao completar a tarefa, o aluno deve focar-se nos sentimentos associados à sua vinda para um novo grupo/instituição de ensino.

A segunda parte: contribuição por parte dos alunos da turma/amigos.

O educador ou professor da instituição pode propor aos alunos da turma que o novo aluno venha jogar um jogo de longo prazo usando o método “Chávena de chá” (Anexo 2).

Possíveis adaptações. Este método pode ser usado nas aulas de língua materna. O professor poderia formular questões mais relacionadas com a biografia. Desta forma, os alunos iriam adquirir/melhorar as competências de escrita biográfica e, simultaneamente, conhecer os alunos recém-chegados (exemplo de aula).

Um possível desafio. Deve presumir-se que nem todos os alunos concordem em jogar este jogo. Depende da relação entre si e do microclima da turma em geral. É possível escolher um aluno (pode ser o líder da turma) para participar na sessão de chá com cada grupo.

A terceira parte: contribuição por parte do grupo de liderança estudantil.

O grupo estudantil é um grupo de alunos constituído por dirigentes escolares que sabem tudo sobre a sua instituição e toda a comunidade escolar. Podem ser dos primeiros a ajudar os recém-chegados.

Durante as suas reuniões, os membros do grupo poderiam dedicar algum tempo aos alunos recém-chegados. Estes seriam convidados para essa reunião. É importante convidar, pelo menos, dois alunos que tenham vindo para a instituição há um ano e que já tenham passado pelo período de adaptação.

O método dos mapas de impressão pode ser utilizado durante a reunião (Anexo 3). Aí, os membros do grupo descrevem brevemente as suas atividades. De seguida, os alunos que mudaram para o atual estabelecimento de ensino há um ano contam como geriram o período de adaptação, que desafios enfrentaram, o que facilitou a adaptação à escola/turma. Antes de iniciar a atividade dos mapas de impressão, deve falar-se com os novos alunos sobre as diferenças e semelhanças entre a nova escola e a antiga.

O resultado esperado. Melhores resultados académicos e sociais dos recém-chegados, mudanças positivas no bem-estar após a mudança escolar.

Avaliação. O período de adaptação demora cerca de meio ano. Reúna passados três meses para uma primeira avaliação. Proponha ao aluno voltar a realizar a tarefa “O meu estado interior” (Anexo 1) e comparar as respostas. Isto também permitirá ao professor ver as lacunas, desafios que já foram ultrapassados, e onde o aluno se sente seguro.

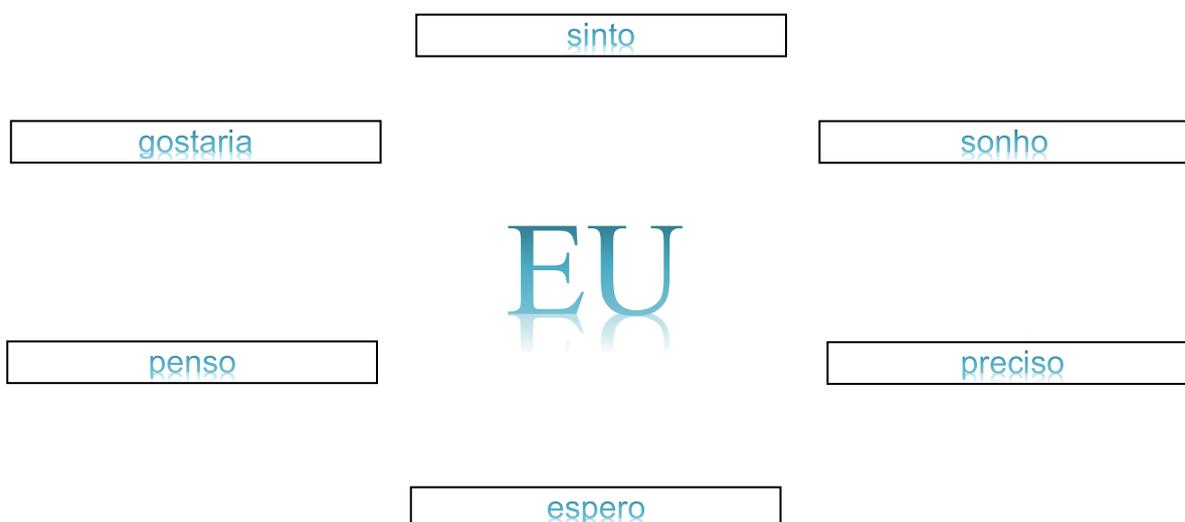
Uma outra avaliação da estratégia pode ser feita ao fim de seis meses. Sugira aos recém-chegados a criação de uma brochura informativa que será distribuída aos recém-chegados do ano letivo seguinte. Essa abordagem irá permitir que os alunos se sintam parte de uma comunidade que valoriza as suas experiências.

Exemplo de aula

Aula/disciplina	Língua Materna	Observações
Faixa etária/ano	GII (15–16)	
Duração	45 minutos	
Tópico	Como escrever uma biografia	
Descrição do processo:		
Atividade de aquecimento Início da aula (fase de evocação): 5 minutos	O professor anuncia e explica o objetivo da aula: <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um questionário que ajude a conhecer a biografia dos colegas. • Escrever a biografia de um aluno. 	

Aula/disciplina	Língua Materna	Observações
Parte principal da aula (fase de compreensão) 30 minutos	O professor pede aos alunos uma definição da palavra “biografia”. Explica que a biografia de uma pessoa inclui vários factos e pede aos alunos que os nomeiem. Os dados recolhidos são reformulados em perguntas. O professor pede ao aluno recém-chegado que fale sobre si com base nas questões formuladas. Os alunos podem fazer perguntas adicionais. O professor pede aos alunos que escrevam a biografia do recém-chegado.	
Final da aula (fase de reflexão) 10 minutos	O professor pede aos alunos que identifiquem alguns factos comuns, com base nas suas próprias biografias e na do recém-chegado.	

Anexo 1. O meu estado interior



Anexo 2. Método “Chávena de chá”

Instruções

A turma é dividida em grupos (3 pessoas em cada).

Preparam-se cartões com várias perguntas para fazer ao recém-chegado (por exemplo, Quando é o teu aniversário? Qual é o teu ator favorito? Quais são as tuas 3 disciplinas preferidas?). O número de cartões varia consoante o número de grupos, por exemplo, se houver 5 grupos, deve haver 5 cartões.

Num dos cartões, coloca-se o nome do recém-chegado. Os grupos retiram um cartão e o grupo que retira o cartão com o nome convida o seu novo colega para um chá no bar da escola. Enquanto bebem o chá, conversam e obtêm as respostas para as perguntas dos seus cartões.

O mesmo acontece com os restantes grupos até que, finalmente, todos os colegas ficam a conhecer o recém-chegado.

Enquanto comunicam, os alunos partilham experiências, desenvolvem-se enquanto seres humanos. Podem apresentar as respostas recebidas durante a aula, ou anotar as características gerais do aluno. Este método permite integrar o recém-chegado na turma e estabelecer uma relação mais próxima durante os encontros informais.

Nota: Formular questões com base na idade, tópicos relevantes para adolescentes, passatempos. Isto irá ajudar o recém-chegado a descobrir pessoas com ideias semelhantes mais rapidamente.

Anexo 3. Método de mapas de impressão

Instruções

Os alunos são divididos em quatro grupos. Deve haver, pelo menos, um novo aluno em cada grupo. Cada grupo tem um tópico para criar um mapa. Os alunos de cada grupo partilham as suas impressões e conhecimentos sobre o tema e, em seguida, criam mapas. As técnicas de trabalho podem ser várias (cartazes, mapas gerados por computador).

Tópicos:

- Mapa das regras de conduta da escola (deve refletir as principais e mais importantes regras da escola);
- Mapa da cultura da escola e tradições (deve mostrar tradições, eventos, atividades informais da escola);
- Mapa das instalações escolares (deve indicar as instalações: salas de aula, computadores, cantina, sala de leitura, biblioteca, laboratórios, ginásio);
- Mapa do microclima escolar (deve refletir as relações internas, professores, administração, onde se encontra a ajuda necessária, professores que prestam apoio individualizado).

Cada aluno deve dar o seu contributo pessoal para a tarefa em grupos. Os recém-chegados já têm algum conhecimento mínimo em cada área e podem comentar as suas impressões. Isto reforçará a autoestima e o envolvimento.

Após a tarefa, os grupos apresentam os seus mapas, dois membros têm de os apresentar, sendo um deles o aluno recém-chegado, o que irá permitir conhecer o novo espaço mais rapidamente.

2.2.2. Estratégia Jigsaw para uma aprendizagem cooperativa



Notas breves

Será usada a estratégia inclusiva “Jigsaw” (técnica específica de “aprendizagem cooperativa” desenvolvida por Elliot Aronson, em 1971, nos Estados Unidos e, posteriormente, aprofundada por Robert Slavin). O termo “Jigsaw” significa “puzzle ou quebra-cabeça” e, como tal, cada peça é essencial para a conclusão do produto final, da mesma forma que cada aluno é essencial para a aprendizagem de todos. Além disso, cada aluno pode escolher o método de estudo que melhor se adequa ao seu estilo de aprendizagem.

A estrutura da aula. A sessão consiste em três partes. A primeira parte, denominada *organizacional*, envolve a divisão em grupos de quatro ou cinco alunos e a identificação de microtópicos a atribuir. A segunda parte designa-se *operacional* porque consiste em trabalho dos grupos nas tarefas identificadas e atribuídas. A parte final, chamada *partilha e reflexão*, envolve a apresentação do trabalho realizado pelos grupos.

O resultado esperado. Aquisição de competências auditivas; desenvolvimento de competências sociais e empáticas; aquisição, especialmente por alunos com necessidades educativas especiais, da capacidade de iniciar uma reflexão metacognitiva acerca do seu processo de aprendizagem e de criar as bases para a aquisição de um método de estudo estruturado e para o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e coletiva pela aprendizagem.

Avaliação. O professor avalia cada aluno com base no produto realizado, na capacidade de planear o trabalho e de ouvir e no respeito de papéis e tempos. Será também proposta uma autoavaliação crítica.

Possíveis adaptações. É possível adaptar as ferramentas às diferentes necessidades de cada aluno, de forma a garantir a inclusão de todos. O texto proposto é adequado para simplificações e ligações interdisciplinares. Na fase de estudo individual, o aluno disléxico, por exemplo, poderá utilizar um formato áudio do livro. Na presença de alunos com outras necessidades educativas especiais, o produto final do “grupo de especialistas” pode ser representado por um vídeo ou um cartaz.

Exemplo de aula

Aula:	Ciência Alimentar	Observações
Faixa etária/ano:	14–16	Pode variar de país para país e depende dos diferentes programas curriculares/disciplinas.
Duração:	120 minutos	Pode durar mais tempo, dependendo de várias necessidades.
Tópico:	Abruzzo: terra do melhor azeite	Discurso interdisciplinar

Aula:	Ciência Alimentar	Observações
Descrição do processo:	Processo metacognitivo na aprendizagem cooperativa	
Início da aula (fase organizacional): 10 minutos	O professor apresenta aos alunos o texto selecionado (neste caso, Texto 1 e Texto 2 – ver Anexo). A turma é dividida em grupos de 4 ou 5 alunos (“grupos domésticos”). O texto é subdividido em microtópicos e cada membro do “grupo doméstico” recebe um.	Métodos utilizados: aprendizagem cooperativa: instruções de funcionamento e atribuição dos 4 microtópicos enumerados no Anexo.
Parte principal da aula (fase operativa): 60 minutos	Cada aluno, individualmente, analisa o seu microtópico e pesquisa informação adicional, através da utilização do computador, <i>tablet</i> , portátil, livros ou mapas (tempo: 15 minutos). No final, cada membro dos “grupos domésticos” encontra os seus colegas pertencentes aos outros grupos que abordaram o mesmo microtópico. Daí resultante, formam-se grupos que trabalham do mesmo lado (grupos de peritos). Cada grupo, depois de identificar um líder para orientar o trabalho, utiliza a informação de cada membro para construir um produto final comum: um relatório escrito, um gráfico estatístico ou um mapa conceptual (tempo 15 minutos). Cada membro regressa ao seu “grupo doméstico” e apresenta o produto final para que cada membro seja treinado em todos os microtópicos (tempo 15 minutos).	Métodos utilizados: <ul style="list-style-type: none"> • leitura ativa; • atividade de investigação; • discussões em grupo; • escrita de relatório; • mapa conceptual; • apresentação de PPT; • cartazes.
Final da aula (fase de partilha e reflexão): 50 minutos	Um membro de cada “grupo doméstico” apresenta, resumidamente e da forma mais adequada ao seu estilo de aprendizagem, o conteúdo de todos os microtópicos, destacando a ideia central.	Método utilizado: <ul style="list-style-type: none"> • apresentação oral; • discussão e debate, com o intuito de destacar a força e as fraquezas de cada apresentação.

Anexo 1. Abruzzo: terra do melhor azeite

Texto 1

A região de Abruzzo ostenta o título de “Terra das Oliveiras”. O cultivo da azeitona na nossa região tem evoluído, de facto, ao longo dos séculos, de forma a satisfazer os costumes e as necessidades de gerações inteiras, conectando-se a raízes culturais profundas.

Para a economia agrícola desta Região, a olivicultura representa um dos setores produtivos mais importantes, bem como uma singularidade do território.

A atenção dada recentemente à dieta mediterrânica colocou o foco no azeite enquanto elemento essencial para uma alimentação saudável e correta.

Do ponto de vista químico, o azeite extra virgem produz efeitos benéficos para o estado das nossas artérias, facilitando o aumento do colesterol “bom” (HDL) em vez do “mau” (LDL).

As características importantes deste óleo aliam-se ao seu intenso sabor, que varia de acordo com as variedades cultivadas nas diferentes áreas geográficas do território de Abruzzo.

Os sabores característicos variam entre frutado, amargo e picante e a cor oscila entre tons que vão do verde ao amarelo. A acidez expressa no ácido oleico situa-se em torno do valor de 0,5-0,6.

Os azeites mais importantes em Abruzzo são três: DOP Aprutino Pescarese, D.O.P. Colline Teatine e DOP Pretuziano delle Colline Teramane. Outro produto DOP que envolve a província do território de Teramo é o das azeitonas de Ascoli Piceno, com as quais são feitas as azeitonas do estilo Ascoli. São azeitonas verdes, em solução de sal, recheadas com uma mistura macia de carne, cobertas com pão ralado e fritas.

Foram criadas pelos cozinheiros que trabalhavam para as famílias nobres de Ascoli, que inventaram o recheio das azeitonas para utilizar a extraordinária quantidade e variedade de carne de que dispunham, graças às taxas que pesavam sobre os agricultores em relação aos seus proprietários. A certificação DOP (Denominação de Origem Protegida) é atribuída pela União Europeia.

Há dois elementos importantes: 1) todos os fatores que caracterizam esse azeite em específico devem ser uma consequência da área geográfica a que pertencem; 2) todos os processos de produção que conduzem ao azeite são realizados numa determinada área geográfica, adquirindo as suas particularidades. As características naturais são importantes, mas também os fatores humanos e as técnicas locais são fundamentais.

(Ms Dell’Arciprete Mariella, Food Science Teacher, IIS Crocetti-Cerulli)

Microtópicos:

1. Cultivo de azeitona, as áreas mais ricas de Abruzzo. Tipos de azeite (DOP).
2. Características e benefícios do azeite extra virgem para a nossa nutrição.

Texto 2

A produção de azeite começa com a colheita das azeitonas. Tradicionalmente, as azeitonas eram colhidas à mão. Atualmente, a colheita é realizada por uma grande variedade de meios mecânicos, que transmitem vibrações aos ramos das árvores, fazendo com que as azeitonas caiam em redes que

foram previamente colocadas sob a copa das árvores. (...) Após a colheita, as azeitonas são lavadas para remover a sujidade, folhas e ramos. Depois de filtrar os ramos com grelhas, o fruto está pronto para ser transformado em azeite. Menos de 24 horas desde a colheita até ao processamento produzem os azeites de maior qualidade.

O processamento tradicional de azeite começa com a esmagamento das azeitonas numa pasta. O objetivo do esmagamento é facilitar a libertação do óleo dos vacúolos. Grandes pedras de granito (...) eram tradicionalmente usadas para esmagar as azeitonas. Nos primórdios, eram usados burros para puxar a roda de pedra. (...)

O passo seguinte do processo envolve a batidura da pasta (mistura da pasta). A pasta é misturada por 20-45 minutos para permitir a junção das pequenas gotículas de azeite. Este processo garante que as azeitonas estão bem moídas e permite que as enzimas do fruto produzam os aromas e os sabores desejados. (..)

Após a moagem e a mistura, a pasta é espalhada em discos de fibra, que são empilhados em cima uns dos outros, e colocados posteriormente numa prensa. Tradicionalmente, os discos eram feitos de cânhamo ou coco. Nos tempos modernos, são feitos de fibras sintéticas, que podem ser mais facilmente limpas. As pilhas de discos são, então, pressionadas numa prensa hidráulica. Aplica-se pressão aos discos, compactando a fase sólida e percorrendo as fases líquidas (azeite e água da vegetação). São utilizadas pressões até 4.000 kPa. A água pode ser utilizada para escorrer pelos lados dos discos para aumentar a velocidade de percolação. Os líquidos são, finalmente, separados por decantação ou centrifugação.

(<https://phys.org/news/2015-05-olive-oil.html>)

Microtópicos:

1. Colheita da azeitona.
2. Processo de produção de azeite.

Referências

Aronson E. & Patnoe S. (2011) *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method* (3rd ed.). New York: Pinter & Martin Ltd.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd Ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32 (2) 321–351.

Slavin, R.E., Chamberlain, A., Daniels, C., & Madden, N.A. (2009). The Reading Edge: A randomized evaluation of a middle school cooperative reading program. *Effective Education*, 1 (1), 13–26.



Notas breves

Será utilizada a “estratégia de investigação-ação” (método heurístico-participativo). A designação “investigação-ação” surge na obra do psicólogo alemão Kurt Lewin para descrever os processos cíclicos em que a investigação não está separada da ação, antes é necessária para resolver o problema. A estratégia adota o método heurístico, isto é, o método da descoberta, que consiste em levar o aluno, “passo a passo”, a descobrir sozinho, ou em grupo, de acordo com o seu próprio ritmo de aprendizagem e através de um envolvimento constante e ativo nos caminhos de investigação (aprender a aprender). Desta forma, controla o conhecimento adquirido e poderá usá-lo nas fases de aprendizagem subsequentes. Esta estratégia promove também o desenvolvimento de diferentes potencialidades e é perfeita para várias necessidades de aprendizagem. Em primeiro lugar, melhora a autoaprendizagem, uma vez que a procura de soluções concretas leva o aluno a combinar pensamento e ação prática e a avaliar se um determinado conteúdo teórico pode ser aplicado ao contexto em que está a operar. Na verdade, na “estratégia de investigação-ação”, a teoria não se aplica diretamente à prática, mas é validada através da prática. Incentiva também o pensamento crítico: enquanto “especialista”, o aluno é capaz de reconhecer os fenómenos de um contexto específico, de refletir criticamente sobre as suas ações, de se avaliar e, se necessário, de fazer alterações.

A aula está estruturada em três partes. O professor apresenta o texto selecionado aos alunos, sublinhando que este pode causar problemas que estarão abertos a múltiplas soluções. Depois, explica que será testada a “estratégia de investigação-ação”, que pressupõe a realização do trabalho em várias fases, algumas das quais requerem trabalho em grupo. O professor divide a turma em grupos de trabalho.

O resultado esperado. No final do trabalho, para além do desenvolvimento de competências sociais, espera-se que cada aluno compreenda a complexidade dos sistemas, tome consciência da parcialidade do ponto de vista do investigador e da consequente necessidade de comparar todos os pontos de vista de forma empática. Cada aluno experiencia o problema como um desafio passível de ser resolvido, fazendo uso dos seus conhecimentos, competências e experiências anteriores.

Avaliação. O docente, além do produto final representado pelo projeto operacional elaborado por cada grupo alvo, avalia também o processo. Nesta estratégia, de facto, o acompanhamento do professor adquire uma grande importância. De acordo com a avaliação, durante a ação, o docente deve ter em conta as observações, as questões e deduções individuais dos alunos, de forma crítica, e a sua capacidade de adaptação “em curso”. Será também proposta uma autoavaliação crítica.

Possíveis adaptações. Esta estratégia deverá respeitar o tempo, os ritmos e os estilos de aprendizagem de cada aluno, de forma a garantir a inclusão de todos. Na verdade, cada um é livre de expressar os seus próprios pensamentos e de fazer as suas próprias deduções da forma mais apropriada. A necessidade de imergir na situação estudada implica, de facto, uma reflexão metacognitiva que assume a forma de uma investigação em si mesma e que oferece a possibilidade de adaptações personalizadas.

Exemplo de aula

Aula:	Italiano/História/TIC	Observações
Faixa etária/ano:	14–16	Pode variar de país para país e depende dos diferentes programas curriculares/disciplinas.
Duração:	26 horas	Pode durar mais tempo, dependendo de várias necessidades.
Tópico:	Giulianova: à descoberta do meu território	Ação interdisciplinar
Descrição do processo:	Processo metacognitivo na aprendizagem cooperativa e aquisição de conteúdos através de tarefas reais.	
Início da aula (fase inicial): 1 hora	O professor apresenta aos alunos o tema selecionado, salientando que a realidade que nos rodeia nem sempre é inteiramente compreendida e que, para isso, é necessário aplicar um olhar diferente para a abordar através de uma observação consciente. Posteriormente, o docente explica a estratégia baseada na “investigação-ação”, que passa pela realização do trabalho em diferentes momentos, especificando a importância de escolher um contexto real, para encorajar mais os alunos numa situação que faz parte do seu dia-a-dia. Será associado à estratégia de “aprender fazendo”, através da construção dos seus próprios conhecimentos diretamente nos vários locais da cidade de Giulianova. Além disso, para refletir acerca das suas próprias atividades e observações, integrar os seus antigos conhecimentos com os novos e facilitar as discussões, o intercâmbio, o diálogo entre pares, serão formados três grupos.	Métodos utilizados: <ul style="list-style-type: none"> • lição frontal; • planificação de atividades através de discussões e troca de ideias; • tempestade de ideias.

Aula:	Italiano/História/TIC	Observações
<p>Parte principal da aula (fase operacional): 20 horas</p>	<p>Cada grupo (grupo-alvo) fica incumbido da tarefa de identificar o aspeto a tratar, descobrir as causas, encontrar os contextos e os ambientes em que estão localizados, selecionando os recursos disponíveis, possivelmente especificando a existência de constrangimentos que levam a fazer determinadas escolhas. No final, um membro de cada grupo explica as escolhas feitas em relação ao tema abordado pelo grupo. Será feita uma comparação entre os diferentes grupos e entre as escolhas de maior interesse e relevância. Os alunos regressam aos respetivos grupos de trabalho e, com base nas escolhas feitas, dedicam-se à tarefa de formular algumas hipóteses de mudança (referindo lugares e contextos com vista à inovação) e de elaborar um produto final, de forma escrita e gráfica, como tarefa real.</p>	<p>Métodos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • visitas guiadas aos locais escolhidos – reportagem fotográfica • consulta de arquivo e biblioteca • elaboração de bibliografia, análise de documentos através de resumos • aprendizagem cooperativa • atividade de <i>workshop</i> individual e de grupo.
<p>Final da aula (fase de partilha e reflexão): 5 horas</p>	<p>Um membro de cada grupo, cada um na sua vez, explica à turma as teorias das mudanças e o produto final desenvolvido pelo seu grupo de trabalho. Abre-se um debate entre os membros dos vários grupos, moderados pelo professor, no que diz respeito à eficácia das soluções escolhidas por cada grupo e à sua respetiva tarefa real. Apresentação do produto final (calendário com as fotos dos locais que foram estudados).</p>	<p>Métodos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • debate; • apresentação do produto final.

Anexo 1. Giulianova: à descoberta do meu território

Fase inicial

Os alunos devem identificar os conteúdos e os objetivos em relação à área de competências e de conteúdo da aula, através de uma visita guiada à cidade com um especialista nos locais mais significativos.

1. Conteúdos: observação dos locais, pesquisas históricas relacionadas, possíveis entrevistas com habitantes e trabalhadores dos locais visitados, de forma a compreender plenamente a sua importância.

2. Objetivos: compreender o que foi realizado, relatar o que foi aprendido, estabelecer a relação entre os fenómenos; uso de um vocabulário adequado.

Cada grupo tem a tarefa de realizar o que foi decidido nas fases 1 e 2.

Grupo 1: Praça Bruno Buozzi (cidade ideal renascentista) – 4 meses do calendário (produto final)

Grupo 2: Santuário da Madonna dello Splendore (turismo religioso e de culto) – 4 meses do calendário (produto final)

Grupo 3: Porto Comercial e Turístico (atividades comerciais e marítimas) – 4 meses do calendário (produto final)

Fase operacional

Nesta fase, a organização dos conteúdos e a atenção ao processo de aprendizagem dos alunos são essenciais para alcançar os objetivos propostos no que diz respeito à área das competências e capacidades.

Ações que os professores devem levar a cabo durante o trabalho dos alunos:

- seguir a progressão lógica dos conteúdos;
- estimular a interação entre os alunos para a aquisição de conhecimentos e processamento dos conteúdos;
- monitorizar a compreensão;
- dar *feedback* de apoio para incentivar a aprendizagem e motivação.

Os alunos de cada grupo têm a tarefa de preparar um relatório sobre o que foi previamente decidido (fase inicial). Cada grupo fica encarregue da organização das atividades, escolhendo um líder que irá distribuir as tarefas aos restantes membros. Terá ainda de se encarregar de pedir a colaboração aos colegas de escola, respeitando o calendário. Cada grupo, de acordo com o local atribuído, procede ao relato, durante a investigação, das causas históricas, observações e considerações e regista as mudanças fundamentais que foram ocorrendo ao longo do tempo nos locais estudados.

Fase final

Ações que os professores devem realizar:

- monitorizar a compreensão final;
- propor atividades de reflexão sobre os conhecimentos prévios e os alcançados.

Um membro de cada grupo, na sua vez, explicará, à turma, as fases da tarefa, as dificuldades encontradas, as estratégias utilizadas durante a sua realização, motivando as mudanças observadas em cada área atribuída. Finalmente, os diferentes membros dos grupos, moderados pelo professor, participam numa conversa para expressar as suas opiniões e observações. Os grupos apresentarão, então, o produto final: um calendário, constituído por fotografias tiradas pelos alunos, em que cada página inclui a história dos locais escolhidos.

Referências

Lewin, K. (1946), *Action research and minority problems*, tr. it. in L. Licausi (a cura di) (1972), *I conflitti sociali*. Franco Angeli, Milano.

Lewin K. (scritti di), a cura di P. Colucci, *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Il Mulino, Bologna, 2005.

2.2.4. Instrução diferenciada para sobredotados através de pequenos grupos ou em instruções independentes



Notas breves

Existe um estereótipo relacionado com os alunos sobredotados, que obtêm pontuações elevadas em testes de inteligência, que têm um bom desempenho na escola e que prosseguem com a sua educação. No entanto, há alunos que possuem um dom ou talento excepcional e que são capazes de um elevado desempenho, mas que também têm uma incapacidade de aprendizagem que dificulta determinados aspetos do desempenho académico. Estes estudantes apresentam, simultaneamente, os dois fatores excecionais: pontos fortes numa área e fraquezas noutra (por exemplo, Ellston, 1993; Fall & Nolan, 1993) e/ou mostram uma discrepância entre potencial e desempenho (por exemplo, Gunderson, Maesch, & Rees, 1987). Além disso, correm o risco de abandono porque consideram as escolas lugares desinteressantes e aborrecidos que não proporcionam desafios.

Alguns cientistas (Baum, 1994; Baum, Owen, & Dixon, 1991; Fox, Brody, & Tobin, 1983; Landrum, 1989; Starnes, Ginevan, Stokes, & Barton, 1988) reportam que existem subgrupos de estudantes sobredotados com dificuldades de aprendizagem.

O primeiro grupo inclui alunos que foram identificados como sobredotados, mas que apresentam dificuldades na escola. Estes estudantes são, muitas vezes, considerados de malsucedidos, e o seu insucesso pode ser atribuído ao pobre autoconceito, à falta de motivação, ou mesmo a algumas características menos lisonjeiras, como a indolência (Silverman, 1989; Waldron, Saphire, e Rosenblum, 1987; Whitmore, 1980). As suas dificuldades de aprendizagem permanecem, geralmente, não reconhecidas durante a maior parte do seu percurso escolar. À medida que a escola se torna mais desafiante, as suas dificuldades podem aumentar ao ponto de ficarem tão desfásados dos seus pares que alguém eventualmente suspeita de défice.

O segundo, e talvez o maior grupo de alunos não referenciados, são aqueles cujas capacidades e incapacidades se mascaram mutuamente. Estas crianças sentam-se em salas de aula gerais, inelegíveis para serviços prestados a alunos sobredotados ou com dificuldades de aprendizagem, e são considerados como tendo capacidades médias. Como estes alunos normalmente funcionam ao nível da nota, não são vistos como tendo problemas ou necessidades especiais. Embora estes estudantes pareçam estar a funcionar razoavelmente bem, estão, infelizmente, a ter um desempenho muito abaixo do seu potencial. À medida que o percurso se torna mais exigente, nos anos mais avançados, e sem a ajuda de que necessitam para superar as suas limitações, as dificuldades académicas geralmente aumentam, ao ponto de se suspeitar de um défice de aprendizagem, mas raramente se reconhece o seu verdadeiro potencial.

Os alunos sobredotados, com dificuldades de aprendizagem, precisam de:

- instruções de alto nível ou “dotadas” nas suas áreas de força;
- instrução de desenvolvimento em matérias de crescimento médio;
- ensino de remediação em áreas de dificuldade;
- instrução adaptativa em áreas de dificuldade (Fox, Brody, & Tobin, 1983).

No desenvolvimento das instruções únicas do aluno, devem ser consideradas as suas forças e fraquezas particulares, bem como os recursos disponíveis na escola. É importante concentrarmo-nos principalmente nos pontos fortes do aluno, e não nas suas fraquezas, porque a remediação não é a necessidade primária destes alunos; em vez disso, deve ser dada atenção ao desenvolvimento do dom ou talento (Baum et al., 1991; Ellston, 1993).

O objetivo da instrução diferenciada para alunos dotados e talentosos é proporcionar o acesso a uma experiência educativa mais variada, quer através da modificação do currículo para incluir profundidade e/ou amplitude, quer oferecendo exposição a temas que, normalmente, não estão incluídos no currículo. Quando os alunos dotados são agrupados para a instrução, a interação com outros alunos talentosos é vista como vantajosa para a aprendizagem e apoio entre pares.

1º tipo de tarefas: Experiências Exploratórias Gerais.

Experiências e atividades que se destinam a expor os alunos a uma grande variedade de disciplinas (áreas de estudo), artes visuais e performativas, tópicos, questões, ocupações, passatempos, pessoas, lugares e eventos que, normalmente, não são abrangidos pelo currículo regular. Por exemplo, oradores convidados, demonstrações, visitas de estudo, utilização de materiais audiovisuais.

2º tipo de tarefas: Atividades de Formação em Grupo.

Métodos e materiais instrutivos que são propositadamente concebidos para promover o desenvolvimento de processos de pensamento e sentimento, investigação, comunicação e processos metodológicos. Por exemplo: tarefas que requerem pensamento criativo e resolução de problemas, pensamento crítico, processos afetivos, uma grande variedade de habilidades específicas de aprender-como-aprender, competências de comunicação escrita, oral e visual.

3º tipo de tarefas: Investigações individuais e de pequenos grupos de problemas reais.

Atividades de investigação e produções artísticas em que o aluno assume o papel de investigador em primeira mão; o aluno pensa, sente e age como um profissional praticante.

Objetivos: ajudar os alunos sobredotados com dificuldades de aprendizagem a atingir todo o seu potencial de desenvolvimento intelectual e prevenir o abandono escolar.

Resultados esperados:

- permitir que os alunos sobredotados progridam ao seu ritmo e que se especializem potencialmente em tópicos de interesse;
- mudanças positivas em alguns aspetos escolares, incluindo atividades instrutivas e projetos de estudantes, aumento da criatividade e do compromisso de tarefas, atitudes em relação à aprendizagem e ao seu autoconceito;
- eliminação do aborrecimento e frustração do trabalho escolar;
- melhoria das atitudes dos professores em relação à educação dos alunos sobredotados.

Estratégias de avaliação de alunos sobredotados:

- observações do desempenho;
 - avaliação dos produtos;
 - entrevistas com pais, alunos e professores;
 - portefólios;
 - diários e registos de aprendizagem;
 - boletins de registo anteriores;
 - testes formais e informais em sala de aula.
1. Pré-teste sobre a matéria a ser abordada nas unidades. Se um aluno conseguir mais de uma determinada pontuação (ou seja, 85%), não tem de realizar as avaliações planificadas e, em vez disso, trabalha num projeto de descoberta à sua escolha, que se relacione com questões ou tópicos relevantes para a unidade.
 2. Os testes devem ter um teto adequado para que o nível máximo de conhecimento e desempenho dos alunos possa ser avaliado.
 3. Teste de capacidade cognitiva.
 4. Testes de aptidão e criatividade.

Avaliação. Utilização de métodos qualitativos (entrevista, observação, escalas de classificação, questionários).

Possível adaptação a diferentes necessidades e contextos. A estratégia pode ser adaptada a alunos com vários tipos de necessidades educativas (líderes, enérgicos, motivados, organizados, silenciosos e reprimidos, desmotivados e desinteressados, dramáticos, sociais, opinativos ou desorganizados).

Exemplo de aula 1

Aula/disciplina	Inglês (segunda língua)	Observações
Faixa etária/ano	GII (15–16)	
Duração	45 minutos	
Tópico	Biografias de Celebidades/Pessoas Famosas	
Descrição do processo:		
Atividade de aquecimento	O estudante do grupo alvo A mostra alguns truques usando cartas de jogar.	Antes de anunciar o tema e os objetivos da aula, o professor demonstra interesse na forma como o truque é realizado, faz um acordo com o aluno sobre fazer o truque no final da aula, motiva o aluno a envolver-se nas atividades da aula.
Início da aula (fase de evocação): 5 minutos	O professor pede aos alunos que escrevam os principais acontecimentos das suas vidas. Alguns alunos partilham as suas ideias com a turma.	O aluno do grupo alvo B é bom a desenhar, pelo que lhe é pedido que apresente a sua biografia sob a forma de colagem e a apresente à turma. É-

Aula/disciplina	Inglês (segunda língua)	Observações
	<p>O professor anuncia e explica o objetivo da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • definir e explicar o que é uma biografia; • ler ou ver um exemplo de uma biografia; • compor uma biografia. 	<p>lhe dada a oportunidade de combinar artes visuais e inglês.</p>
<p>Parte principal da aula (fase de compreensão): 30 minutos</p>	<p>O professor pede aos alunos que definam a palavra “biografia”. Com base nas ideias apresentadas, o professor ajuda-os a (re)formular a definição. O professor relembra que a biografia de uma pessoa famosa inclui muitos factos e pede aos alunos que tomem notas enquanto estão a ver a biografia de Nelson Mandela.</p> <p>Depois de terminar o filme, o professor pede a cada aluno um facto para adicionar à carta de âncora.</p> <p>O professor pede aos alunos que leiam ou assistam a uma biografia de uma pessoa famosa selecionada, no sentido de recolher mais informações.</p> <p>Após a tarefa, o professor fala com os alunos sobre as características comuns que as biografias partilham e em que consiste uma boa biografia.</p> <p>O professor pede aos alunos que imaginem que são celebridades e escrevam as suas próprias biografias.</p>	<p>O estudante do grupo alvo B adora “Nirvana”. É-lhe pedido que compare e contraste a biografia de Kurt Cobain com a sua. O pensamento crítico é desenvolvido juntamente com as competências linguísticas.</p>
<p>Final da aula (fase de reflexão): 10 minutos</p>	<p>O professor pede aos alunos que expliquem a palavra “biografia”, identifiquem características comuns das biografias e leiam algumas das que escreveram.</p>	<p>Pede-se ao estudante do grupo alvo B que apresente algo que o tenha impressionado enquanto comparava a sua vida com a de Kurt Cobain. Após a aula, o aluno discute a ideia em detalhe com o professor e decide os passos seguintes. Por exemplo, se o estudante referir o conceito de solidão, pode procurar outras</p>

Aula/disciplina	Inglês (segunda língua)	Observações
		celebridades que se sentiam sós e que se suicidaram.

Exemplo de aula 2

Aula/disciplina	Inglês (segunda língua) Aula extracurricular	Observações
Faixa etária/ano	GII (15–16)	
Duração	45 minutos	
Tópico	Passatempos	
Local O objetivo é sair da sala habitual ou o sítio onde se costumam sentar os alunos e professor (ex. sentar à volta de uma mesa, no chão, na relva, etc.)	Floresta, parque, átrio/recreio, outra sala de aulas	
Preparação da aula	Pedir aos alunos que tragam objetos que tenham alguma relação consigo	
Descrição do processo:		
Início da aula (fase de evocação): 5–7 minutos	O professor apresenta o tema e os objetivos da aula. Jogam KAHOOT para rever o vocabulário da aula anterior (passatempos e interesses).	Todos os alunos e o professor estão sentados, a tomar chá e biscoitos. Além disso, poderá haver mais coisas deliciosas na mesa, se houver alunos cujo passatempo seja cozinhar. Aula extracurricular: jogar KAHOOT para associar os alunos aos seus passatempos.

<p>Parte principal da aula (fase de compreensão): 30 minutos</p>	<p><i>Atividade 1:</i> Os alunos fazem diferentes perguntas para tentar adivinhar o passatempo do professor. De seguida, o professor apresenta o seu passatempo.</p> <p><i>Atividade 2:</i> Um dos alunos faz uma apresentação do seu passatempo. NOTA: todos os passatempos são apresentados no momento ou podem ser gravados.</p>	<p>Quando os alunos descobrem, o professor mostra-o.</p> <p>O aluno do grupo alvo A inicia a segunda atividade e torna-se o líder da aula, nomeando a ordem dos alunos. Enquanto alguém apresenta o seu passatempo, os restantes alunos têm de completar o diagrama/tabela/folheto (que passatempo é, quando surgiu, equipamento necessário, factos interessantes). Aula extracurricular: os alunos não têm de completar qualquer diagrama/tabela/folheto.</p>
<p>Final da aula (fase de reflexão): 10 minutos</p>	<p>Breve discussão sobre os passatempos dos alunos e dos professores, o que acharam invulgar /interessante.</p>	<p>Pede-se ao aluno do grupo alvo A que resuma a aula. NOTA: se o seu passatempo for, por exemplo, tocar guitarra e cantar, toda a turma pode cantar uma canção em conjunto. OU Se o seu passatempo for fazer truques com cartas de jogar, ele/ela pode demonstrar e alguém pode tentar repetir o mesmo truque, até mesmo o professor. Aula extracurricular: a reflexão da aula será a mesma que na aula de inglês.</p>

Referências

Baum, S. M. (1994). Meeting the needs of gifted/learning disabled students: How far have we come?. *Journal of Secondary Gifted Education*, 5(3), 6–22.

Baum, S. M., Cooper, C. R., & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 477–490.

Baum, S. M., Owen, S. V., & Dixon, J. (1993). *To be gifted & learning disabled: From identification to practical intervention strategies*. Hawker Brownlow Education.

Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of learning disabilities*, 30(3), 282–296.

Ellston, T. (1993). Gifted and learning disabled... a paradox? *Gifted Child Today Magazine*, 16(1), 17–19.

Fall, J., & Nolan, L. (1993). A paradox of exceptionalities. *Gifted Child Today Magazine*, 16(1), 46–49.

Fox, L. H., Brody, L., & Tobin, D. (1983). *Learning-disabled/gifted children: Identification and programming*. Univ Park Pr.

Gunderson, C. W., Maesch, C., & Rees, J. W. (1987). The gifted/learning disabled student. *Gifted Child Quarterly*, 31(4), 158–160.

Landrum, T. J. (1989). Gifted and Learning Disabled Students: Practical Considerations for Teachers. *Academic Therapy*, 24(5), 533–544.

Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 12, 37–42.

Starnes, W., Ginevan, J., Stokes, L., & Barton, J. (1988). A study in the identification, differential diagnosis, and remediation of underachieving highly able students. Paper presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children, Washington, DC.

Waldron, K. A., Saphire, D. G., & Rosenblum, S. A. (1987). Learning disabilities and giftedness: Identification based on self-concept, behavior, and academic patterns. *Journal of Learning Disabilities*, 20(7), 422–427.

Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Allyn & Bacon.

2.2.5. Estratégia de leitura: marcar o texto

Notas breves

A compreensão da leitura é uma competência necessária ao longo de toda a escolaridade. É o resultado complexo do processo de construção de significado a partir da impressão. O sucesso dos alunos na compreensão é influenciado pelo interesse e relevância do texto, pelas suas competências no reconhecimento, decodificação e pronúncia fluente e precisa das palavras, pela sua consciência dos diferentes propósitos associados à leitura e pela facilidade que demonstram em estratégias de monitorização da compreensão (Gersten et al., 2001; Swanson, 1999).



Os alunos com dificuldades de aprendizagem experimentam, frequentemente, uma má compreensão da leitura devido à sua falta de leitura estratégica e de monitorização espontânea da compreensão durante a leitura.

Estratégia de leitura: marcar o texto é uma estratégia de leitura ativa que requer que os alunos identifiquem informação relevante no texto com o propósito de leitura. Quando os alunos marcam textos propositadamente, estão ativamente empenhados em fazer sentido. Para marcar os textos de forma eficaz, os alunos devem avaliar todo o parágrafo e começar a reconhecer e isolar a informação chave. Uma vez marcado o texto, os alunos poderão rapidamente referenciar informações relacionadas com o propósito de leitura.

Ao ler o texto, os alunos-alvo marcam o texto utilizando os seguintes sinais:

- polegar para cima: significa que entendem bem o texto;
- polegar lateral: significa que estão um pouco inseguros sobre o texto;
- polegar para baixo: significa que precisam de alguma ajuda com o texto.

Desta forma, o texto, que parecia enorme no início, divide-se já em três partes.

O professor explica que há três passos para usar a estratégia:

passo 1: trabalhar com as partes do texto assinaladas com o polegar para cima e aprender coisas que são claras e bem compreendidas;

passo 2: trabalhar com as partes do texto assinaladas com o polegar lateral, esclarecer o que não estava muito claro;

passo 3: trabalhar com as partes do texto assinaladas com o polegar para baixo, explicar, selecionar informação importante, tomar notas, etc.

Resultado esperado. Os alunos com dificuldades diferentes, relacionadas com a falta de competências de compreensão da leitura, terão como estratégia trabalhar com textos de vários tamanhos. Os alunos poderão refletir sobre a sua aprendizagem. Uma semana após a implementação desta estratégia, será mais fácil para os alunos aprender e memorizar informação; o seu desempenho académico melhora à medida que obtêm melhores resultados.

Possíveis adaptações. *Estratégia de Leitura:* A *marcação de texto* pode ser aplicada em várias disciplinas. Em vez de usar o polegar para cima/polegar para baixo, podem ser usados sinais gráficos, como +, -, !, ?. + significa que compreendem bem o texto; ! significa que estão um pouco inseguros sobre o texto; ? significa que precisam de ajuda com o texto.

Exemplo de aula

Aula/disciplina	Inglês (segunda língua)	Observações
Faixa etária/ano	8 (13–14)	
Duração	45 minutos	
Tópico	Leitura do texto “Twin Cities – Different Worlds”	
Descrição do processo:		
Atividade de aquecimento Início da aula (fase de evocação): 5 minutos	O professor anuncia que os alunos vão ler o texto e fazer as tarefas relacionadas. As atividades de pré-leitura são realizadas: descrição das imagens.	Método utilizado: conceitos/palavras-chave.

Aula/disciplina	Inglês (segunda língua)	Observações
Parte principal da aula (fase de compreensão): 30 minutos	A turma lê o texto e resolve os exercícios. O aluno-alvo lê o texto e a marca-o usando os sinais +, !, ?. Após a marcação, o professor ajuda com as partes do texto assinaladas com ! e ?. Depois de analisado o texto, o aluno-alvo faz os exercícios. O professor pede aos alunos que leiam as respostas corretas.	
Final da aula (fase de reflexão): 10 minutos	O professor incentiva a olhar para trás no processo de aprendizagem, analisar e <u>refletir</u> : o que aconteceu primeiro? como é que a aula decorreu? como é que os alunos se sentiram durante a aula? o que aprenderam? o que gostaram/ou não neste processo de aprendizagem? o que poderia tornar a aprendizagem mais significativa? que mais gostariam de aprender?	Método utilizado: reflexões orais/ <i>feedback</i> .

Referências

Baker, S., Gersten, R., & Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: Research-based applications and examples. *Journal of learning disabilities*, 36(2), 109–123.

Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of learning disabilities*, 32(6), 504–532.



Notas breves

Será utilizada a estratégia da *tarefa autêntica* que consiste em “apresentar aos alunos um problema complexo e aberto para demonstrar o seu domínio de algo” (Glatthorn, 1999). A tarefa autêntica pode ser considerada um método de teste que não centra a atenção apenas no que o aluno sabe, mas alia o que o aluno pode fazer com o que sabe (Wiggins, 1993). Refere-se, portanto, a situações significativas ligadas ao contexto de vida do aluno que lhe devem permitir encontrar soluções com os seus recursos. Os pontos fortes desta estratégia são: motivar os alunos para trabalhar; estimular a aprendizagem colaborativa; desenvolver capacidades e competências em campo, que podem também ser usadas no mundo do trabalho.

A estrutura da aula. O contexto de formação é a turma. O professor constitui quatro ou cinco grupos que operam no campo laboratorial e interdisciplinar para criar um produto, seguindo um procedimento bem definido (fase organizacional). O docente explica aos alunos que será aplicada a estratégia da “tarefa autêntica” e que terão de gerir o tempo, as ferramentas e os recursos disponíveis da melhor forma possível, para chegar ao produto final (fase operacional). Na fase final, os produtos serão partilhados, avaliados e provados.

O resultado esperado. As tarefas autênticas caracterizam-se pela realização do trabalho em pequenos grupos. São concretas e simulam problemas reais, como os que um trabalhador, ou uma pessoa dentro de determinado contexto social, pode encontrar. Exigem trabalhar, não por “listagem memorizada”, mas através do desenvolvimento de uma investigação e/ou de um projeto; envolvem o domínio de um certo número de conhecimentos, capacidades e competências; não são convencionais, pois requerem inovação, imaginação e podem potencialmente ser resolvidas seguindo diferentes linhas. Assim, as tarefas autênticas são consideradas como subconjuntos de “ensino laboratorial”.

Avaliação. A avaliação, considerando o grau de dificuldade da tarefa, deve ter em conta os níveis de desempenho elencados no índice. Avaliar um desempenho significa ter em conta, tanto o processo, como o produto, pelo que os fatores que assumem particular importância são a competência, a responsabilidade e a autonomia com que os alunos trabalharam.

Possíveis adaptações. As tarefas autênticas são testes de desempenho de várias atividades, técnicas ou profissionais, sujeitas a um controlo processual e preparatório para o treino de capacidades e competências. São atividades que ocorrem em ambientes e contextos reais ou artificiais. Numa Escola de Catering e Hotelaria, o exercício de culinária faz parte dos testes de performance, quando um aluno realiza a “experiência de trabalho escolar” ou um estágio num restaurante que opera numa situação de autêntica performance.

Exemplo de aula

Aula:	Ciências da Saúde/ Matemática/ Laboratório Culinário	Observações
Faixa etária/ano:	14–16	Pode variar de país para país e depende dos diferentes programas curriculares/disciplinas.
Duração:	210 minutos	Pode durar mais tempo, dependendo de várias necessidades.
Tópico:	<i>Piccato giuliese</i>	Ação interdisciplinar
Descrição do processo:	Processo metacognitivo na aprendizagem cooperativa, aquisição de conteúdos e autoavaliação através de tarefas reais.	
Fase preliminar: 30 minutos	<p>A tarefa autêntica é conseguida através de uma análise crítica que decorre de uma série de questões orientadoras (M. Castoldi, 2016):</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento anterior foi recuperado? • O uso de processos cognitivos complexos é estimulado? • Estamos a referir-nos a contextos significativos e reais? • Destina-se a estimular o interesse dos alunos? • São oferecidos diferentes caminhos para a solução? • São propostas tarefas desafiadoras aos alunos? <p>Uma vez preparado o teste, a secção de avaliação de desempenho é elaborada. Contém os principais critérios de desempenho, os marcadores para os critérios considerados e os níveis para cada critério. Os alunos preparam dois formulários: um para autoavaliação e outro para o grupo testar a eficácia do trabalho em equipa.</p>	<p>Métodos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • palestras com a turma; • planificação e elaboração da tarefa, do índice de avaliação e da forma de autoavaliação dos grupos.
Início da aula (fase introdutória): 30 minutos	O professor é o “realizador” e os alunos organizam o trabalho. O contexto de formação é a turma dividida em quatro ou cinco grupos que também podem operar em ambiente laboratorial. Cada grupo elabora um produto. Na fase inicial, o docente explica o verdadeiro problema a resolver para chegar ao produto final, por exemplo, a preparação de um prato típico do território, utilizando os produtos da pesca local aos quais podem adicionar o	Métodos utilizados: palestra frontal em sala de aula ou em laboratório com referência à ação interdisciplinar.

Aula:	Ciências da Saúde/ Matemática/ Laboratório Culinário	Observações
	cálculo calórico dos ingredientes utilizados.	
Parte principal da aula (fase operacional): 90 minutos	Após a importante fase de <i>briefing</i> com o seu líder, cada grupo divide as tarefas em várias fases que ocorrem de acordo com uma ordem específica. O respeito por esta ordem assegura a melhor execução para a preparação do produto. O planeamento das tarefas pode variar com base nas instalações, no material e nas ferramentas disponíveis: os alunos prosseguem com a preparação de tudo o que é útil para a execução da tarefa. Alguns elementos e produtos são comuns a todos os departamentos, outros variam com base na preparação.	Métodos utilizados: <ul style="list-style-type: none"> • aprendizagem cooperativa com a esquematização do processo executivo e planeamento da interação com outros laboratórios; • laboratório entendido de forma abrangente, como qualquer espaço, físico, operacional e conceptual, devidamente adaptado e equipado para a realização de uma atividade de formação específica.
Final da aula (fase de partilha e reflexão): 60 minutos	No final da aula, um membro de cada grupo ilustra as fases de trabalho implementadas para a realização do objetivo pré-determinado, consideradas mais adequadas que outras. O porta-voz, utilizando as folhas de avaliação, descreve as características do produto final e justifica as escolhas feitas por cada componente, sublinhando a reflexão sobre a brigada.	Métodos utilizados: <ul style="list-style-type: none"> • debate e comparação; • ilustração das características dos produtos finais e das calorias; • degustação.

Anexo 1. Piccato giuliese

A mestria dos pescadores de Giulianova produziu uma receita, na qual é utilizada cavala fresca e tomate bife ou tomate 'a pera rovesciata' (tomate típico de Abruzzo), juntamente com o azeite virgem extra “DOP” (denominação de origem protegida) das colinas de Teramo e o alho vermelho de Sulmona. A massa é feita com trigo Saragolla, uma variedade de trigo 100% orgânico.

Vamos fazer um prato principal adequado a uma cantina de adolescentes do ensino secundário. A quantidade de calorias que deve ser introduzida nesta faixa etária é, em média, entre 2000 e 2500kcal; ao almoço deve introduzir-se cerca de 40% do total de calorias. Aqui vamos apenas calcular as calorias relacionadas com o primeiro prato.

Ingredientes para 4 pessoas:

- 1kg de cavala fresca
- 2 dentes de alho vermelho
- 1 molho de salsa

1kg de tomate maduro (tomate bife, 'a pera rovesciata'; fora de estação – 800g de tomate pelado)
½ copo de vinho branco seco
Azeite extra virgem
Sal, pimenta, malagueta
400g de “linguine” (ou esparguete) de excelente qualidade

Preparação

Amanhe o peixe, lave bem e corte-o em filetes (ou peça ao peixeiro que os corte; no entanto, nunca compre filetes prontos), retire bem todos as espinhas e pele e corte em pequenos pedaços.

Coloque o peixe cortado numa tábua de corte, adicione alho picado e as folhas de salsa.

Use uma faca pesada com uma lâmina grande para preparar uma mistura, certificando-se de que mistura bem os ingredientes.

Deite o azeite numa panela larga e aqueça-o, adicione o *piccato* de peixe e deixe-o adquirir uma tonalidade branca rapidamente.

Assim que o peixe tiver mudado de cor, deixe levantar fervura com o vinho e tempere ligeiramente com um pouco de pimenta; quando o álcool tiver evaporado, adicione os tomates descascados, sem sementes, e cortados em pequenos pedaços (ou os tomates pelados triturados).

Cozinhe durante cerca de vinte minutos e tempere com sal.

Cozinhe o *linguine* em água salgada abundante, escorra quando estiver *al dente* e tempere com o molho preparado.

Pode adicionar pimenta em pó ou um pouco de óleo de malagueta a gosto.

Contagem de calorias

Determine, com a ajuda da tabela, a quantidade de energia (em kcal) e a quantidade de macronutrientes (em g) de uma porção do prato seguinte:

Piccato giuliese

Ingredientes para 4 pessoas:

1kg de cavala fresca

2 dentes de alho vermelho

1 molho de salsa

1kg de tomate maduro (tomate bife, 'a pera rovesciata'; fora de estação – 800g de tomate pelado)

½ copo de vinho branco seco

Azeite extra virgem

Sal, pimenta, malagueta

400g de “linguine” (ou esparguete) de excelente qualidade

Lembre-se:

A percentagem $p\% = \frac{p}{100}$

Para calcular a quantidade a que corresponde à percentagem $p\%$ de A podemos usar as fórmulas:

1. Com o recurso à percentagem:

$$a = \frac{p}{100} \cdot A$$

2. Com recurso às seguintes proporções:

$$p:100 = a:A \quad \rightarrow \quad a = \frac{p \cdot A}{100}$$

Os cálculos para a receita completa estão apresentados na tabela seguinte. De forma a encontrar a quantidade de energia por porção, deve dividir-se o total por 4.

Ingredientes	Peso bruto (g)	Peso líquido (g) sem excedentes	Proteínas (g)	Lípidos (g)	Carboidratos (g)	Energia (kcal)
Cavala	1000	$\frac{80 \cdot 1000}{100} = 800$	$\frac{17,0 \cdot 800}{100} = 136$	$\frac{11,1 \cdot 800}{100} = 88,8$	$\frac{0,5 \cdot 800}{100} = 4$	$\frac{170 \cdot 800}{100} = 1360$
Alho	8,4	$\frac{75 \cdot 8,4}{100} = 6,3$	$\frac{0,9 \cdot 6,3}{100} = 0,06$	$\frac{0,6 \cdot 6,3}{100} = 0,04$	$\frac{8,4 \cdot 6,3}{100} = 0,53$	$\frac{41 \cdot 6,3}{100} = 2,58$
Salsa	8	$\frac{80 \cdot 8}{100} = 6,4$	$\frac{3,7 \cdot 6,4}{100} = 0,24$	$\frac{0,6 \cdot 6,4}{100} = 0,04$	tr	$\frac{20 \cdot 6,4}{100} = 1,28$
Tomates	1000	1000	$\frac{1,0 \cdot 1000}{100} = 10$	$\frac{0,2 \cdot 1000}{100} = 2$	$\frac{3,5 \cdot 1000}{100} = 35$	$\frac{19 \cdot 1000}{100} = 190$
Vinho branco seco	200	200	-	-	-	$\frac{121 \cdot 200}{100} = 242$
Azeite extra virgem	20	20	0	$\frac{99,9 \cdot 20}{100} = 19,98$	0	$\frac{899 \cdot 20}{100} = 179,8$
Linguine	400	400	$\frac{10,9 \cdot 400}{100} = 43,6$	$\frac{1,4 \cdot 400}{100} = 5,6$	$\frac{79,1 \cdot 400}{100} = 316,4$	$\frac{353 \cdot 400}{100} = 1412$
Total			189,9	2094,48	355,93	3387,66
Por porção			47,48	523,62	88,98	846,92

Referências

Baldacci M., *Curricolo e competenze*, Mondadori università, 2010.

Castoldi M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, 2011.

Castoldi M., *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, [UTET Università](#), 2018.

Castoldi M., *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*, UTET Università, 2019.

Castoldi M., *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, 2016.

Coen E.G., *Organizzare i gruppi cooperativi. Strategie per la classe eterogenea*, Trento, Erickson.

Comoglio M., *La valutazione autentica. Orientamenti Pedagogici*, 49(1), 93–112, 2002.

Glatthorn Allan A., *Performance standards and authentic learning*, Eye on Education, Larchmont, NY, 1999.

Hedin D., *Students as Teachers: A Tool for Improving School Climate and Productivity*.

Ianes D., “*Didattica speciale per l’integrazione*”, Trento, Erickson.

Ianes D., “*Metacognizione e insegnamento*”, Trento, Erickson.

Ianes D., Canevaro A., *Buone prassi per l’integrazione scolastica, Edizioni Erickson*, Trento, 2001.

Tessaro F., *Metodologia e didattica dell’insegnamento secondario*, ROMA, Armando, 2002.

Topping, K. J., *The peer tutoring handbook: Promoting co-operative learning*. London: Croom Helm; Cambridge, MA: Brookline Books (1998) also in translation as: *Insegnamento reciproco tra compagni* (1997), Trento: Erickson.

Wiggins G., *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass., 1993.

Wiggins G., *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.

Winograd, P., Perkins, F.D., *Authentic assessment in the classroom: Principes and practices*, 1996.

Internet

<http://www.gcaruso.gov.it/images/attivita-svolte-2018-2019/2019-02-20/Slides-Muraglia.pdf>

<http://www.edurete.org>

<http://ricerca.univirtual.it/home/red/wp-content/uploads/sites/4/2009/06/Tessaro-ModelliPraticheValutaz.pdf>

<https://online.scuola.zanichelli.it/competenze/scuola-secondaria-di-primo-grado/compiti-di-realta-e-progetti-multidisciplinari/>

http://www.scuola.fvg.it/usr/export/sites/default/USRFVG/allegati/archivio_file/Formazione_dirigenti/Innovazioni_ambienti_needs_compr.pdf

Referências regulamentares

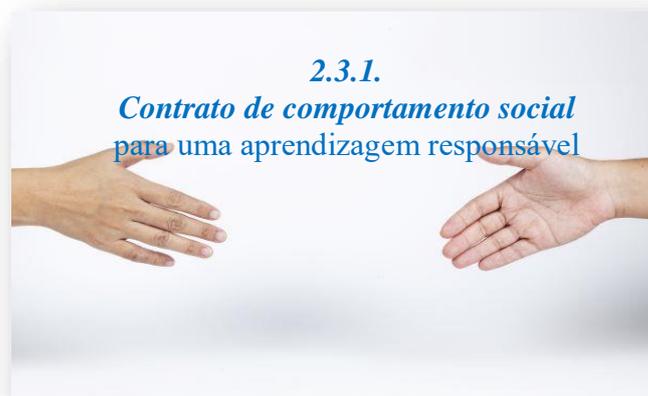
DM 22 agosto 2007 139/07

Recomendação do Parlamento Europeu 18.12.2006 e 23.04.2008

http://www.scuola.fvg.it/usr/export/sites/default/USRFVG/allegati/archivio_file/Formazione_dirigenti/Innovazioni_ambienti_needs_compr.pdf

2.3. Estratégias para uma aprendizagem responsável e independente





Notas breves

A evidência empírica revela claramente que, quando se estabelece uma boa relação de ajuda, a probabilidade de o aluno aderir às indicações do mentor/professor/adulto aumenta bastante se for estabelecido um contrato entre ambos.

O contrato de comportamento social é uma estratégia particularmente adequada para adolescentes. Quando aplicado corretamente, explica os direitos, deveres e responsabilidades dos vários elementos, numa situação de conflito.

Esta é uma técnica segundo a qual existe um acordo estabelecido por um contrato, que especifica o comportamento, recompensas e punições que serão aplicadas sempre que ocorrer determinada situação. Esta estratégia permite potenciar o sentido de compromisso e concessão mútua, facilitando a transição de um modelo de autoridade descendente (em que o adulto estabelece as regras e consequências) para um modelo democrático (adultos e jovens discutem alguns aspetos na definição de regras e metas e trabalham juntos para os alcançar) sem que o MENTOR abdique do seu papel de educador. Se o aluno não concordar em fazer cedências, o modelo deve voltar ao descendente.

Este tipo de estratégia tem como principais objetivos: 1) Clarificar os comportamentos que estarão sujeitos a alterações; 2) Envolver e comprometer o aluno com o processo de mudança comportamental e atitudinal; 3) Evitar conflitos na relação de ajuda relativamente à evolução da mudança; 4) Promover a autorregulação comportamental do aluno.

Esta estratégia resulta da experiência de aprendizagem pessoal no curso de *Gestão Comportamental* e no curso de *Mediação de Conflitos Escolares*.

Exemplo de aula

Aula/disciplina:	Qualquer disciplina	Observações
Faixa etária/ano:	14–16	Esta pode também ser uma sessão individual, direcionada para os alunos que precisam de ser mais responsabilizados e motivados para os estudos ou que estão em risco de insucesso escolar.
Duração:	45 minutos	
Tópico:	Compromisso socioeducativo	
Descrição do processo:		
Início da aula: 3–5 minutos	O professor/mentor deve estabelecer a relação com o aluno, informando-o de que, enquanto parte envolvida, deve	Método utilizado: oral, conceitos/palavras-chave,

Aula/disciplina:	Qualquer disciplina	Observações
	<p>participar na elaboração do contrato, com o Mentor tendo o cuidado de assegurar a legitimidade e a total compreensão por parte do aluno. Desse entendimento por parte do aluno, decorre frequentemente uma aceitação e posterior cumprimento do referido contrato comportamental.</p> <p>O professor dá as boas-vindas ao aluno, começando por lhe perguntar como foi o seu dia ou semana.</p> <p>Posteriormente, explica os objetivos e os conteúdos da sessão, nomeadamente que o contrato que ambos irão assumir poderá ser verbal ou escrito, sendo a sua forma escrita preferível, pois proporciona aos indivíduos envolvidos um registo claro que orienta o seu comportamento e resolve quaisquer divergências que possam surgir.</p>	<p>métodos de comunicação interpessoal.</p>
<p>Parte principal da aula: 30 minutos</p>	<p>Numa conversa não diretiva com o aluno, ajude-o a identificar os comportamentos que devem ser alterados, com o objetivo de melhorar o seu desempenho académico.</p> <p>Juntamente com o aluno, definam ações/regras que este se compromete a adotar e ajude-o a estabelecer consequências para o cumprimento e incumprimento do que é acordado.</p> <p>Explique ao aluno os benefícios do acordo escrito e como as consequências serão aplicadas. Defina quem, e como, irá monitorizar a implementação do que foi acordado e aplicar consequências positivas ou negativas ao comportamento emitido.</p> <p>Elabore o contrato escrito e leia-o ao aluno no final.</p>	<p>Métodos utilizados: métodos de comunicação interpessoal, questões abertas, empatia e escuta ativa, capacidades de negociação, escrita.</p>
<p>Final da aula: 10 minutos</p>	<p>Ambos assinam o contrato. (sempre que necessário, outras pessoas podem estar envolvidas na assinatura – outros professores, pais, etc.). Quando apropriado, escolha um momento em que todos estejam presentes para o assinar. Dê ao aluno uma cópia do contrato e incentive-o a relê-lo regularmente. Defina com o aluno a necessidade de monitorizar o</p>	<p>Método utilizado: questionário, reflexões orais, <i>feedback</i>.</p>

Aula/disciplina:	Qualquer disciplina	Observações
	cumprimento do contrato. Posteriormente, o professor incentiva o aluno a refletir sobre a aula/sessão e a ler novamente o contrato, a analisá-lo e a <u>refletir</u> : qual é o seu propósito? como prosseguiu a aula/sessão? como se sentiu durante a mesma? o que precisava de mudar? o que poderia tornar a aprendizagem mais significativa? no que depende dele, o que pode melhorar e/ou mudar para se inspirar mais no processo de aprendizagem? que comportamentos deve adotar? se cumprir, quais são as vantagens para si?	

Anexo 1. Contraindicações e recomendações

- Prefira o contrato escrito e assinado por ambos (ou mais agentes, se for adequado e útil) ao contrato verbal.
- Defina o comportamento alvo de forma clara e concreta.
- Identifique os reforços positivos e negativos adequados.
- Defina a duração do contrato.
- Registe as consequências do incumprimento de uma forma clara e concisa.
- Assine o contrato em conjunto com o aluno.
- Defina o modo de identificar o comportamento alvo.
- Avalie, de forma sistemática, o cumprimento do contrato.
- Providencie reforço logo que o contrato seja cumprido (ou à medida que vai sendo cumprido).
- Reformule o contrato sempre que necessário.
- Faça contratos para aumentar os comportamentos desejáveis e não para extinguir comportamentos!

Prepare a sessão antes de a iniciar! Em anexo a este guia estão disponíveis materiais que o ajudarão nessa tarefa.

Anexo 2. Exemplo de contrato de comportamento social

Eu _____, aceito

cumprir as regras e normas a seguir estipuladas:

- Ter os meus cadernos organizados e limpos;
- Cumprir o meu horário de estudo diariamente;
- Fazer os trabalhos de casa sempre que os professores sugerem;
- ...

Se cumprir as regras definidas neste contrato até ao final do primeiro período, posso:

- Assistir aos meus programas preferidos na televisão;

- Sair com os meus amigos ao fim de semana;
- Jogar computador/play station uma hora por dia.

Se eu não conseguir cumprir o que foi definido, não poderei fazer o seguinte:

Este contrato é válido até _____ e são o meu professor/mentor e os meus pais que vão verificar o cumprimento das regras acordadas.

Assinatura:

Data:

Anexo 3. Lembrete: Regras para a elaboração de um contrato de comportamento social

1. O comportamento alvo deve ser definido de forma concreta.
2. Deve ser estabelecido um reforço, que será atribuído após o desempenho desse mesmo comportamento (e nunca antes).
3. O reforço deve estar relacionado com a realização (cumprimento da tarefa) e nunca com a obediência.
4. O contrato deve ser justo: os reforços devem ser proporcionais ao esforço despendido e necessário para os obter.
5. Os termos do contrato devem ser claros no que diz respeito à quantidade e qualidade do desempenho esperado, para que não haja dúvidas sobre a determinação das contingências a atribuir.
6. O contrato deve ser positivo: o comportamento reforçado deve ser o sucesso na tarefa e devem ser utilizados, de preferência, reforços positivos (na relação de contingência a consequência é um ganho).
7. Os custos de resposta ou “punições” contingentes devem ser claramente indicadas por incumprimento do contrato.
8. A duração do contrato deve ser claramente definida, ou seja, a o tempo de vigência do mesmo.
9. O contrato deve ser assinado em conjunto com o aluno.

Sempre que se revele necessário, o contrato pode, e deve, ser reformulado.

2.3.2. Gestão de tempo e do horário escolar para uma aprendizagem responsável

Notas breves

O tempo é um recurso constante no nosso dia-a-dia. O tamanho de uma hora ou de um minuto é o mesmo, quer estejamos numa reunião de trabalho, ou em tempo de lazer com a família ou amigos. Os dias têm sempre 24 horas e é neste período de tempo que temos de nos dedicar ao trabalho, ao estudo, ao lazer, à família, à saúde, ao desenvolvimento pessoal, aos momentos de relaxamento e descanso. Somos nós que gerimos o tempo nas nossas vidas. Muitos dos problemas de aprendizagem são explicados pela ausência de um método de estudo e pela falta de hábitos de trabalho que favoreçam a aprendizagem. Para muitos alunos, organizar as tarefas do dia-a-dia, classificando-as de acordo com o seu sentido de urgência ou importância, é uma tarefa difícil. É, por isso, essencial ajudá-los a estabelecer uma escala de prioridades, fazendo uma gestão racional do tempo. Um aluno ambicioso deve dedicar mais tempo ao estudo do que a outras tarefas. Consideramos que é desejável que dedique em média 10 horas por semana ao estudo, distribuídas por um horário que lhe permita realizar outras tarefas igualmente essenciais para o seu bem-estar.



Este tipo de estratégia tem como principais objetivos: 1) Compreender a importância de saber gerir eficazmente o tempo; 2) Elaborar um horário de estudo a cumprir no decurso do ano letivo.

Esta estratégia resulta da experiência de aprendizagem pessoal no curso de *Gestão Comportamental* e do curso de *Mediação de Conflitos Escolares*.

Exemplo de aula

Aula/disciplina:	Qualquer disciplina	Observações
Faixa etária/ano:	14–16	Esta pode também ser uma sessão individual, direcionada para os alunos que precisam de ser mais responsabilizados e motivados para os estudos ou que estão em risco de insucesso escolar.
Duração:	45 minutos	
Tópico:	Gestão do tempo	
Descrição do processo:		
Início da aula: 3–5 minutos	O professor recebe o aluno, começando por lhe perguntar como correu o seu dia ou semana. Posteriormente, explica os objetivos e conteúdos da sessão através de uma	Método utilizado: métodos de comunicação interpessoal

Aula/disciplina:	Qualquer disciplina	Observações
	<p>conversa não diretiva e leva o aluno a compreender a importância de saber gerir o tempo, de forma eficaz, para ter sucesso e estar mais motivado para a aprendizagem.</p>	
<p>Parte principal da aula (fase de compreensão): 30 minutos</p>	<p>O professor reforça a importância e os benefícios da elaboração de um horário de estudo (que deve ser realista – não é adequado definir períodos de estudo de 3 ou 4 horas quando se sabe, à partida, que não serão cumpridos – e flexível – tendo em conta os compromissos relativos às várias disciplinas – testes e trabalhos, por exemplo, que podem ser registados numa agenda). O horário deve funcionar como um guia para levar o aluno a trabalhar com regularidade.</p> <p>O professor/mentor sugere ao aluno a elaboração de um horário de estudo que inclua todas as suas atividades semanais. O professor lembra ainda que cumprir um horário favorece a aquisição de autodisciplina e que esta é uma mais-valia para o sucesso nos estudos e na vida. Apesar de o trabalho regular implicar algum sacrifício, trará recompensas (evita a ansiedade de deixar o estudo para a última hora, previne o cansaço, dá-nos a sensação de dever cumprido, garante o acompanhamento da matéria ao longo do ano e a identificação das dúvidas em tempo útil). Converse com o aluno sobre algumas regras que deve cumprir na definição do seu horário de estudo, tais como: a) considerar, para a elaboração do horário, todas as atividades que ocupam o dia (períodos letivos, refeições, atividades desportivas, tempo de lazer, tempo de estudo); b) prestar atenção às horas mais produtivas (para a maioria das pessoas, o rendimento intelectual é maior de manhã do que à tarde e à noite. No entanto, a maioria dos alunos tem as manhãs ocupadas com</p>	<p>Métodos utilizados: questões abertas, empatia e escuta ativa, capacidades de negociação.</p>

Aula/disciplina:	Qualquer disciplina	Observações
	<p>períodos letivos, pelo que o final da tarde é uma solução. O aluno deve definir o horário de modo a evitar períodos de estudo a seguir a períodos letivos longos ou em momentos em que existam outras atividades mais desejáveis); c) prever momentos de pausa (quando começamos a sentir-nos cansados é importante fazer uma pausa. O ideal é realizar o trabalho em pequenas etapas. Lembre o aluno que será mais vantajoso fazer uma pausa de 10 minutos após um período de estudo de 1 hora do que estudar duas horas seguidas. Estes intervalos, que devem ficar previstos no horário, devem ser ocupados com atividades que não o distraiam excessivamente – evite ver televisão ou jogar computador).</p> <p>Depois de preparar o horário semanal, incentive o aluno a pintar as grelhas com cores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - períodos letivos (laranja); - horas de almoço, lanche e jantar (verde); - períodos de lazer (azul); - horas de estudo (amarelo). <p>Organize com o aluno o dia em que ele começará a cumprir o horário estabelecido (se considerar conveniente, o professor pode usar um contrato comportamental com consequências definidas em conformidade com o cumprimento, ou incumprimento, do horário).</p>	
Final da aula (fase de reflexão): 10 minutos	<p>O professor alerta o aluno para fazer da gestão do horário um hábito. É aconselhável que, uma vez definido o calendário de estudo, o seu cumprimento seja monitorizado. Assim, o professor deve analisar e refletir com o seu aluno a possibilidade de esta monitorização poder envolver o encarregado de educação que, depois de ter conhecimento do horário, deve controlar o seu cumprimento e aplicar</p>	Método utilizado: questionário, reflexões orais, <i>feedback</i> .

Aula/disciplina:	Qualquer disciplina	Observações
	<p>as respectivas consequências se um contrato tiver sido elaborado.</p> <p>De seguida, o professor encoraja o aluno a refletir sobre a aula/sessão, a analisá-la e a refletir: qual é o seu propósito? como prosseguiu a aula/sessão? como te sentiu durante a sessão? o que precisava de mudar? o que poderia tornar a aprendizagem mais significativa? o que depende de si, o que pode melhorar e/ou mudar para se inspirar mais no processo de aprendizagem? que comportamentos deve adotar? se cumprir, quais as vantagens para si?</p>	



Notas breves

Muitos alunos confundem saber estudar com um tipo de leitura superficial que não conduz à compreensão das ideias principais e respetiva assimilação. Para utilizar qualquer método de estudo, é necessário começar por enumerar a informação a memorizar e a sua urgência e aplicação. Assim, podemos definir como objetivo um teste acerca de um tema que irá decorrer na semana seguinte. A partir daqui, organizamos o tempo que temos disponível para uma melhor rentabilização. Os temas a estudar precisam, à partida, de uma seleção do que é importante e relevante, uma vez que não é necessário, nem possível, memorizar toda a informação disponível. O segredo do sucesso reside na motivação (objetivos e expectativas claramente definidas). Sem motivação, pouco se aprende e rapidamente se esquece. Um aluno motivado concentra-se no trabalho, não se dispersa, nem interrompe o estudo. Além disso, tudo o que é significativo e interessante para o sujeito permanece mais tempo na memória e pode ser recordado com facilidade. Um dos métodos que melhor permite ter em conta estes pressupostos e que se tem revelado eficiente é o método SQ3R.

Este tipo de estratégia tem como principais objetivos: 1) Permitir o planeamento de uma sessão de estudo de forma sistemática; 2) Ensinar metodologias para sequenciar a organização das tarefas de estudo.

Exemplo de aula

Aula/disciplina:	Qualquer disciplina (exceto Matemática, porque se dedica principalmente à execução sistemática de exercícios)	Observações
Faixa etária/ano:	14–16	Esta pode também ser uma sessão individual, direcionada aos alunos que precisam de ser mais responsabilizados e motivados para os estudos ou que estão em risco de insucesso escolar.
Duração:	Não se justifica, pois precisa de um período mais longo. A duração depende da decisão do professor.	
Tópico:	Aprendizagem em sequência	
Descrição do processo:		
Início da aula: 3–5 minutos	O professor/mentor começa a sessão dando as boas-vindas ao aluno e perguntando-lhe como foi o seu dia ou semana. Posteriormente, explica os objetivos e conteúdos da sessão, nomeadamente a importância de planear uma sessão de estudo de forma sistemática e a relevância das metodologias de ensino para sequenciar a organização das tarefas. O professor/mentor continua a aula, explicando ao aluno o significado de SQ3R (Examina! Questiona! Lê! Recita! Revê): (Survey) Antes de ler, avalia e/ou examina o capítulo (título), cabeçalhos e subtítulos, textos explicativos, informações sobre imagens, diagramas, gráficos ou mapas, rever o parágrafo de abertura e a conclusão do texto. (Question) Formula perguntas enquanto estás a examinar. Transforma o título, cabeçalhos e subtítulos em perguntas; lê as questões no final dos capítulos ou após cada subtópico; pergunta-te: “O que disse o professor sobre este capítulo ou assunto?”, pergunta “O que é que eu já sei sobre este assunto?”	Método utilizado: métodos de comunicação interpessoal.
Parte principal da aula (fase de compreensão):	(Read) Quando comesas a ler , procura dar respostas às questões que levantaste anteriormente; responde a perguntas no início ou no final de capítulos ou estudos dirigidos,	Métodos utilizados: métodos de comunicação interpessoal, perguntas abertas, empatia e escuta

Aula/disciplina:	Qualquer disciplina (exceto Matemática, porque se dedica principalmente à execução sistemática de exercícios)	Observações
30 minutos	<p>relê as informações sobre as figuras, gráficos, etc., presta atenção a todas as palavras ou frases sublinhadas, em itálico e impressas a negrito, estuda os gráficos de apoio, reduz a velocidade de leitura em parágrafos difíceis, para e lê novamente partes que não estejam muito claras. Lê apenas um capítulo ou subcapítulo de cada vez e recita após a leitura. (R) Recita após a leitura de cada capítulo ou subcapítulo.</p> <p>Verbaliza para ti mesmo perguntas sobre o que leste e/ou resumiste, nas tuas próprias palavras, o que acabaste de ler, toma notas do texto mas escreve as informações nas tuas próprias palavras; sublinha/destaca pontos importantes que leste; usa o método de recitação que melhor se adequa ao teu estilo de aprendizagem particular, mas lembra-te que, quanto mais sentidos usares, melhor te lembrarás do que leste. (R) Revê o texto. No primeiro dia, assim que lês e recitas todo o capítulo, escreve perguntas nas margens dos pontos que salientaste/sublinhaste. Se o teu método de recitação incluir tomar notas na margem esquerda, escreve perguntas para as notas que tomaste. No segundo dia, folheia as páginas do teu texto e/ou caderno para te familiarizares com os pontos importantes. Cobre a parte escrita do teu texto/caderno e dirige a ti mesmo as perguntas da margem esquerda. Responde em voz alta ou escreve as respostas, de memória. Faz fichas para aquelas questões em tens mais dificuldades. Desenvolve mnemónicas para materiais que precisam de ser memorizados. No terceiro, quarto e quinto dias, alterna os registos e notas e testa-te (oralmente e por escrito) sobre as questões que formulaste. Elabora fichas adicionais, se necessário. Faz um índice – lista todos os tópicos e subtópicos que precisas de saber sobre o capítulo. A partir do índice, constrói uma Folha de Estudo/Mapa Conceptual.</p>	ativa, escrita, oral, desenho.
Final da aula (fase de reflexão): 10 minutos	Defina com o aluno a necessidade de monitorizar o método de estudo. De seguida, o professor incentiva o aluno a refletir sobre a aula/sessão e a expor as suas dúvidas e questões. Além disso, o professor/mentor decompõe a aula e leva o aluno a analisá-la e a	Método utilizado: questionário, reflexões orais, <i>feedback</i> .

Aula/disciplina:	Qualquer disciplina (exceto Matemática, porque se dedica principalmente à execução sistemática de exercícios)	Observações
	refletir: qual é o seu propósito? como prosseguiu a aula/sessão? como te sentiste durante a sessão? o que precisavas de mudar? o que poderia tornar a aprendizagem mais significativa? no que depende de ti, o que pode melhorar e/ou mudar para te inspirar mais no processo de aprendizagem? que comportamentos deves adotar? se cumprires, quais as vantagens para ti?	

Referência

Robinson Francis P. (1946), *Effective study*. Harper & Brothers. New York, London.

2.3.4. Utilização de competências macro para ensinar uma língua e aprender a aprender



Notas breves

Objetivos. A utilização de macro competências no ensino do inglês como língua estrangeira pretende desenvolver as quatro principais competências necessárias para a aprendizagem de uma língua estrangeira, o inglês no nosso caso: falar, ouvir, ler e escrever. Falar e escrever são consideradas “competências produtivas”, enquanto ler e ouvir “competências recetivas”. Estas podem encontrar-se em quase todas as línguas que são ensinadas em todo o mundo. Nas nossas aulas, o professor fornece instruções e explicações às quais os alunos devem prestar atenção. Exigirá também que os alunos falem para dar respostas ou para participar em atividades a pares e em grupo. A aula terá atividades em que se espera que os alunos escrevam respostas ou tirem apontamentos, mas também terão de ler, seja a leitura de materiais de um manual, de uma folha de cálculo ou apenas as notas do professor no quadro.

O resultado esperado. Através desta aula, os alunos irão melhorar as competências macro listadas acima, mas também os seus conhecimentos de gramática e vocabulário. Ao mesmo tempo que o conhecimento é adquirido, desenvolvem-se também competências de pensamento, colaboração e aprendizagem ativa.

Avaliação. Deve haver uma avaliação contínua por parte do professor, prestando atenção às respostas dos alunos durante a aula (avaliação formativa); a observação é um método de avaliação frequentemente utilizado durante este tipo de aulas, uma vez que se trata de um meio discreto pelo qual o professor pode analisar o progresso dos alunos durante a aprendizagem.

Possíveis adaptações. Esta estratégia pode ser usada por qualquer professor de uma língua estrangeira, uma vez que as competências macro podem ser encontradas em quase qualquer língua. As competências macro, que não a leitura/escrita (como no nosso caso), podem ser enfatizadas. Pode combinar-se a competência de falar com a leitura, por exemplo, pedir ao aluno para ler um determinado artigo de uma revista e explicar, de seguida, com as suas próprias palavras, uma questão específica relacionada com o que leu.

Plano de aula

Escola Secundária: `Ion Ghica` Theoretical Highschool, Răcari

Disciplina: Inglês

Ano de escolaridade: 11º

Turma/ano: XI (faixa etária: 16–17 anos)

Nível: intermédio

Professora: Geantă Cristina

Aula: Unidade 8. A Voz Passiva

Manual: Face2Face Intermediate, Second Edition, Cambridge University Press Publishing House, by Chris Redston & Theresa Clementson with Gillie Cunningham, Cambridge, 2013

Tipo de aula: aula de consolidação de conhecimentos, de desenvolvimento de competências e capacidades/aula de reforço

Tempo: 50 minutos

Competências

Competências gerais:

1. Receber mensagens transmitidas, oralmente ou por escrito, em diferentes situações de comunicação.
2. Produzir mensagens faladas e escritas adequadas a determinados contextos.
3. Estabelecer interações na comunicação oral ou escrita.
4. Transferir e mediar mensagens, faladas ou escritas, em várias situações de comunicação.

Competências específicas: (que são comuns a toda a Unidade no manual):

1.1 Identificar as ideias principais, em mensagens faladas ou escritas, sobre temas do quotidiano e do campo específico.

1.2 Identificar, em mensagens faladas ou escritas, algumas informações precisas relevantes, de forma a completar uma determinada tarefa.

1.3 Inferir o significado de alguns itens de vocabulário desconhecidos, a partir do contexto, estabelecendo associações/ligações ou usando materiais de referência.

1.4 Identificar, através de leitura rápida, excertos de informação/detalhes específicos de um texto longo, de modo a completar uma determinada tarefa.

1.5 Ligar informação de diferentes partes de um texto/de diferentes textos literários, de modo a completar uma tarefa.

2.1 Elaboração, oral ou por escrito, de algumas descrições claras e detalhadas sobre temas relacionados com domínios de interesse pessoal ou profissional.

2.2 A apresentação falada/o relato escrito de um acontecimento trivial de factos/filmes/ ocorrência/evento sociocultural ou profissional, enfatizando os elementos significativos.

2.3 Preenchimento de documentos de utilização corrente, próprios do domínio especializado (formulários, inquéritos, etc.).

2.4 Elaboração de um texto estruturado sobre temas bem conhecidos, baseados num determinado esquema, utilizando uma linguagem adequada.

2.5 *Utilização de alguns materiais de referência adequados para verificar a correção da linguagem utilizada na redação.*

3.3 Participar em conversações, utilizando uma linguagem adequada ao contexto e obedecendo às convenções e normas sociais e culturais.

3.4 Pedir, de forma adequada, a opinião do interlocutor e comentar, de forma concisa, as opiniões expressas por alguns colegas durante uma conversa/discussão em grupo sobre temas de interesse.

3.5 *Solicitar, de forma adequada, a opinião do interlocutor e comentar, de forma concisa, as opiniões expressas por alguns colegas durante um debate em grupo sobre temas de interesse.*

4.1 Reproduzir, nas suas próprias palavras (oralmente e/ou por escrito), algumas mensagens/textos simples de campos bem conhecidos.

4.2 Traduzir algumas mensagens funcionais/algum texto de menor dificuldade do inglês para a língua materna, recorrendo ao dicionário.

4.3 Tomar notas durante uma discussão em grupo/alguma sessão de leitura interessante, de modo a completar um relatório/uma nota de informação.

Objetivos:

1. Verificar a capacidade dos estudantes de identificar a Voz Passiva numa música (“Halo”, da cantora americana Beyoncé).
2. Verificar a compreensão dos alunos sobre a voz passiva.
3. Expandir o conhecimento dos alunos sobre situações da vida real em que a Voz Passiva é usada.
4. Enriquecer as suas capacidades gramaticais, através de uma série de exercícios na Voz Passiva.
5. Desenvolver a oralidade, bem como as capacidades de escuta, leitura e escrita.

Principais objetivos:

1. Cognitivo: no final da aula, os alunos deverão ser capazes de:
 - melhorar os seus conhecimentos quanto à utilização da Voz Passiva;
 - melhorar as suas competências comunicativas, através de diversas atividades em pares ou em grupo;
 - desenvolver as competências de compreensão dos alunos, fazendo várias associações entre noções e ideias.
2. Afetivo: no final da aula, os alunos deverão ser capazes de:
 - apreciar participar em atividades interativas através das quais poderão enriquecer o seu vocabulário, bem como desenvolver as suas competências comunicativas.

Competências:

- falar;
- ler;
- ouvir;
- escrever.

Técnicas:

- conversa;
- descrição;
- diálogos;
- exercícios;
- evocação;
- observação;
- explicação;
- trabalho em grupo;
- trabalho de pares.

Métodos de ensino: abordagem comunicativa; aprendizagem ativa.

Recursos:

- cadernos;
- quadro (*flipchart* pad);
- cartões didáticos;
- folhas de cálculo;
- projetor de vídeo;
- manual escolar.

Problemas antecipados: Alguns alunos podem ter dificuldades em compreender algumas palavras ou explicações. Para os resolver, o professor pode traduzir e dar explicações adicionais sempre que necessário.

Organização: trabalho individual, a pares, em grupo.

Objetivo de ensino: melhorar o conhecimento dos alunos sobre a Voz Passiva.

Atividades

Aquecimento	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none">• criar um ambiente agradável para a aula de Inglês;• ajudar os alunos a sentirem-se relaxados.
Interação	P-As: o professor tem o papel principal (pede aos As que leiam os exemplos na voz passiva e que os traduzam para português); As-P: os alunos ouvem a música (têm o papel principal durante esta primeira atividade).
Procedimento	O professor saúda os alunos; pergunta aos As como se sentem e se estão preparados para a nova aula (<i>Como estás hoje?/Está alguém a faltar?/Estão prontos para começar a aula de Inglês?</i>). Os alunos preparam-se para a aula e prestam atenção ao professor. Ao mesmo tempo, vão respondendo às perguntas.
Tempo previsto	1 minuto

Verificação do trabalho de casa	
Recursos	(Conversação); cadernos diários, manuais.
Objetivo	Verificação dos trabalhos de casa
Interação	P-As: o professor desempenha o papel principal (pede aos As para ler exemplos na voz passiva e traduzir para português); As-P: os alunos ouvem a música (assumem o papel principal nesta primeira atividade).
Procedimento	O professor pergunta aos As o que era o trabalho de casa. Pede, de seguida, alguns voluntários para darem as suas versões. Os As voluntariam-se para ler o seu trabalho de casa.
Tempo previsto	2 minutos
Transição para o novo tópico	
Recursos	Fichas de trabalho com a letra da canção <i>Halo de Beyoncé</i> , para cada par de alunos
Objetivo	Introduzir o tópico em discussão, designadamente a Voz Passiva
Interação	As-P: os alunos ouvem a canção (assumem o papel principal nesta primeira atividade); A-a: os alunos interagem uns com os outros durante a atividade de trabalho a pares; P-As: o professor desempenha o papel principal (pede aos As para ler exemplos na voz passiva e traduzir para português); Trabalho de pares: descreve a principal forma de interação a ter lugar durante esta fase.
Procedimento	O professor convida os As a ouvir a canção <i>Halo</i> , de Beyoncé. Distribui uma ficha com a letra da canção a cada par de alunos. Pede-lhes que sublinhem as frases que aparecem na voz passiva. De seguida, pede a um par de alunos que leiam esses exemplos e que os traduzam para português. Os As ouvem as instruções do professor e trabalham juntos para encontrar os exemplos corretos. Voluntariam-se, de seguida, para ler essas frases na passiva.
Tempo previsto	8 minutos

Apresentação:	
Introdução (pré-leitura/pré-escrita)	
Recursos	Quadro (<i>flipchart</i>); caderno diário.
Objetivo	Recolher informação sobre o tópico em discussão, designadamente a <i>Voz Passiva</i> .
Competências	1.1 Identificar as ideias principais em mensagens faladas ou escritas relativamente a tópicos do quotidiano e do campo especializado. 1.2 Identificar, em mensagens faladas ou escritas, algumas informações relevantes, de forma a completar uma determinada tarefa.

	3.3 Participar em conversações, usando linguagem adequada ao contexto e obedecendo às convenções e normas sociais e culturais.
Interação	P-As: o professor desempenha o papel principal (pede aos As para ler exemplos na voz passiva e traduzir para português); As-P: os alunos ouvem a canção (assumem o papel principal nesta primeira atividade).
Procedimento	O professor regista a data no quadro, bem como o título da aula, nomeadamente, <i>Voz Passiva</i> . De seguida, escreve uma frase no quadro na Voz Ativa (<i>Peter opens the door.</i>) e o seu equivalente na Voz Passiva: <i>The door is opened by Peter</i> . Pede aos alunos que identifiquem a função sintática das expressões <i>Peter</i> e <i>the door</i> na primeira frase. Pergunta, então, aos As o que aconteceu ao complemento no exemplo da Voz Passiva, bem como ao sujeito <i>Peter</i> . Explica que o verbo principal na Voz Passiva é sempre um verbo de terceira forma (um Particípio Passado), e que o verbo auxiliar na passiva é quase sempre o verbo <i>to be</i> , usado no mesmo tempo verbal que na forma ativa. Explica também que a voz passiva é usada para focar a pessoa ou o objeto que experimenta a ação, em vez da pessoa ou o objeto que a pratica. Os alunos prestam atenção às explicações e respondem às perguntas, levantando o braço. Também tomam notas.
Tempo previsto	7 minutos

Desenvolvimento/ Prática (enquanto- lê/enquanto-escreve)	Prática 1
Recursos	Cadernos, fichas de trabalho.
Objetivo	Melhorar a capacidade de identificar e distinguir entre formas verbais da ativa e da passiva.
Competências	1.2 Identificar, em mensagens faladas ou escritas, algumas informações precisas relevantes, de modo a completar uma determinada tarefa. 3.3 Participar em conversações, utilizando uma linguagem adequada ao contexto e obedecendo às convenções e normas sociais e culturais. 4.1 Reproduzir, nas suas próprias palavras (oralmente e/ou por escrito), algumas mensagens/textos simples de campos bem conhecidos.
Interação	A-a: os alunos interagem entre si durante a atividade de Trabalho em Pares; As-P: os alunos ouvem a música (têm o papel principal durante esta primeira atividade); Trabalho em pares: descreve o tipo principal de interação que ocorre durante esta fase.
Procedimento	O professor entrega aos As um conjunto de fichas de trabalho que incluem um texto aberto sobre a Estátua da Liberdade (ver Anexo 2). É-lhes pedido que voltem a trabalhar em pares e preencham os espaços em branco com a Voz Passiva ou Ativa, prestando atenção à lógica do texto. É-lhes também dito que deverão usar apenas o <i>Simple Present</i> e o <i>Simple Past</i> . Têm 7 minutos para realizar a tarefa.

	Cada par de As tenta fazer o exercício. Oferecem-se a seguir para dar as suas respostas.
Tempo previsto	10 minutos
Prática de desenvolvimento (enquanto-lê/enquanto-escreve)	Prática 2
Recursos	Cadernos, fichas de trabalho com jogo de tabuleiro.
Objetivo	Verificar a compreensão da utilização da Voz Passiva em inglês.
Competências	1.2 Identificar, em mensagens faladas ou escritas, algumas informações precisas relevantes, de modo a completar uma determinada atribuição. 3.3 Participar em conversações, utilizando uma linguagem adequada ao contexto e obedecendo às convenções e normas sociais e culturais. 3.4 Pedir, de forma adequada, a opinião do interlocutor e comentar, de forma concisa, as opiniões expressas por alguns colegas durante uma conversa/discussão em grupo sobre temas de interesse.
Interação	P-ASs: o professor tem o papel principal (pede aos As para ler os exemplos na voz passiva e traduzir para português); A-a: os alunos interagem entre si durante a atividade de Trabalho em Pares; As-P: os alunos ouvem a música (têm o papel principal durante esta primeira atividade); Trabalho em pares: descreve o tipo principal de interação que ocorre durante esta fase.
Procedimento	O professor diz aos As que vão jogar um jogo de tabuleiro baseado na Voz Passiva (ver Anexo 3). Entrega a cada par de As uma ficha de trabalho com o jogo de tabuleiro. As regras são: os alunos vão trabalhar a pares e ajudar-se uns aos outros quando chegar a sua vez de responder durante o jogo. Cada frase no jogo tem de ser transformada da Voz Ativa para a Voz Passiva. Cada par terá 3 possibilidades de resposta, mas quando um par não consegue dar uma resposta correta, o par seguinte poderá responder. No final, o par que deu o maior número de respostas corretas será o vencedor. Os As devem ouvir atentamente as explicações do professor. Depois começam o jogo e tentam transformar o máximo de frases na passiva, de modo a ganhar no final.
Tempo previsto	15 minutos
Produção/feedback (pós-leitura/pós-escrita)	
Recursos	Projetor de vídeo, portátil.
Objetivo	Verificar a compreensão da utilização da Voz Passiva em inglês.
Competências	1.2 Identificar, em mensagens faladas ou escritas, algumas informações precisas relevantes, de modo a completar uma determinada tarefa.

	1.3 Inferir o significado de alguns itens de vocabulário desconhecidos, a partir do contexto, recorrendo a associações/ ligações ou a material de referência.
Interação	P-As: o professor tem o papel principal (pede aos As para ler os exemplos na voz passiva e traduzir para português); As-P: os alunos ouvem a música (têm o papel principal durante esta primeira atividade).
Procedimento	O professor reproduz um vídeo divertido (Funny Ways to Learn English - Passive Voice), resumindo o uso e a forma da voz passiva em inglês, e acrescenta comentários explicativos sempre que necessário (https://www.youtube.com/watch?v=4BSgGfWDvJQ). Em seguida, pede aos alunos que digam como se forma a voz passiva e quando se utiliza. Os alunos assistem atentamente ao vídeo e, posteriormente, voluntariam-se para responder às perguntas.
Tempo previsto	8 minutos

Atribuição de trabalhos de casa	
Objetivo	Verificar, mais aprofundadamente, a compreensão da Voz Passiva.
Interação	P-As: o professor tem o papel principal (pede aos As para ler os exemplos na voz passiva e traduzir para português); As-P: os alunos ouvem a música (têm o papel principal durante esta primeira atividade).
Procedimento	O professor pede aos As que escrevam cinco frases na Voz Ativa e que as transformem na Voz Passiva. Os As registam o trabalho de casa.
Tempo previsto	1 minuto

Final da aula	
Objetivo	Terminar a lição; receber <i>feedback</i> dos alunos.
Interação	P-As: o professor tem o papel principal (pede aos As para ler os exemplos na voz passiva e traduzir para português); As-P: os alunos ouvem a música (têm o papel principal durante esta primeira atividade).
Procedimento	O professor agradece a toda a turma pela sua participação. Pergunta-lhes se gostaram da sessão. Os As respondem e despedem-se do professor.
Tempo previsto	1 minuto

Referências

Jim Scrivener, *Learning Teaching, A guidebook for English language teachers*, Second Edition, Macmillan Publishing House, 2011.

Adriana Vizental, *Metodica predării limbii engleze; Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language*, Iași, 2014, Editura Polirom.

Face2Face Intermediate, Second Edition, Cambridge University Press Publishing House, by Chris Redston & Theresa Clementson with Gillie Cunningham, Cambridge, 2013

Programa școlară pentru ciclul superior al liceului, pentru disciplina limba engleză, filiera teoretică, toate profilurile și specializările, filiera vocațională, toate profilurile și specializările, clasele a XI-a-a XII-a, aprobată prin ordinul ministrului Nr. 3410/07.03.2006, București, 2006.

Youtube.com

https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/board_game_-_passive_voice/passive-voice-boarg/11400

<https://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/passive/exercises?text01>

Anexo 1. “Halo”. [Beyoncé](#)

Remember those walls I built
Well, baby, they're tumbling down
And they didn't even put up a fight
They didn't even make a sound
I found a way to let you win
But I never really had a doubt
Standing in the light of your halo
I got my angel now
It's like I've been awakened
Every rule I had you break it
It's the risk that I'm taking
I ain't never gonna shut you out
Everywhere I'm looking now
I'm surrounded by your embrace
Baby, I can see your halo
You know you're my saving grace
You're everything I need and more
It's written all over your face
Baby, I can feel your halo
Pray it won't fade away
I can feel your halo (halo) halo
I can see your halo (halo) halo
I can feel your halo (halo) halo
I can see your halo (halo) halo
Hit me like a ray of sun
Burning through my darkest night
You're the only one that I want
Think I'm addicted to your light
I swore I'd never fall again
But this don't even feel like falling

Gravity can't forget
To pull me back to the ground again
Feels like I've been awakened
Every rule I had you break it
The risk that I'm taking
I'm never gonna shut you out
Everywhere I'm looking now
I'm surrounded by your embrace
Baby, I can see your halo
You know you're my saving grace
You're everything I need and more
It's written all over your face
Baby, I can feel your halo
Pray it won't fade away
I can feel your halo (halo) halo
I can see your halo (halo) halo
I can feel your halo (halo) halo
I can see your halo (halo) halo
I can feel your halo (halo) halo
I can see your halo (halo) halo
I can feel your halo (halo) halo
I can see your halo (halo) halo
Halo, halo
Everywhere I'm looking now
I'm surrounded by your embrace
Baby, I can see your halo
You know you're my saving grace
You're everything I need and more
It's written all over your face
Baby, I can feel your halo
Pray it won't fade away
I can feel your halo (halo) halo
I can see your halo (halo) halo
I can feel your halo (halo) halo
I can see your halo (halo) halo
I can feel your halo (halo) halo
I can see your halo (halo) halo
I can feel your halo (halo) halo
I can see your halo (halo) halo

Compositores: Beyonce Knowles/Evan Kidd Bogart/Ryan B. Tedder
Letra da canção *Halo* © Sony/ATV Music Publishing LLC, Warner/Chappell Music, Inc

Anexo 2. The Statue of Liberty

Complete the sentences (Active or Passive Voice). You must either use Simple Present or Simple Past.

1. The Statue of Liberty (give) to the United States by France.
2. It (be) a present on the 100th anniversary of the United States.
3. The Statue of Liberty (design) by Frederic Auguste Bartholdi.
4. It (complete) in France in July 1884.
5. In 350 pieces, the statue then (ship) to New York, where it (arrive) on 17 June 1885.
6. The pieces (put) together and the opening ceremony (take) place on 28 October 1886.
7. The Statue of Liberty (be) 46 m high (93 m including the base).
8. The statue (represent) the goddess of liberty.
9. She (hold) a torch in her right hand and a tablet in her left hand.
10. On the tablet you (see/can) the date of the Declaration of Independence (July 4, 1776).
11. Every year, the Statue of Liberty (visit) by many people from all over the world.

Start

They built this bridge in 1602

Tom Clancy wrote this book

Someone will send this package by Fedex

Someone cleans the windows every Monday

Airbus will design a new jet plane

- Object becomes subject
- Verb: to BE (in same tens as active) + past participle (V3)

Board Game

Passive voice

My boss told me not to come in

The Chinese invented gunpowder

Smoking kills millions of people every year

People didn't use credit cards much 30 years ago

The will open the new cinema next week

The president will give a speech tonight

Someone made these shoes in Italy

They will ask you many questions at the job interview

Thieves have stolen his car five times

More than 100 bees stung a friend of mine

They didn't admit anybody to hospital after the accident

A tiger killed 6 people last week

Someone sells coconuts at the beach

The doctor told my father to stop smoking

I think Picasso painted some of the most expensive paintings ever

Finish

Many consider U2 the most successful band ever

Factories dump millions of litres of wastewater into rivers and oceans every day

People speak english here

The police arrested five smugglers at the airport yesterday

A professional photographer took these photos

I think they will find a cure for AIDS soon

A shark almost killed a surfer at Bondi beach

We use chopsticks for eating noodles

They invented the TV in the 20 century

Many consider the iphone to be best phone ever

A car ran over my dog

Lifeguards warned us not to go swimming in thay area

They have finally executed the muderer

We will have to do something about that

They have already fired 300 people this year

Alexander Bell invented the telephone

A dog bit my sister

I don't think he will sell his car soon

I hope they will invite me to their party

The police gave her the bad news last night

Someone told me to bring a rain jacket

Alexander Fleming discovered penicillin

Fisherman killed a great white shark last week

Cattle farming is destroying the rainforest

They cut down thousands of trees every days

They will soon build another dam next year

The company gave us a pay rise

2.3.5. Os verbos modais (*Modal verbs*) para ensinar numa aula de língua

Notas breves

Objetivos. O ensino de uma língua abrange quatro macro competências necessárias para comunicar – ouvir, falar, ler e escrever. Boas planificações de aulas de línguas são aquelas que incluem uma mistura de todas as competências. Esta aula seguirá esse princípio, através de atividades em que se espera que os alunos escrevam respostas, leiam a partir de uma ficha de trabalho, ouçam as explicações e falem.



Resultado esperado. Os alunos irão melhorar as suas macro competências e usar os elementos gramaticais-alvo em expressões próprias.

Avaliação. Observação sistemática e autoavaliação (para que se tornem participantes ativos).

Possível adaptação. Esta estratégia pode ser usada em quaisquer outras aulas de gramática, utilizando gramática dedutiva ou indutiva.

Plano de aula

Escola Secundária: „Ion Ghica” Highschool, Răcari

Disciplina: Inglês

Professor: Dimovici Andreea Denisa

Ano: 10º

Nível: Intermédio

Aula: Unidade 10, Os Verbos Modais

Manual: Going for Gold, Upper Intermediate

Tipo de aula: aula de consolidação de conhecimentos e desenvolvimento de competências e capacidades

Competências: escrever, ler, falar, ouvir

Tempo: 50 minutos

Competências

Competências gerais:

1. Ser capaz de compreender mensagens, orais ou escritas, na comunicação do dia-a-dia.
2. Ser capaz de produzir mensagens, orais ou escritas, adequadas a determinados contextos.
3. Ser capaz de desenvolver a comunicação oral ou escrita.
4. Ser capaz de transferir e mediar mensagens, orais ou escritas, em várias situações de comunicação.

Competências específicas:

- 1.1 Identificar as ideias principais em mensagens orais ou escritas.
- 1.2 Identificar algumas informações específicas para completar a tarefa.
- 1.3 Identificar a informação específica numa apresentação de vídeo.

2.2 Fazer exercícios com frases e regras gramaticais.

3.1 Participar em conversas, expressando opinião sobre um determinado tema.

Objetivos

- Verificar a capacidade dos alunos na utilização de verbos modais.
- Verificar a compreensão dos alunos dos verbos modais.
- Enriquecer as competências gramaticais dos alunos.
- Desenvolver as competências da oralidade dos alunos.

Principais objetivos:

Cognitivo

No final da aula, os alunos deverão:

- melhorar o seu conhecimento sobre a utilização de verbos modais;
- melhorar o seu uso de competências comunicativas.

Afetivo

No final da aula, os alunos deverão:

- apreciar participar em algumas atividades interativas onde podem desenvolver as suas competências comunicativas e enriquecer o seu vocabulário.

Competências:

- ler;
- ouvir;
- escrever;
- falar.

Técnicas:

- explicação;
- observação;
- descrição;
- exercícios.

Recursos:

- Caderno diário;
- cartas de adivinhação;
- projetor de vídeo;
- manual escolar;
- quadro/*flipchart*.

Gestão da turma – trabalho individual

- trabalho de pares;
- trabalho de grupo.

Antecipação de problemas

Alguns alunos podem ter dificuldades em compreender algumas palavras ou frases. O professor pode traduzir e dar explicações adicionais sempre que necessário.

Atividade 1. Aquecimento (pré-visualização)	
Recursos	Quadro/ <i>flipchart</i>
Tempo	3 minutos
Gestão da turma	Trabalho individual
Procedimento	O professor comunica os objetivos da aula e aborda o tema com os alunos, recorrendo a exemplos.

Atividade 2. Introdução (enquanto ouvem)	
Recursos	Projektor de vídeo, caderno diário
Tempo	5 minutos
Gestão da turma	Trabalho individual
Procedimento	O professor reproduz um vídeo (Anexo 1) sobre verbos modais (obrigação) para lembrar aos alunos o que é um verbo modal e o que expressa.

Atividade 3. Transição para o tópico (pós-visionamento)	
Recursos	Manual, caderno diário
Tempo	5 minutos
Gestão da turma	Trabalho de pares
Procedimento	O docente pede aos alunos que abram os seus livros na página 99 para resolverem o exercício 1 (Anexo 2), que contém uma série de frases, usando verbos modais que exprimem obrigação, e questiona os alunos sobre o facto de expressarem a obrigação. Confirma as respostas dos alunos, dando explicações adicionais se necessário.

Atividade 4. Desenvolvimento	
Recursos	Manual, caderno diário
Tempo	5 minutos
Gestão da turma	Trabalho de pares
Procedimento	O professor direciona os alunos para o exercício 2 da página 99 (Anexo 3). Verifica as respostas dos alunos, dando explicações adicionais se necessário.

Atividade 5. Desenvolvimento	
Recursos	Manual, caderno diário
Tempo	5 minutos
Gestão da turma	Trabalho de pares
Procedimento	O professor informa os alunos de que vão resolver o exercício 3 da página 99 (Anexo 4) e pergunta aos alunos a função – exprimir obrigação relativa ao passado. O professor verifica as respostas.

Atividade 6. Desenvolvimento	
Recursos	Fichas
Tempo	7 minutos
Gestão da turma	Trabalho em grupo
Procedimento	O professor divide a turma em 6 grupos e distribui fichas contendo 7 frases (Anexo 5). Há erros com as formas verbais em 4 delas. A tarefa dos alunos é encontrar os erros e corrigi-los. O professor define 5 minutos para completar a tarefa. Uma vez terminado o tempo, os

	grupos trocam as fichas para serem corrigidas. O professor estabelece 2 minutos para esta tarefa. As respostas são discutidas como uma atividade para a turma toda.
--	---

Atividade 7. Desenvolvimento	
Recursos	Cartões
Tempo	10 minutos
Gestão da turma	Trabalho de grupo
Procedimento	O professor informa que vão jogar um jogo onde adivinham profissões a partir de pistas que contêm expressões de obrigação. O professor dá um cartão a cada grupo (Anexo 6). Um aluno do primeiro grupo lê a primeira pista que está escrita no cartão. Os alunos dos outros grupos ouvem a pista e adivinham qual poderá ser a profissão. Se a resposta estiver errada, o aluno lê a próxima pista e assim por diante. Quando adivinham, os grupos trocam de papéis até que todos os cartões tenham sido usados.

Atividade 8. Feedback	
Recursos	Cartões
Tempo	10 minutos
Gestão da turma	Trabalho de grupo
Procedimento	O professor informa os alunos que, desta vez, cada grupo vai receber um cartão que contém apenas o nome da profissão (Anexo 7) e a sua tarefa é encontrar 4 pistas para cada uma. O professor dá 4 minutos para encontrar as pistas. De seguida, os alunos começam o jogo de adivinha. O professor felicita os alunos.

Anexo 1.

youtube.com

Anexo 2.

Match the examples (1–5) with the descriptions (A–E).

1. She is a shopaholic. She says she must buy something every day.
2. My parents say that I have to save up my own money to buy clothes.
3. You don't have to buy it if you don't want to.
4. You mustn't tell anyone your cash point pin number.
5. You should always keep your receipt.

- A – no obligation in the present
- B – strong obligation from the speaker
- C – strong obligation from outside the speaker in the present
- D – weak obligation in the present
- E – prohibition in the present

Anexo 3.

Complete the sentences with *mustn't* or *don't/doesn't have to*.

1. Youwalk on the carpet with your shoes on-please leave them by the door.
2. Just come around when you like. Youphone me first.
3. I.....get up early but I do it because I like it.
4. You.....park your car in front of someone else's garage.
5. I'm arranging a surprise party for Simon. Youtell him.
6. Penny is sleeping late today. Shestart work until ten o'clock.

Anexo 4.

Match the examples (1–3) with the descriptions (A–C).

1. When I was a child, I had to earn money by washing cars.
2. It was kind of you to pay for lunch yesterday - you didn't have to do it.
3. When I was a child, I wasn't allowed to buy my own clothes.

A – no obligation in the past

B – obligation in the past

C – prohibition in the past

Anexo 5.

There are mistakes in four of the sentences. Find the mistakes and correct them.

1. I *mustn't* get up early tomorrow morning. It's holiday.
2. I *must* visit a friend in hospital yesterday so I *couldn't* come to the English class.
3. Can I ring you back? I *have to* help my father with the shopping now.
4. I *didn't have to* buy the book because there was a copy in the library
5. I'm putting on weight. I really *must* stop eating so many cakes.
6. We *must* do exercises 2 and 3 as well. The teacher said so.

Anexo 6. Cartões com pistas para adivinhar

- you must be very responsible
- you must wear a uniform
- you have to travel very far
- you must take your passport to work
- you have to sit in the cockpit of an airplane
(pilot)

- you have to work in a team
- you have to wear a uniform
- you must be brave and helpful
- you must sometimes sleep at work
- you have to save people from fires
(firefighter)

- you have to wake up very early

- you have to work hard every day
- you must work in the countryside
- you must work with plants and animals
(farmer)

- you must have good eyesight
- you have to sit down a lot
- you have to use your hands and feet
- you must know your location
- you must pick people up at each stop
(bus driver)

- you must work inside
- you have to like talking with people
- you must be good with your hands
- you have to sweep the floor
- you have to cut other people's hair
(hairdresser)

Anexo 7. Cartões com profissões

PAINTER
LAWYER
POLICEMAN
WRITER
TEACHER

2.3.6. Alice no País das Maravilhas para ensinar numa aula de língua

Notas breves

As quatro competências macro de comunicação são ouvir, falar, ler e escrever. Ao aprender uma nova língua, a melhor maneira de o fazer é encontrar um equilíbrio entre estas áreas, uma vez que estão todas interligadas. O objetivo da aula é desenvolver a leitura fluente dos alunos, as capacidades de audição ativa e as capacidades de leitura (*skimming*).

O resultado esperado. Os alunos irão melhorar as suas competências macro, mas também os seus conhecimentos ao nível do vocabulário.

Avaliação. Deverá existir avaliação contínua, observação e autoavaliação.

Possíveis adaptações. O texto pode ser substituído por outro (conto de fadas), para que possa ser usado em turmas de nível inferior. Esta estratégia pode também ser utilizada por qualquer outro professor de língua estrangeira.



Plano de aula

Escola Secundária: „Ion Ghica” Theoretical Highschool, Racari

Disciplina: Inglês

Ano de escolaridade: 11º

Nível: intermédio

Professor: Dimovici Andreea Denisa

Aula: *Alice's Adventure in Wonderland*

Tipo de aula: competências de desenvolvimento e vocabulário

Tempo: 50 minutos

Competências

Competências gerais

1. Receber mensagens orais ou escritas em diferentes situações de comunicação.
2. Produzir mensagens orais ou escritas adequadas a determinado contexto.
3. Estabelecer interações na comunicação oral ou escrita.
4. Transferir e mediar mensagens orais ou escritas em várias situações de comunicação.

Competências específicas

- 1.1 Identificar as ideias principais em mensagens orais ou escritas.
- 1.2 Identificar algumas informações específicas relevantes para completar uma tarefa.
- 1.4 Identificar detalhes específicos de um texto para completar uma determinada tarefa.
- 3.3 Participar em conversas.
- 4.1 Reproduzir algumas mensagens simples de campos bem conhecidos.

Objetivos

- desenvolver as capacidades de leitura, fala dos alunos;
- enriquecer o vocabulário dos alunos.

Principais objetivos

1. Cognitivo: No final da aula, os alunos deverão melhorar as suas capacidades comunicativas.
2. Afetivo: No final da aula, os alunos deverão apreciar participar numa aula interativa onde possam melhorar a sua leitura e enriquecer o seu vocabulário.

Competências:

- ler;
- ouvir;
- falar;
- escrever.

Técnicas:

- conversação;
- diálogos;
- exercícios;
- trabalho individual;
- trabalho de grupo.

Recursos:

- fichas de trabalho;
- *flipchart*;
- caderno diário.

Problemas previstos

Alguns alunos podem ter algumas dificuldades em entender algumas palavras ou frases. O professor pode traduzir e dar explicações adicionais sempre que for necessário.

Aula/disciplina:	Literatura	Observações
Faixa etária/ano:	16–17	Pode variar de país para país e depende dos diferentes programas curriculares/disciplinas.
Duração:	50 minutos	Pode durar mais tempo, dependendo de várias necessidades.
Tópico:		
Descrição do processo:		
Início da aula: 5–10 minutos	O professor comunica que vão ver um pequeno vídeo e que a tarefa é adivinhar o tema da história e o título do livro de que vão falar.	Método utilizado: projetor de vídeo.
Parte principal da aula: 35 minutos	O professor distribui fichas, cada uma contendo um fragmento do texto literário <i>Alice's Adventure in Wonderland</i> . Os alunos alternam entre si a ler o texto em voz alta. O professor divide os alunos em 5 grupos mistos e distribui fichas de trabalho (afirmações verdadeiras/falsas). Os alunos trabalham em conjunto para resolver a tarefa. O professor verifica as respostas. Divide-se agora os grupos em pares e distribui-se mais uma tarefa (questões de compreensão). Verificam-se as respostas dos alunos.	Métodos utilizados: questões de compreensão (anexo 3), fichas de trabalho (anexo 1), afirmações verdadeiras/falsas (anexo 2).
Final da aula: 5 minutos	O professor incentiva a olhar para trás no processo de aprendizagem e faz algumas perguntas (Como se sentiram durante a aula? O que gostaram, ou não, durante a aula? Estão curiosos para saber o fim da história?	Método utilizado: reflexões orais/ <i>feedback</i> .

Anexo 1. Alice's Adventure in Wonderland de Lewis Carroll

The Trial

'What are they doing?' Alice whispered to the Gryphon. 'They can't have anything to put down yet, before the trial's begun.'

'They're putting down their names,' the Gryphon whispered in reply, 'for fear they should forget them before the end of the trial.'

'Stupid things!' Alice began in a loud indignant voice; but she stopped herself hastily, for the White Rabbit cried out, 'Silence in the court!' and the King put on his spectacles and looked anxiously round, to make out who was talking.

'Herald, read the accusation', said the King.

On this the White Rabbit blew his trumpet, then unrolled the parchment and read as follows

'The Queen of Hearts, she made some tarts.

All on a summer day

The Knave of Hearts, he stole those tarts

And took them quite away!'

'Consider your verdict,' the King said to the jury.

'Not yet, not yet!' the Rabbit hastily interrupted. 'There is a great deal to come before that!'

'Call the first witness', said the King; and the White Rabbit blew the trumpet and called out 'First Witness!'

The first witness was the Hatter. He came in with a teacup in one hand and a piece of bread-and-butter in the other. 'I beg pardon, your Majesty' he began, 'for bringing these in; but I hadn't quite finished my tea when I was sent for.'

'You ought to have finished', said the King. 'When did you begin?'

The Hatter looked at the March Hare, who followed him into the court, arm-in-arm with the Dormouse. 'Fourteenth of March, I think it was', he said.

'Fifteenth', said the March Hare.

'Sixteenth', said the Dormouse.

'Write that down', the King said to the jury; and the jury eagerly wrote down all three dates on their slates and then added them up and reduced the answer to shillings and pence.

'Take off your hat', the King said to the Hatter.

'It isn't mine', said the Hatter.

'Stolen!' the King exclaimed, turning to the jury, who instantly made a note of the fact.

'I keep them to sell', the Hatter added as an explanation - I've none of my own. I'm a hatter.

(The Queen starts staring hard at the Hatter, who gets very nervous. Meanwhile Alice feels that is beginning to grow larger again.)

'Give your evidence', the King said angrily, 'or I'll have you executed, whether you are nervous or not.'

'I am a poor man, your Majesty', the Hatter began, in a trembling voice, 'and I hadn't begun my tea-not above a week or so-and what with the bread-and-butter getting so tin- and the twinkling of the tea.'

'The twinkling of what?' said the King.

'It began with the tea', the Hatter replied.

'Of course, twinkling begins with a T!' said the King sharply. 'Do you take me for a dance? Go on!'

'I am a poor man', the Hatter went on, 'and most things twinkled after that - only the March Hare said'

'I didn't!' the March Hare interrupted in a great hurry.

'You did!' said the Hatter.

'I deny it!' said the March Hare.

‘He denies it’, said the King – ‘Leave out that part’.
‘Well, at any rate the Dormouse said’ - the Hatter went on looking anxiously round to see if he would deny it too; but the Dormouse denied nothing, being fast asleep.
‘After that’, continued the Hatter, ‘I cut some more bread-and-butter’
‘But what did the Dormouse say?’ one of the jury asked.
‘That I can’t remember’, said the Hatter.
‘You must remember’, remarked the King, ‘or I’ll have you executed.’
The miserable Hatter dropped his tea-cup and bread-and-butter, and went down on one knee. ‘I’m a poor man, your Majesty’, he began.
‘You are a very poor speaker’, said the King.
Owing to some confusion in the Court, the King tells him he may go, while the Queen gives orders that his head should be taken off; but the Hatter has vanished from sight.

Alice no País das Maravilhas de Lewis Carroll

O Julgamento

“O que estão eles a fazer?” Alice sussurrou para o Grifo, “Não podem ter nada para escrever, antes do julgamento começar.”
“Estão a escrever os seus próprios nomes”, sussurrou o Grifo em resposta, “com medo de os esquecer antes do final do julgamento.”
“Que estúpidos!” começou Alice indignada, em voz alta; mas de súbito conteve-se, pois, o Coelho Branco gritou: “Silêncio no tribunal!” e o Rei pôs os óculos e começou a olhar ansiosamente à sua volta, para ver quem estava a falar.
“Arauto, leia a acusação!” disse o Rei.
E, então, o Coelho Branco tocou três vezes a sua corneta, desenrolou o pergaminho e leu o que se segue:
“A Rainha de Copas fez umas tortas num dia de verão.
O Valete de Copas roubou essas tortas sem nenhuma razão.”
“Profiram o veredicto”, disse o Rei ao júri.
“Ainda não, ainda não!” interveio apressadamente o Coelho. “Ainda falta muita coisa antes disso!”
“Chame a primeira testemunha”, disse o Rei; e o Coelho Branco soou três vezes a corneta e gritou: “Primeira testemunha!”
A primeira testemunha era o Chapeleiro. Entrou com uma chávena de chá numa mão e um pedaço de pão com manteiga na outra. “Peço desculpa a Vossa Majestade”, começou ele, “por trazer isto para aqui, mas eu ainda não tinha acabado o meu chá quando fui chamado.”
“Devia ter acabado”, disse o Rei. “Quando começou?”
O Chapeleiro olhou para a Lebre de Março, que o seguira até ao tribunal, de braço dado com o Dormidongo. “Catorze de março, acho eu...” disse ele.
“Quinze”, corrigiu a Lebre de Março.
“Dezasseis”, disse o Dormidongo.
“Tomem nota disso”, disse o Rei ao júri. E os jurados prontamente anotaram as três datas nas suas lousas, depois somaram e, por fim, converteram o resultado em *shillings* e *pence*.
“Tire o seu chapéu”, disse o Rei ao Chapeleiro.
“Não é meu”, respondeu o Chapeleiro.
“Roubado!” exclamou o Rei, voltando-se para o júri, que imediatamente tomou nota do facto.
“São todos para vender”, prosseguiu o Chapeleiro, explicando-se: “nenhum deles é meu. Sou um chapeleiro.”

(A Rainha começa a olhar fixamente para o Chapeleiro, que fica muito nervoso. Entretanto, Alice sente que está novamente a crescer.)

“Dê o seu depoimento”, disse o Rei furioso, “ou mandarei executá-lo imediatamente, estando nervoso ou não.”

“Sou um pobre coitado, vossa Majestade”, começou o Chapeleiro, com a voz trémula, “e mal tinha começado o meu chá... há cerca de uma semana, mais ou menos... e as fatias de pão com manteiga estavam a ficar tão finas... e o cintilar do chá...”

“Sem tirar do quê?” perguntou o Rei.

“Cin-ti-lar” respondeu o Chapeleiro.

“Claro, sem tirar o chá do lar!” disse rispidamente o Rei. “Pensa que sou estúpido? Continue!”

“Sou um pobre coitado”, o Chapeleiro continuou, “e quase tudo ficou a cintilar depois disso... só que a Lebre de Março disse...”

“Eu não!” apressou-se a interromper a Lebre de Março.

“Disse sim!” insistiu o Chapeleiro.

“Eu nego!” disse a Lebre de Março.

“Ela nega”, disse o Rei; “omitam essa parte.”

“Bem, seja como for, disse o Dormidongo ...”, o Chapeleiro continuou, olhando aflito à sua volta para ver se também ele ia negar aquilo; mas o Dormidongo não negou nada, pois tinha adormecido.

“A seguir”, continuou o Chapeleiro, “cortei mais um pedaço de pão com manteiga...”

“Mas o que é que disse o Dormidongo?” perguntou um dos jurados.

“Disso não me lembro”, respondeu o Chapeleiro.

“Tem de se lembrar”, observou o Rei, “ou mando executá-lo.”

O infeliz Chapeleiro deixou cair a chávena de chá e o pão com manteiga e pôs-se de joelhos. “Sou um pobre coitado, Majestade”, começou.

“É um pobre orador!” disse o Rei.

Devido à confusão que se instalou no Tribunal, o rei disse-lhe que estava dispensado, enquanto a rainha dava ordens para que a sua cabeça fosse arrancada; mas o Chapeleiro já tinha desaparecido de vista.

Anexo 2.

Find three statements that are not true:

1. The Knave of Hearts was on trial for murder.
2. The Hatter’s hat was not his own in fact.
3. The King wore spectacles.
4. The Hatter came in alone.
5. The Hatter did not come empty-handed.
6. The jurors put down everything on parchment.

Anexo 3.

Answer the following questions

1. What amazed Alice from the very beginning? What made her stop talking?
2. What was extraordinary in the appearance of the first witness?
3. What was the Hatter’s attitude in front of the king?

Referências

victorianopera.com.au

Jim Scrivener, *Learning Teaching, A guidebook for English language teachers*, Second Edition, Macmillan Publishing House, 2011.

Texto literário de Lewis Carroll *Alice's Adventure in Wonderland*

2.4 Estratégias para o desenvolvimento do pensamento crítico



2.4.1. A estratégia de questionar o autor

adaptado de Meredith K., Steele J., Temple, C. (1999).
Creating thoughtful readers. Guidebook VIII, OSI



Notas breves

A estratégia de questionar o autor (QoA) visa o desenvolvimento da aprendizagem baseada no inquérito e a coragem para levantar questões abertas, duvidar, desafiar teorias, ideias, regras. Os alunos têm de aprender que nada no mundo é fixo, e que mesmo as regras comumente aceites devem ser novamente verificadas. Os textos dos manuais escolares podem ter sido escritos há muito tempo e pode haver novas informações disponíveis em outras fontes. Os textos são escritos por mão humana, que se desenvolve, muda de opinião e que não é onisciente. As questões podem ser complexas, ambíguas, conceitos essenciais que não estão bem justificados. Os leitores devem questionar o autor diretamente (se estiver presente), ou indiretamente, e ser capazes de investigar diferentes informações, opiniões, abordagens.

A aula está estruturada em três partes. A primeira parte começa com a atividade de evocação derivada do título e do texto. A segunda parte designa-se compreensão, e visa a análise e compreensão de um texto científico, guiado pela leitura com parágrafos. A última parte, da reflexão, pretende resumir e refletir acerca do processo de aprendizagem, a experiência dos alunos, a sua leitura e as discussões que se seguiram.

O resultado esperado. Os alunos irão: adquirir conhecimento mais aprofundado sobre o tema; compreender o valor do questionamento para o pensamento e para a aprendizagem; ter mais coragem para perguntar, contestar e desafiar; ser capazes de refletir sobre a sua própria aprendizagem.

Avaliação. Recomenda-se que o professor tome notas sobre as questões levantadas e respondidas individualmente/em grupo (avaliação formativa) e utilize a autoavaliação (o que os alunos dizem sobre a sua própria aprendizagem)

Possíveis adaptações. O texto pode ser facilmente substituído por outro menor e menos científico para usar em turmas com mais dificuldades. Pode não ser apenas para uma aula de ciências naturais. Textos de história, formação cívica, psicologia, física ou matemática de tipo semelhante podem também ser utilizados para a aplicação da estratégia de QoA nas aulas de outras disciplinas. O texto atual pode ser substituído por materiais visuais e filmes (por exemplo, *National Geographic*). A aula pode ser mais curta ou mais longa dependendo da complexidade do texto, idade e experiência dos alunos e outras particularidades contextuais. A estratégia de QoA também pode utilizar outros métodos, diferentes dos apresentados abaixo.

Exemplo de aula

Aula/disciplina:	Biologia (Ciências Naturais)	Observações
Faixa etária/ano:	14-16	Pode variar de país para país e depende dos diferentes programas curriculares/disciplinas.
Duração:	45 minutos	Pode demorar mais tempo, dependendo de várias necessidades
Tópico:	Animais marinhos (Biologia/Zoologia)	
Descrição do processo:		
Início da aula (fase de evocação): 3–5 minutos	O professor comunica que vão ler alguns excertos da obra “Dragão-marinho-folhado”, de Paul Groves. O professor explica os <u>conceitos-chave</u> : dragão-marinho-folhado, mestres da camuflagem, predadores ferozes, machos grávidos. Pede-se aos alunos que imaginem, que tentem adivinhar sobre o que será o texto. Os alunos trabalham em pares ou grupos de 3-4 e partilham as suas hipóteses/previsões. Todas as hipóteses são consideradas e escritas no quadro/ecrã/folha de papel. Os alunos não precisam de ter conhecimentos prévios sobre o tema. Devem ser encorajados a usar associações, imaginação.	Método utilizado: palavras-chave/conceitos.
Parte principal da aula (fase de compreensão): 30 minutos	O texto é dividido em várias partes que são lidas em turnos, fazendo parágrafos após cada uma. Cada parte é seguida de questões e respetivas respostas. O texto pode ser lido pelo professor ou pelos próprios alunos. O texto pode ser dado aos alunos ou projetado no ecrã, à frente da sala. Os alunos podem trabalhar em grupos ou como turma.	Método utilizado: perguntas abertas.
Final da aula (fase de reflexão): 10 minutos	O professor incentiva a que se olhe para o processo de aprendizagem, a analisá-lo e a <u>refletir</u> : o que aconteceu primeiro? como decorreu a aula? como se sentiram durante a aula? o que aprenderam? Gostaram, ou não, do processo de aprendizagem; o que poderia tornar a aprendizagem mais significativa? que mais gostariam de aprender?	Método utilizado: reflexões orais/ <i>feedback</i> .

Anexo 1. Dragões-marinhos-folhados (Paul Groves)

Parte I

*A água é límpida, calma e escura. Ao mergulhar pela popa do barco com os meus colegas mergulhadores na água gelada, um frio percorre a minha espinha – tanto pelo frio, como pelo sentimento de antecipação crescente. Estamos a mergulhar de noite no Oceano Sul, ao largo da costa sudoeste da Austrália, à procura de criaturas que parecem quase míticas. Estamos à procura de dragões – mais precisamente, dragões-marinhos-folhados. E para o nosso programa de reprodução, no Underwater World Perth, queremos apanhar um macho – um macho grávido. O dragão-marinho-folhado (*Phycodurus eques*) e o seu parente mais comum, o dragão-marinho (*Phyllopteryx taeniolatus*), são os únicos dragões marinhos do mundo. Juntamente com o cavalo-marinho e o peixe-cachimbo, são membros da família Syngnathidae, peixes caracterizados por um esqueleto externo duro, disposto como uma série de anéis em torno do corpo do animal e um longo focinho tubular sem dentes. Os dragões-marinhos são reconhecidos pelos longos apêndices, como folhas que se ramificam a partir dos seus corpos blindados. Para fazer jus ao seu nome, os apêndices dos dragões-marinhos-folhados são mais largos e achatados do que os mais resistentes dos dragões comuns. Ambas as criaturas são endémicas na costa sul australiana. As águas ao largo das ilhas do Arquipélago de Recherche, onde estamos a mergulhar, são o refúgio favorito dos dragões-marinhos. Estas enormes ilhas de granito, escassamente vegetadas, são refúgio para uma incrível variedade de animais exóticos, alguns deles que não se encontram em nenhum outro lugar do mundo. Sob as ondas, os rostos verticais de granito mergulham a centenas de metros nas profundezas.*

Paragem 1

Pergunta 1: O que diz o autor até agora? O autor parece estar numa missão, afirmou claramente o que pretende e porquê?

Pergunta 2: O autor diz claramente porque quer apanhar um macho grávido?

Pergunta 3: O autor partilhou connosco os seus sentimentos sobre o início desta aventura. Conseguem identificar-se com o entusiasmo dele? Porque acham que ele se sentiu assim?

Pergunta 4: Alguma outra pergunta para o autor? Algo menos claro? Alguma coisa por dizer? Uma pergunta que podem ter é porquê procurar à noite?

Parte II

Enquanto prossigo a minha descida, um cardume de Caproidae de aspeto pré-histórico, cada um com cerca de meio metro de comprimento, vagueia como se estivesse numa espécie de transe. 15 metros mais abaixo (cerca de 50 pés), a minha lanterna incide numa rocha incrustada de algas. Perto das algas e do sargaço na rocha, viro-me para apontar o meu feixe de luz para o mar aberto. Nada – tudo está imóvel e calmo. Fico aliviado: grandes tubarões brancos fazem também destas águas a sua casa. Assim que volto a apontar a luz para as rochas, esqueço-me rapidamente do perigo que pode estar à espreita e concentro-me na minha busca. É muito mais fácil localizar dragões-marinhos, mestres da camuflagem, à noite, sob o estreito foco de luz de uma lanterna, do que durante o dia, quando a profusão de vida marinha distrai. Após vários minutos de busca, deteto um dragão marinho. Assim que o meu coração volta ao normal, apercebo-me com desânimo que a criatura é apenas um dragão-marinho comum. Depois de estar submerso durante uma hora no escuro a 15 graus Celsius (59 graus Fahrenheit), as minhas extremidades estão a ficar dormentes e estou pronto para desistir. Decido dar uma última olhadela num pedregulho à minha frente antes de voltar à superfície para um bom banho quente. Enquanto deslizo sobre a rocha, avisto subitamente o que me

trouxe até aqui: um dragão-marinho-folhado adulto, aproximadamente do tamanho de um prato, com uma ninhada de ovos.

Paragem 2

Pergunta 1: Têm alguma pergunta para o autor?

Pergunta 2: O autor parece presumir que conhecemos bem a geografia da Austrália. Eu não conheço, por isso, onde fica o Arquipélago da Recherche?

Pergunta 3: O autor pode ser atacado por um grande tubarão branco, é interessante onde ele está?

Pergunta 4: O que é que o autor quis dizer sobre ser mais fácil procurar à noite, com a sua luz, do que durante o dia? Faz sentido?

Parte III

Os dragões marinhos e os seus parentes na família Syngnathidae são criaturas marinhas únicas, na medida em que o macho transporta e incuba os ovos no exterior do seu corpo. Os ovos do macho que encontrei estavam bem desenvolvidos, com pelo menos 3 semanas de idade, firmemente fixados em cavidades na parte inferior da cauda e cobertos de algas. Os cientistas acreditam que este tipo de comportamento reprodutivo evoluiu para esconder os ovos de potenciais predadores. Felizmente, este dragão macho estava apenas a 5 metros de profundidade. Se estivesse numa zona mais profunda, teríamos de o trazer para a superfície lentamente, dando à criatura tempo para se adaptar à pressão decrescente. Este processo de descompressão pode colocar tanto stress no dragão que os seus ovos poderão perder-se. Com o dragão já em segurança em terra, corremos para casa. Depois de um voo de 2 horas, especialmente contratado para o efeito, chegamos às instalações de quarentena em Underwater World Perth, o único aquário na Austrália que mostra estes animais incríveis. Aqui tomamos todas as precauções habituais para evitar perturbar o dragão. Até mesmo pequenas mudanças bruscas de luz podem ser fatais para um folhado. No dia seguinte, colocámos no tanque alguns camarões mysida, cada um com apenas alguns milímetros de comprimento, e o dragão começou a alimentar-se quase de imediato. Os dragões-marinhos imitam as algas à deriva para poder emboscar as suas presas. Atacam as presas expandindo rapidamente uma articulação na parte inferior do focinho, causando uma força de sucção que atrai o camarão. Depois de uma semana no aquário, os ovos incrustados de algas na cauda do macho capturado começaram a eclodir. Primeiro uma pequena cauda surgiu de um ovo, torcendo-se e contorcendo-se. Alguns puxões mais e o nosso primeiro dragão-marinho bebé apareceu – uma réplica em miniatura do seu progenitor. À nascença, os dragões-marinhos-folhados têm cerca de 20 milímetros de comprimento (0,8 polegadas); quando atingem a maturidade, entre os 12 e os 18 meses de idade, podem atingir um comprimento de 50 centímetros (cerca de 20 polegadas). Demorou 10 dias para todos os 210 ovos eclodirem; na natureza, esta característica serviria para distribuir os dragões recém-nascidos por uma área mais ampla, oferecendo-lhes uma melhor oportunidade de encontrar comida sem terem de competir com os seus irmãos.

Paragem 3

Pergunta 1: Têm alguma pergunta para o autor?

Pergunta 2: O autor explica porque é que o dragão tem tanta dificuldade em descomprimir?

Pergunta 3: O autor diz o suficiente sobre descomprimir ou presume demasiado?

Pergunta 4: O autor assume que sabemos alguma coisa sobre a vida debaixo de água?

Pergunta 5: O autor explica integralmente porque os ovos demoram 10 dias a eclodir? Poderia haver outra explicação, como por exemplo, proteção contra os predadores?

Parte IV

Infelizmente, perdemos 10 dos minúsculos recém-nascidos para uma entrada do filtro no tanque, mas os restantes sobreviveram e pareciam estar a desenvolver-se na sua nova casa. No entanto, após algumas semanas, descobrimos que não havia maneira de fornecer comida suficiente para continuar a alimentar os 200 dragões, por isso, decidimos regressar ao local onde encontrámos o progenitor. As hipóteses de sobrevivência na natureza para estes dragões seriam muito maiores do que para a maioria – as primeiras semanas de vida de um dragão-marinho são particularmente perigosas; pois os jovens dragões são presas comuns de outros peixes. Os nossos dragões bebés eram já muito maiores e menos frágeis do que quando nasceram. Na verdade, a maior ameaça para eles agora seriam provavelmente as tempestades, capazes de os empurrar para terra. Geralmente, os dragões marinhos folhados vivem cerca de 5 a 7 anos. O nosso objetivo para o programa de reprodução no Underwater World é sermos capazes de manter a nossa própria população de folhados sem os ir retirar à natureza. Quando possível, planeamos devolver, à natureza, jovens nascidos em cativeiro (até à data, conseguimos fazê-lo duas vezes). E, claro, gostaríamos de aprender mais sobre estas belas e raras criaturas – sobre todo o seu ciclo reprodutivo, por exemplo, bem como sobre a sua biologia em geral. Se o número de dragões marinhos selvagens continuar a cair, talvez possamos ajudar a repovoar a área. O Underwater World Perth ajudou a criar o ramo australiano ocidental de Dragon Search, um programa conjunto de vários departamentos governamentais e grupos comunitários em toda a Austrália. Inicialmente, o objetivo da Dragon Search era monitorizar populações selvagens de dragões-marinhos-folhados, mas agora monitoriza também cavalos marinhos e peixes-tubo. Como parte de um esforço contínuo de preservação, esperamos aprender mais sobre estes animais – onde vivem e o tamanho das suas populações – compilando relatórios de mergulhadores, pescadores e banhistas que encontram as criaturas atiradas para terra? Há muito para aprender sobre estes magníficos animais, e ainda agora começámos.

Última paragem

Pergunta 1: Têm alguma pergunta para o autor?

Pergunta 2: O que é que o autor nos está a tentar dizer nesta secção?

Pergunta 3: Porque acham que o autor terminou o texto daquela forma?

Pergunta 4: O que é que ele pretendia que nós pensássemos e compreendêssemos?

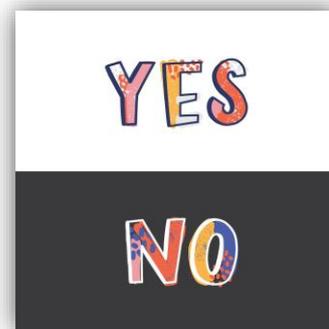
Referências

Meredith K., Steele J., Temple, C. (1999). Reading and writing for critical thinking project. Creating thoughtful readers. Guidebook VIII, OSI

Zahl P. (1978). Dragons of the deep, *National Geographic*, 153(6), 838–845.

2.4.2. Estratégia de controvérsia construtiva

adaptado de Meredith K., Steele J., Temple, C. (1999).
Further strategies for promoting critical thinking.
Guidebook IV, OSI



Notas breves

A *estratégia de controvérsia construtiva (CC)* pretende ajudar os alunos a apresentar os seus argumentos justificados, bem como a aprender a ouvir e a escutar os outros – lado oposto.

Recomenda-se, primeiro, que tente esta estratégia discutindo um tema não académico, orientado para o interesse dos alunos. Pode ser qualquer tema, sugerido pelos próprios alunos ou uma história controversa, um caso apresentado por um professor para discussão na turma. Questões controversas académicas podem ser discutidas mais tarde, quando os alunos já estiverem conscientes da estratégia e tiverem prática.

A *aula está estruturada em três partes*. A primeira parte começa com a atividade de evocação derivada das atividades de *brainstorming*. A segunda parte designa-se compreensão, e visa aprofundar o tema a ser discutido e reunir argumentos para justificar as opiniões dos grupos. A última parte, de reflexão, pretende resumir e refletir sobre um processo, a experiência dos alunos.

O *resultado esperado*. Os alunos irão: compreender o que é um assunto controverso, como pode ser abordado de forma construtiva e crítica; aprender a procurar argumentos sólidos, a ouvir atentamente os outros e a valorizar opiniões diferentes; compreender o valor do questionamento para o pensamento e a aprendizagem; aprender a duvidar e desafiar; ser capaz de refletir sobre a sua própria aprendizagem.

Avaliação. Recomenda-se que o professor tome notas sobre as opiniões justificadas individualmente e/ou em grupos (avaliação formativa) e utilize a autoavaliação (o que os alunos dizem sobre a sua própria aprendizagem)

Possíveis adaptações. O tema das discussões pode ser modificado ou alterado em função da idade, interesses, cultura de turma ou escola, disciplinas lecionadas. A estratégia CC pode ser usada em qualquer disciplina com uma condição prévia – tem de ser possível debater e escolher mais do que uma posição apoiada por argumentos sólidos (baseados em experiências pessoais e/ou outras, literatura científica, outras fontes de informação fiáveis). A estratégia CC pode também empregar outros métodos, diferentes dos apresentados de seguida.

Exemplo de aula

Aula/disciplina:	Ética/Aula com a turma	Observações
Faixa etária/ano:	14-16	Pode variar de país para país e depende dos diferentes programas curriculares/disciplinas.
Duração:	60-90 minutos	Pode demorar mais tempo, dependendo de várias necessidades

Tópico:	É bom ou mau chamar os professores pelo primeiro nome?	
Descrição do processo:		
Início da aula (fase de evocação): 5–10 minutos	O professor pede aos alunos que pensem em situações em que poderiam e não poderiam chamar os professores pelo primeiro nome. Os alunos podem referir-se à sua experiência ou a situações-modelo imaginárias. Todas as opiniões são ouvidas, listadas e agrupadas em 2 colunas, “é bom” e “é mau”. Os alunos devem escolher individualmente que opinião apoiar.	Método utilizado: <i>brainstorming</i> e agrupamento/classificação.
Parte principal da aula (fase de compreensão): 45 – 60 minutos	Uma vez apresentado o tópico e feitas as escolhas individuais, a turma é dividida em grupos, cada um apoiando uma posição diferente. Primeiro, os alunos de cada grupo leem todas as opiniões listadas e pensam em mais argumentos para as apoiar. De seguida, os alunos preparam uma lista com os pontos mais fortes a favor da sua posição. Posteriormente, membros de um lado apresentam os seus argumentos ao outro lado. Os membros do outro lado podem fazer perguntas apenas para clarificar – não questionam argumentos, nem tentam refutá-los. Ambos os lados devem apresentar os seus argumentos uns aos outros. Mais tarde, os alunos discutem os argumentos apresentados pelo outro lado e decidem quais os três pontos mais fortes que foram apresentados por esse lado. Os dois grupos apresentam, alternadamente, as suas listas com os pontos mais fortes do lado oposto. Mais uma vez, os alunos podem apenas pedir esclarecimentos. A discussão é aberta a toda a turma e os alunos são convidados	Métodos utilizados: discussões em pares e em grupo, questionamento, declaração de posição escrita.

	<p>a apresentar os melhores argumentos que foram expostos por ambos os lados. O professor pode enumerá-los no quadro e, sem identificar o argumento com o aluno que o apresentou, o professor pode convidar os alunos a discutir o que tornou cada argumento forte ou fraco. Finalmente, os alunos são convidados a decidir a sua posição e a escrevê-la, juntamente com razões que a apoiam. A posição pode assumir esta forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • declaração de posição; • razões para apoiar a posição; • argumentação final (dizer as razões pelas quais a posição é apoiada). 	
Final da aula (fase de reflexão): 10 – 20 minutos	O professor incentiva os alunos a olhar para o processo de aprendizagem, analisar e <u>refletir</u> : o quê, e como, é que os alunos aprenderam? se mudaram de opinião durante o processo, porquê? o que influenciou as opiniões pessoais/de grupo? há algo que possa ser melhor justificado ou mudar as suas posições?	Método utilizado: reflexões orais/ <i>feedback</i> .

Anexo 1. Tabela de Prós e Contras (exemplo)

É bom chamar os professores pelo primeiro nome.	É mau chamar os professores pelo primeiro nome.
<p>Mostra uma relação de proximidade. É menos oficial. Reduz o distanciamento entre professor e aluno.</p>	<p>Não é respeitoso. Os professores não são amigos dos alunos. Os professores não têm a nossa idade.</p>

Referências

Meredith K., Steele J., Temple, C. (1999). Reading and writing for critical thinking project. Further strategies for promoting critical thinking. Guidebook IV, OSI



2.4.3. Estratégia R.A.F.T.

adaptado de Meredith K., Steele J., Temple, C. (1999).

Writing workshop: From self-expression to written arguments. Guidebook VII, OSI

Notas breves

A *estratégia R.A.F.T.* (Santa, 1988) é uma estratégia de escrita destinada a desenvolver nos alunos o sentido de escritor, praticando a escrita de diferentes perspectivas, para diferentes públicos e propósitos, de diferentes formas e textos. A *estratégia R.A.F.T.* é descodificado como: **R** – papel (*role*) do escritor; **A** – público-alvo (*target audience*); **F** – forma de escrita (*form of writing*); **T** – texto.

A aula está estruturada em três partes. A primeira parte começa com a atividade de evocação sobre o tema em análise nos seguintes termos: refletir e decidir os papéis dos escritores, o público alvo, as formas da narrativa. Passos da evocação: 1) Comunicação ou seleção do tema; 2) *Brainstorming* para o público-alvo; 3) *Brainstorming* para a forma. A parte da compreensão é a escrita do texto. A última parte, da reflexão, serve para resumir e refletir acerca do processo de aprendizagem, da experiência dos alunos enquanto escritores.

O resultado esperado. Os alunos irão: desenvolver competências de escrita, pensando no mesmo fenómeno sob uma perspectiva diferente; alargar igualmente a sua compreensão sobre o tema, poder compreender melhor diferentes pontos de vista; compreender melhor o processo de escrita e obter a experiência de um escritor de verdade.

Avaliação. Recomenda-se que o professor tome notas sobre as questões levantadas e respondidas individualmente e/ou em grupo (avaliação formativa) e utilize a autoavaliação (o que os alunos dizem sobre a sua própria aprendizagem).

Possíveis adaptações. O tema não tem necessariamente de ser atribuído antecipadamente pelo professor. Este pode solicitar aos alunos que proponham os seus próprios tópicos. Nesse caso, o professor faz uma lista de todos os tópicos propostos e os alunos votam no que deve ser trabalhado em conjunto durante a aula. É aconselhável, no caso de os alunos terem pouca experiência de escrita, não escrever individualmente, mas em vários grupos. Por exemplo, toda a turma pensa em quatro a seis papéis e, em seguida, os alunos dentro de grupos de quatro a seis escrevem diferentes papéis. Os pequenos grupos também podem escolher um perfil de público-alvo, ao qual dedicam a sua escrita. O grupo seleciona ainda a forma de escrita. A partilha da escrita também pode ser organizada de forma diferente: os alunos podem partilhar a pares, dentro de pequenos grupos ou para a turma toda, afixá-los na parede para que outros leiam, ou submeterem para avaliação do professor e lerem mais tarde. O tema pode ser analisado com base nos conhecimentos existentes e/ou através de preparação feita com antecedência. Pode também basear-se em referências/*links* sugeridos pelo professor.

A *estratégia R.A.F.T.* pode ser aplicada em outras aulas que não apenas as de línguas. Combina perfeitamente com as ciências sociais e naturais. Por exemplo, para escrever sobre um determinado evento histórico, ação civil ou questões ambientais.

Exemplo de aula

Aula/disciplina:	Língua materna ou estrangeira/ciências naturais	Observações
Faixa etária/ano:	14–16	Pode variar de país para país e depende dos diferentes programas curriculares/disciplinas.
Duração:	45 – 60 minutos	Pode demorar mais tempo, dependendo de várias necessidades
Tópico:	Aquecimento global	
Descrição do processo:		
<p>Início da aula (fase de evocação): 10 – 15 minutos</p>	<p>O professor atribui um tópico à turma e pede que pensem (para pensar livremente) nos diferentes papéis das pessoas que podem estar a escrever sobre esse tema. Em seguida, os alunos são convidados a especificar o público para quem a pessoa estaria a escrever nesse papel. Finalmente, os participantes são convidados a pensar na forma que a escrita deve assumir.</p> <p>O professor pode fazer as seguintes perguntas: Quem poderão ser os vários escritores sobre este tema? Que papéis poderão desempenhar? Quem poderá ser o público-alvo da sua escrita? Que forma poderá assumir a escrita?</p> <p>Cada aluno escolhe um determinado papel, decide o público-alvo e uma forma de escrita.</p> <p>Os alunos estavam a par do tema com antecedência e foi-lhes pedido que se familiarizassem com o material do Fórum Económico Mundial 2020. https://www.weforum.org/events/world-economic-forum-annual-meeting-2020</p>	<p>Método usado: <i>brainstorming</i>.</p>
<p>Parte principal da aula (fase de compreensão): 30– 35 minutos</p>	<p>É tempo de escrever individualmente para um determinado público-alvo, a partir de uma determinada perspetiva e de uma determinada forma. É importante dar tempo para a escrita livre, sem preocupação</p>	<p>Métodos utilizados: escrita livre e edição</p>

Aula/disciplina:	Língua materna ou estrangeira/ciências naturais	Observações
	com erros ou estilo de escrita. A escrita pode demorar entre 15 e 20 minutos. O tempo restante pode ser concedido para verificar os erros, corrigir o estilo, acrescentar ou eliminar algo.	
Final da aula (fase de reflexão): 5–10 minutos	O professor pede para partilhar a escrita a pares ou pequenos grupos. Cada escritor tem de receber o seguinte <i>feedback</i> : a) o que é realmente bom/forte/interessante na peça escrita; b) se a escrita é relevante em termos de papel/público/forma? c) o que precisa de ser melhorado. Todos os escritores têm de refletir sobre o processo: a) o que foi mais desafiante e porquê? b) como se sentiram? c) o que aprenderam? etc.	Métodos utilizados: partilha entre pares/grupos; reflexões orais/ <i>feedback</i>

Anexo 1. Tabela R.A.F.T.: aquecimento global

PAPEL	PÚBLICO	FORMA	ESCRITORES
Ativista da Greenpeace	Fórum Económico Mundial	Petição	Maria, John, Evelyn, Emily
Cientista (Vencedor do Prémio Nobel)	Fórum Económico Mundial	Revisão das últimas pesquisas sobre aquecimento global	Peter, Sandra, Julia, Thomas
Economista	Governo	Prognóstico do Fórum Económico Mundial e das decisões de política ambiental da UE sobre a economia local	Andrea, Sylvia, Laura, Mike
Político	Sociedade em geral	Mensagem no FB ou Instagram sobre o discurso de Greta Thunberg no Fórum Económico Mundial	Vincent, Anna, Richard, Eli
Jornalista de uma revista local	Leitores de uma revista	Breve mensagem informativa sobre o Fórum Económico Mundial	Robert, Ala, Paul, Fiona

Referências

Meredith K., Steele J., Temple, C. (1999). *Reading and writing for critical thinking project. Writing workshop: From self-expression to written arguments*. Guidebook VII, OSI.

Santa, C.M. (1988). *Content reading including study systems*. Dubuque. IA: Kendall/Hunt.

3. Estratégias para a educação não formal

3.1. Estratégias holísticas



3.1.1. Carta para um alienígena

Adaptado de Croft, T., Crolla, V.; Mida-Briot, B. *T-Kit on social inclusion*. COE, 2003

Notas breves

Se o conflito é uma parte incontornável da vida, então, os jovens, independentemente da sua origem, precisam de ter um momento para descobrir e desenvolver formas de encontrar a oportunidade, bem como os perigos nos conflitos das suas vidas. Em qualquer conflito, existe potencial de crescimento e de mudança positiva. No entanto, para muitas pessoas, a experiência ou a compreensão do conflito é apenas negativa, associada à violência e à destruição. O conflito não é necessariamente destrutivo, se for tratado corretamente. Pode tornar-se uma ferramenta valiosa na construção de competências e forças pessoais: quando reconhecido e explorado num ambiente seguro, pode fornecer estratégias de *coping* e de gestão poderosas, baseando-se na premissa de que todos – e os seus sentimentos – merecem respeito. Visto desta forma, a gestão de conflitos pode ser vista como indissociável dos temas anteriores abordados: autoestima e confiança.



Objetivos. Um exercício em grande grupo, explorando o significado da palavra conflito, no sentido de clarificar o que queremos dizer com conflito; descobrir o leque de respostas dentro do grupo e trabalhar para uma definição conjunta de conflito.

A aula está estruturada em três partes. A primeira parte começa a partir da atividade de evocação derivada do *brainstorming* e da obtenção de palavras. A segunda parte, designada por compreensão, pretende que os alunos reflitam individualmente e escrevam uma definição de conflito. A última parte, da reflexão, irá resumir e refletir acerca do processo de aprendizagem, da experiência dos alunos, dos seus sentimentos, e discutir em torno do conceito de conflito.

O resultado esperado. Os alunos irão: compreender mais claramente o conceito de conflito; compreender o valor do questionamento para o pensamento e para a aprendizagem; perceber o seu preconceito e refletir acerca de como os mudar; refletir sobre a sua própria aprendizagem.

Avaliação. Recomenda-se que o professor tome notas sobre as questões levantadas e respondidas individualmente e/ou em grupo (avaliação formativa) e utilize a autoavaliação (o que os alunos dizem sobre a sua própria aprendizagem).

Possíveis adaptações. Esta atividade está planeada tendo em conta que terá lugar fora de uma sala de aula tradicional; no entanto, pode ter lugar num espaço diferente. A aula pode ser mais curta ou mais longa, dependendo da complexidade, idade, experiências dos alunos e outras particularidades contextuais. O professor pode adaptar este exercício a outro conceito e explorá-lo da mesma forma.

Exemplo de aula

Aula/disciplina:	Processo/conteúdo	Observações
Faixa etária/ano:	14–16	
Duração:	60 minutos	
Tópico:	Discriminação e Xenofobia, Pobreza, Direitos humanos em geral	
Descrição do processo:		
Início da aula (fase de evocação): 5–10 minutos	O professor divide uma grande folha de papel em colunas, cada uma encabeçada por uma letra do alfabeto. Para este efeito, escolha as letras de A a H. De seguida, pede aos participantes para pensar individualmente em palavras relacionadas com conflito. Cada um deve tentar dar, pelo menos, uma palavra para cada letra (por exemplo: A – raiva ‘ <i>anger</i> ’, B – quebrado ‘ <i>broken</i> ’).	Método usado: <i>Brainstorming</i> , imaginação, nomeação de palavras.
Parte principal da aula (fase de compreensão): 40 minutos	Um secretário nomeado pode escrever as palavras à medida que vão sendo ditas, ou cada participante individual pode simplesmente adicioná-las à tabela. Não se debate nem questiona, nesta fase, a razão pela qual foram escolhidas determinadas palavras. Uma vez concluído o gráfico (é bom estabelecer um tempo limite), os alunos podem fazer perguntas uns aos outros sobre as suas escolhas – o que significam certas palavras, como estão ligadas a conflito e assim por diante. No entanto, não devem ser feitos julgamentos. Os participantes dividem-se em pares, ou grupos de três, e selecionam uma letra da tabela. (É melhor que cada par ou grupo tenha uma letra diferente). Em seguida, devem redigir uma breve comunicação a um alienígena extraterrestre que nunca ouviu falar de conflito, explicando o que é. Cada grupo deve usar as palavras listadas na sua letra. As comunicações são, então, partilhadas com todo o	Métodos utilizados: <i>brainstorming</i> , questionamento a pares, criação de um slogan, criação de uma carta.

Aula/disciplina:	Processo/conteúdo	Observações
	<p>grupo. Misturar os participantes em novos grupos de quatro ou cinco, pedir a cada grupo para criar uma breve definição de conflito sob a forma de <i>slogan</i>. Pode começar com “Conflito é...”. Cada grupo deve tentar pensar numa forma criativa de apresentar a sua definição. Podem usar o quadro, envolvendo todos na apresentação. Será necessário um tempo extra para preparar a apresentação.</p>	
<p>Final da aula (fase de reflexão): 10 minutos</p>	<p>De volta ao grupo, os alunos são convidados a refletir individualmente sobre a sua experiência de interação entre membros do grupo. Como é que o grupo redigiu a carta para o alienígena? Como é que o grupo concertou a sua definição? Ficaram surpreendidos com a definição de alguém? Foi fácil chegar a um <i>slogan</i> sobre conflito? Há outras questões que podem ser colocadas: aprenderam alguma coisa sobre conflito com este exercício? Estão mais esclarecidos agora? Sentem que faltou algum aspeto crucial?</p>	<p>Métodos utilizados: reflexão oral, <i>feedback</i></p>

Referências

Croft, Tom, Veronique Crolla, and Benoît Mida-Briot. T-Kit on social inclusion. *Council of Europe Publishing*, 2003.

3.1.2. Heroínas e heróis

adaptado de Brander, P. et al. *Manual de Educação para os Direitos Humanos com Jovens*. Publicações do Conselho da Europa. Hungria (2012)



Notas breves

Existem várias definições e inúmeras abordagens diferentes, mas a educação para os direitos humanos é talvez melhor descrita em termos do que se propõe alcançar (Brander et al., 2021). O objetivo a longo prazo destes programas é estabelecer uma cultura onde os direitos humanos sejam compreendidos, defendidos e respeitados. Assim, todas as pessoas que trabalham com outras, que se interessam pelos direitos humanos e que querem envolver-se na educação para os direitos humanos devem lutar para os promover – independentemente de como ou onde o fazem.

Esta atividade envolve trabalho individual, em pequenos grupos e em grande grupo, *brainstorming* e discussão sobre heroínas e heróis como símbolos da socialização e cultura, imagens estereotipadas de heroínas e heróis.

Objetivo. O objetivo desta atividade é refletir sobre o ensino da história e analisar diferentes perspetivas sobre eventos históricos partilhados e os heróis e heroínas a eles associados e analisar criticamente a importância destes, enquanto exemplos, e como os estereótipos se enraízam na nossa história, cultura e vida quotidiana.

A aula está estruturada em três partes. A primeira parte começa com a atividade de evocação derivada do *brainstorming* e da lista das características de heroínas e heróis. A segunda parte, designada compreensão, pretende que os alunos reflitam em grupo e cheguem a um consenso. A última parte, da reflexão, pretende resumir e refletir acerca do processo de aprendizagem, da experiência dos alunos, dos seus sentimentos, e discutir em torno de temas como a sociedade e papéis de género e expectativas.

O resultado esperado. Os alunos irão: ter mais conhecimento sobre o tema da igualdade de género; compreender o valor do questionamento para o pensamento e a aprendizagem; perceber os seus preconceitos e refletir sobre como os mudar; refletir sobre a sua própria aprendizagem.

Avaliação. Recomenda-se que o professor tome notas sobre as questões levantadas e respondidas individualmente e/ou em grupo (avaliação formativa) e utilize a autoavaliação (o que os alunos dizem sobre a sua própria aprendizagem).

Possíveis adaptações. Esta atividade está planificada para ter lugar dentro de uma sala de aula clássica (mesas individuais/duplas, cadeiras, prancha, etc.), no entanto pode ter lugar num espaço diferente. A aula pode ser mais curta ou mais longa, dependendo da complexidade (por exemplo, do número de heróis e do número de perguntas fase de reflexão), da idade, experiências dos alunos e outras particularidades contextuais. Quando se trabalha com grupos de jovens, é provável que queira trabalhar com outros tipos de heroínas e heróis, como por exemplo, personagens de banda desenhada e de filmes, estrelas *pop*, cinema e desportistas. Pode começar a sessão com a leitura de banda desenhada e depois fazer uma reflexão em grupo sobre as características das personagens. Em alternativa, pode pendurar *posters* de estrelas *pop* ou de desportistas e pedir às pessoas que escrevam

balões com falas ou desenhos. Se decidir deixar a pergunta, “quem são as tuas heroínas e heróis?” completamente aberta, poderá ter algumas surpresas interessantes que podem animar o debate.

Exemplo de aula

Aula/disciplina:	Processo/conteúdo	Observações
Faixa etária/ano:	14–16	
Duração:	60 minutos	
Tópico:	Igualdade de Género, Discriminação e Xenofobia, Cidadania	
Descrição do processo:		
Início da aula (fase de evocação): 10 minutos	Dê cinco minutos para pensarem em heroínas e heróis nacionais (históricos ou vivos) que os alunos admiram particularmente (preferencialmente 2 do sexo masculino e 2 feminino). O professor deve distribuir papel e canetas e pedir a cada pessoa para escrever os nomes de três ou quatro heróis com uma breve descrição de quem são e do que fizeram. Na parte inferior do papel, devem escrever palavras-chave para descrever as características pessoais dos heróis/heroínas (Anexo 1).	Método usado: <i>brainstorming</i> , palavras-chave.
Parte principal da aula (fase de compreensão): 30 minutos	O professor divide os alunos em grupos de cinco e sete para partilhar as suas escolhas de heroínas/heróis e pede aos grupos que cheguem a um consenso sobre os quatro heróis mais relevantes. Cada grupo escreve os nomes dos seus heróis e as palavras-chave que descrevem as suas características pessoais. Discutem a lista de características e os heróis, enquanto modelos, e quais as características em comum. Prossiga para o questionário.	Métodos utilizados: atividades de trabalho em equipa, perguntas.
Final da aula (fase de reflexão): 20 minutos	Comece por rever a atividade e o que aprenderam sobre heróis e heroínas e, de seguida, aborde a questão dos estereótipos em geral e de como estes influenciam as nossas perceções e ações (Anexo 2).	Métodos utilizados: reflexão oral, <i>feedback</i> .

Anexo 1. Exemplo de uma tabela com heroínas e heróis e as suas características:

Heroínas	Heróis
Princesa Olga, primeira Cristã em Kyiv Rus	Príncipe Volodymyr Kyiv Rus (antigo nome da Ucrânia) foi batizado
Jovem mulher, Roxesalana, capturada pelos turcos. Viveu no harém imperial. Usou o seu poder para exercer influência política.	Hetman Mazepa, lutou pela independência
Poetisa Lesya Ukrainka escreveu sobre a identidade ucraniana e sobre a emancipação das mulheres	Poeta Shevchenko, glorificou a liberdade
Forte Astuta Terna Feminina Poderosa Bela	Forte Poderoso Valente Corajoso Firme Determinado

Anexo 2. Algumas questões para orientar a reflexão/avaliação:

Comece por rever a atividade e o que as pessoas aprenderam sobre heróis/heroínas e, posteriormente, fale sobre estereótipos em geral e de como estes influenciam a percepção e as ações das pessoas.

- Que tipo de pessoas são consideradas heroínas e heróis? (Homens e mulheres comuns? Reis?)
- O que é que fizeram? (Lutaram? Escreveram poemas?) Onde ouviram falar delas?
- Quais as diferenças e semelhanças entre as duas listas de características?
- Vocês têm alguma destas características?
- Podem ser aprendidas? Porquê? Porque não?
- Como podemos desenvolver essas características?
- Que valores representam as heroínas/heróis?
- O que é que as pessoas entendem por “estereótipo”? Quão verdadeiros são os estereótipos?
- Os estereótipos são sempre negativos?
- As expectativas estereotipadas funcionam frequentemente como barreiras, tanto para os homens, como para as mulheres, que limitam as escolhas e as opções de vida. Que barreiras experimentaram, relacionadas com o género? Em casa, na escola, nos clubes ou no local de trabalho?
- Sentem que as pessoas na vossa vida em geral têm estereótipos gerais e expectativas para vocês?
- Sentem-se limitados/aa por essas expectativas? De que forma?
- O que podemos fazer em relação a estas barreiras? Conseguimos identificar estratégias para quebrar as normas e valores culturais?

Referências

Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M. L., Oliveira, B., Ondrácková, J., & Suslova, O. (2012). *Manual de Educação para os Direitos Humanos com Jovens*. Publicações do Conselho da Europa. Hungria. Página 142.

3.1.3. Toma uma posição!

Adaptado de Carreira, Rosa, et al. “Saber o Futuro – Kit de atividades lúdico-pedagógicas para a empregabilidade.” Projeto Quero Saber. Portugal (2012).



Notas breves

O Kit de atividades lúdico-pedagógicas para a empregabilidade “*Saber o Futuro*” é uma ferramenta de trabalho para técnicos de intervenção social que têm como objectivo a orientação vocacional de crianças e jovens de contextos socio-económicos mais vulneráveis. Estes jovens não encaravam a escola como parte de um percurso para uma futura vida profissional, mas antes como uma obrigação ou inevitabilidade por que tinham de passar. Foram eles que fizeram os autores (Carreira & al., 2012) perceber que há uma falta de respostas que vá para além do mero acesso à informação e que envolva os jovens em atividades adequadas à sua faixa etária e que lhes permita o contacto com a realidade, saindo do espaço formal da escola e da sala de aulas.

Objetivo. O objetivo desta atividade é promover o debate e a reflexão sobre o preconceito que existe em algumas profissões e de como os estereótipos têm impacto no dia-a-dia.

A aula está estruturada em três partes. A primeira parte começa com a fase de evocação derivada do *brainstorming*, a segunda parte, denominada compreensão, visa a reflexão individual por parte dos alunos sobre o seu posicionamento e abre o debate ao grupo. A última parte, de reflexão, pretende resumir e refletir acerca do processo de aprendizagem, da experiência dos alunos, dos seus sentimentos, e discutir em torno de temas como a sociedade e papéis de género e expectativas.

O resultado esperado. Os alunos irão: ter mais conhecimento sobre os estereótipos e preconceitos associados às profissões; compreender o valor do questionamento para o pensamento e para a aprendizagem; perceber os seus preconceitos e refletir sobre como os mudar; refletir sobre a sua própria aprendizagem.

Avaliação. Recomenda-se que o professor tome notas sobre as questões levantadas e respondidas individualmente e/ou em grupo (avaliação formativa) e utilize a autoavaliação (o que os alunos dizem sobre a sua própria aprendizagem).

Possíveis adaptações. Esta atividade está planificada para ter lugar dentro de uma sala de aula clássica (mesas individuais/duplas, cadeiras, prancha, etc.), no entanto pode ter lugar num espaço diferente. A aula pode ser mais curta ou mais longa, dependendo da complexidade (por exemplo, do número de heróis e do número de perguntas fase de reflexão), da idade, experiências dos alunos e outras particularidades contextuais. Pode, e deve, adaptar os tópicos ao grupo.

Exemplo de aula

Aula/disciplina:	Processo/conteúdo	Observações
Faixa etária/ano:	14–16	
Duração:	55 minutos	
Tópico:	Empregabilidade, Igualdade de Género, Discriminação	
Descrição do processo:		
Início da aula (fase de evocação): 3–5 minutos	A professora coloca três cartazes na parede: “Concordo”, “Discordo”, “Não sei”. Pergunte aos alunos qual pensam que será o tema da aula.	Método usado: <i>brainstorming</i> , palavras-chave.
Parte principal da aula (fase de compreensão): 30 minutos	A professora diz aos participantes que irão ler uma lista de frases (Anexo 1). Após cada uma, os alunos têm 30 segundos para tomar uma posição (concordo, discordo, não sei), todos ao mesmo tempo (pode ser depois do professor contar 1, 2, 3). Depois, os alunos explicam a sua posição e surge um debate. Os alunos podem mudar de opinião e, portanto, deslocar posições.	Métodos usados: <i>brainstorming</i> , perguntas.
Final da aula (fase de reflexão): 20 minutos	Comece por rever a atividade e o que aprenderam sobre profissões e estereótipos em geral e de como estes influenciam as perceções e as ações das pessoas. Algumas perguntas para ajudar na reflexão: É fácil fazer as pessoas mudarem de opinião? Porquê? Achas que são preconceitos contra profissões? Como podemos mudar o enviesamento negativo sobre algumas profissões?	Métodos utilizados: reflexão oral, <i>feedback</i> .

Anexo 1. Tópicos para discussão:

- Não cabe ao governo garantir que as pessoas não morrem de fome, mas sim às próprias pessoas.
- Há profissões que merecem mais respeito do que outras.
- As pessoas que estão desempregadas, estão assim porque não gostam de trabalhar.
- Há profissões que devem ser mais bem pagas do que outras.
- Um bom emprego é aquele em que as pessoas não têm muito trabalho.
- Felizmente, há leis que impedem as crianças de trabalhar.
- Geralmente, os bons alunos arranjam bons empregos.
- É mais fácil para os homens arranjar emprego, do que para as mulheres.

- Há profissões mais adequadas para homens e outras para mulheres.
- As pessoas que não têm curso superior dificilmente arranjam emprego.
- Um professor deve ganhar mais do que um empregado de café.
- O mais importante numa profissão é fazer o que se gosta.

Referências

Carreira, R., Maceiras, A., Pires, A., Reis, A., Veríssimo, C., Dias, D., & Gonçalves, L. (2012). Saber o Futuro – Kit de atividades lúdico-pedagógicas para a empregabilidade. *Projeto Quero Saber. Tortosendo*. Página 39

3.1.4. *Dá um passo em frente*

adaptado de Brander, Patricia, et al. “Manual de Educação para os Direitos Humanos com Jovens.” Publicações do Conselho da Europa. Hungria (2012).



Notas breves

Somos todos e todas iguais, mas algumas pessoas são mais iguais do que outras. Nesta atividade, os e as participantes passam pela experiência de ser outra pessoa na sua sociedade. Os assuntos abordados incluem a desigualdade social, enquanto fonte de discriminação e exclusão; a empatia e os seus limites. Esta atividade é particularmente relevante para estabelecer relações entre diferentes gerações de direitos (civis/políticos e sociais/económicos/culturais) e o acesso a esses mesmos direitos. As questões relacionadas com a pobreza e a exclusão social não são meramente um problema de direitos formais – embora este último se coloque para os refugiados e asilados, por exemplo. O problema é, frequentemente, uma questão de acesso efetivo a esses direitos.

Objetivos. Promover a empatia com aqueles que são diferentes; consciencializar para a desigualdade de oportunidades na sociedade e promover a compreensão das possíveis consequências pessoais de pertencer a determinadas minorias sociais ou grupos culturais.

A aula está estruturada em três partes. A primeira parte inicia-se com a atividade de evocação derivada do *brainstorming* e com o encarnar o papel. A segunda parte, denominada compreensão, pretende que os alunos reflitam individualmente e reconheçam as diferenças na sociedade. A última parte, de reflexão, será para resumir e refletir acerca do processo de aprendizagem, da experiência dos alunos, dos seus sentimentos, e discutir temas como os papéis em sociedade e a discriminação.

O resultado esperado. Os alunos irão: ter mais conhecimento acerca das questões relacionadas com a discriminação; compreender o valor do questionamento para o pensamento e para a aprendizagem; perceber os seus preconceitos e refletir sobre como os mudar; refletir sobre a sua própria aprendizagem.

Avaliação. Recomenda-se que o professor tome notas sobre as questões levantadas e respondidas individualmente e/ou em grupo (avaliação formativa) e utilize a autoavaliação (o que os alunos dizem sobre a sua própria aprendizagem).

Possíveis adaptações. Esta atividade foi planificada para ter lugar dentro de uma sala de aula tradicional, no entanto pode ter lugar num espaço diferente. A aula pode ser mais curta ou mais longa dependendo da complexidade, da idade e das experiências dos alunos e outras particularidades contextuais. Os papéis podem ser adaptados para refletir a realidade da vida dos próprios participantes. Ao fazê-lo, certifique-se de que adapta os papéis para que apenas um mínimo de pessoas possa dar passos em frente (ou seja, possa responder “sim”). Isto também se aplica se tiver um grupo grande e tiver de criar mais papéis.

Exemplo de aula

Aula/disciplina:	Processo/conteúdo	Observações
Faixa etária/ano:	14–16	
Duração:	60 minutos	
Tópico:	Discriminação e Xenofobia, Pobreza, Direitos humanos em geral	
Descrição do processo:		
Início da aula (fase de evocação): 5–10 minutos	<p>O professor cria um ambiente calmo, com música de fundo suave. Como alternativa, pode pedir silêncio aos participantes. O professor distribui os cartões que contêm as personagens, aleatoriamente, um a cada participante (Anexo 1). Peça que guardem o cartão e que não o mostrem a ninguém. O professor convida-os a sentar (de preferência no chão) e a ler o seu cartão. Agora o professor pede para começarem a entrar no papel. Para ajudar, leia algumas das seguintes questões, fazendo uma pausa após cada uma, para dar tempo às pessoas para refletir e construir uma imagem de si e das suas vidas:</p> <p>Como foi a tua infância? Em que tipo de casa vivias? Que tipo de jogos jogaste? O que é que os teus pais faziam? Como é o teu dia-a-dia agora? Onde socializas? O que fazes de manhã, à tarde, à noite? Que estilo de vida tens? Onde moras? Quanto dinheiro ganhas todos os meses? O que fazes nos tempos livres? O que fazes nas férias? O que te entusiasma e do que tens medo?</p>	Método usado: <i>brainstorming</i> , imaginação, interpretação de papéis.

Aula/disciplina:	Processo/conteúdo	Observações
<p>Parte principal da aula (fase de compreensão): 30 minutos</p>	<p>Peça silêncio absoluto, enquanto todos se alinham ao lado uns dos outros (como numa linha de partida).</p> <p>O professor diz aos participantes que vão ler um conjunto de situações e de acontecimentos (Anexo 2). Sempre que os alunos (no seu papel) quiserem responder “sim” à declaração, devem dar um passo em frente. Caso contrário, deverão ficar onde estão e não se mover.</p> <p>O professor lê as situações, uma de cada vez, fazendo uma pausa entre cada afirmação para que as pessoas tenham tempo de refletir e avaliar a sua posição em relação à situação apresentada. No final, pede que toda a gente anote mentalmente a sua posição final. Faça um intervalo de alguns minutos para que possam sair do papel e prosseguir para as questões.</p>	<p>Métodos usados: perguntas, imaginação, interpretação de papéis.</p>
<p>Final da aula (fase de reflexão): 20 minutos</p>	<p>Comece por perguntar aos participantes sobre o que aconteceu, como se sentiram com a atividade e, posteriormente, prossigam com a discussão acerca das questões levantadas e do que aprenderam.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como é que se sentiram ao dar um passo em frente – ou não? 2. Para quem deu muitos passos, quando começaram a notar que os outros não estavam a mover-se tão depressa como vocês? 3. Alguém sentiu que houve momentos em que os seus direitos humanos fundamentais estavam a ser ignorados? 4. As pessoas conseguem adivinhar os papéis umas das outras? (Permita que as pessoas revelem os seus papéis durante esta fase da discussão). 5. Quão fácil, ou difícil, foi representar os diferentes papéis? Como imaginaram que seria a pessoa que estavam a representar? 6. Este exercício espelha, de alguma forma, a sociedade? Como? 7. Quais os direitos humanos que estavam em jogo para cada personagem? Alguém poderia dizer que os seus direitos humanos não estavam a ser respeitados, ou que não tinha acesso a eles? 	<p>Métodos utilizados: reflexão oral, <i>feedback</i>.</p>

Aula/disciplina:	Processo/conteúdo	Observações
	8. Quais os primeiros passos que poderiam ser dados para colmatar as desigualdades na sociedade?	

Anexo 1. Cartões com os papéis

És uma mãe solteira em situação de desemprego.	És o presidente da juventude de uma organização político-partidária (cujo partido está agora no poder).
És a filha do gerente do banco local. Estudas Economia na universidade.	És o filho de um imigrante chinês que gere um negócio de <i>fast food</i> com muito sucesso.
És uma rapariga muçulmana que vive com os seus pais, que são pessoas religiosas devotas.	És a filha do embaixador americano do país onde agora vivem.
És um soldado do exército que está a cumprir o serviço militar obrigatório.	És o dono de uma empresa de importação e exportação de muito sucesso.
És um jovem com deficiência que só pode deslocar de cadeira de rodas.	És um trabalhador aposentado de uma fábrica de sapatos.
És uma rapariga cigana de 17 anos que nunca concluiu a escola primária.	És a namorada de um jovem artista viciado em heroína.
És uma prostituta de meia-idade, infetada com VIH positivo.	És uma lésbica com 22 anos.
És um professor desempregado num país com uma língua oficial nova, na qual tu não és fluente.	És uma modelo de moda de origem africana.
És uma pessoa refugiada, com 24 anos, natural do Afeganistão.	És um jovem em situação de sem abrigo com 27 anos.
És uma pessoa imigrante ilegal, natural do Mali.	Tens 19 anos, és filho de um agricultor numa aldeia remota, nas montanhas.

Anexo 2. Lista de situações e acontecimentos

Leia as seguintes situações em voz alta. Dê tempo entre cada afirmação, para os e as participantes darem um passo em frente e também para que avaliem a sua posição relativamente às outras pessoas.

- Nunca tiveste sérias dificuldades financeiras.
- Tens uma casa decente com telefone e televisão. Sentes que a tua língua, religião e culturas são respeitadas na sociedade em que vives.
- Sentes que a tua opinião acerca de questões políticas e sociais são respeitadas, e que os teus pontos de vista são ouvidos.
- Há pessoas que te consultam sobre diferentes assuntos.
- Não tens medo de ser mandado/a parar pela polícia.

- Sabes a quem te deves dirigir, se precisares de um conselho ou de ajuda.
- Nunca te sentiste discriminado/a por causa das tuas origens.
- Tens proteção médica e social adequadas às tuas necessidades.
- Podes ir de férias uma vez por ano.
- Podes convidar amigos/as para jantar em tua casa.
- Tens uma vida interessante e estás confiante em relação ao teu futuro.
- Sentes que podes estudar e seguir a profissão que escolheres.
- Não tens medo de ser assediada/o ou atacada/o, nas ruas ou nos *media*.
- Podes votar nas eleições nacionais e locais.
- Podes festejar as datas religiosas mais importantes com a tua família e amigos/as.
- Podes participar num seminário internacional no estrangeiro.
- Podes ir ao cinema ou ao teatro, pelo menos, uma vez por semana.
- Não tens receio pelo futuro dos teus filhos/as.
- Podes comprar roupas novas, pelo menos, de três em três meses.
- Podes apaixonar-te pela pessoa que escolheres.
- Sentes que as tuas competências são apreciadas e respeitadas na sociedade em que vives.
- Podes usar e beneficiar das vantagens da Internet.

Referências

Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M. L., Oliveira, B., Ondrácková, J., & Suslova, O. (2012). *Manual de Educação para os Direitos Humanos com Jovens*. Publicações do Conselho da Europa. Hungria. Page 217

3.1.5. O meu futuro

adaptado de Brander, Patricia, et al. “Manual de Educação para os Direitos Humanos com Jovens.” Publicações do Conselho da Europa. Hungria (2012).



Notas breves

Existem várias definições e inúmeras abordagens diferentes, mas a educação para os direitos humanos é talvez melhor descrita em termos do que se propõe (Brander et al., 2021) alcançar. O objetivo a longo prazo destes programas é estabelecer uma cultura onde os direitos humanos sejam compreendidos, defendidos e respeitados. Assim, todas as pessoas que trabalham com outras, que se

interessam pelos direitos humanos e que querem envolver-se na educação para os direitos humanos, devem lutar para os promover – independentemente de como, ou onde, o fazem.

Nesta atividade, os e as participantes vão desenhar, refletir e debater as suas esperanças e preocupações em relação ao seu futuro da sua geração. Os assuntos a ser abordados são: vida pessoal, profissional e comunitária.

Objetivos. Aumentar o conhecimento sobre a vida em comunidade, os direitos e as responsabilidades; promover competências para discutir abertamente, ter visão e perceber o mundo como uma oportunidade em desenvolvimento e em aberto, para o qual todos os jovens podem dar um contributo positivo ou negativo.

A aula está estruturada em três partes. A primeira parte começa com a fase de evocação derivada do *brainstorming* sobre mudanças. A segunda parte, denominada compreensão, pretende que os alunos reflitam individualmente e percebam qual seria o seu futuro ideal. A última parte, de reflexão, será para resumir e refletir acerca do processo de aprendizagem, da experiência dos alunos, dos seus sentimentos, e discutir em torno dos futuros papéis e expectativas.

O resultado esperado. Os alunos irão: obter mais informações sobre o que fazer para alcançar os seus sonhos; compreender o valor do questionamento para o pensamento e para a aprendizagem; perceber os seus preconceitos e refletir sobre como os mudar; refletir sobre a sua própria aprendizagem.

Avaliação. Recomenda-se que o professor tome notas sobre as questões levantadas e respondidas individualmente e/ou em grupo (avaliação formativa) e utilize a autoavaliação (o que os alunos dizem sobre a sua própria aprendizagem).

Possíveis adaptações. Esta atividade foi planificada para ter lugar dentro de uma sala de aula tradicional, no entanto pode ter lugar num espaço diferente. A aula pode ser mais curta ou mais longa dependendo da complexidade, da idade e das experiências dos alunos e outras particularidades contextuais. Um método alternativo poderia ser usar a ideia de “roda do futuro”. Pedir às pessoas para trabalharem em pequenos grupos. Cada grupo pega numa questão (por exemplo, educação, família, comunidade, emprego ou saúde) e desenha a roda do futuro para esse tema.

Exemplo de aula

Aula/disciplina:	Processo/conteúdo	Observações
Faixa etária/ano:	14–16	
Duração:	60 minutos	
Tópico:	Futuro, percurso de vida	
Descrição do processo:		
Início da aula (fase de evocação): 5–10 minutos	O professor pede aos participantes que pensem na altura em que eram mais jovens, como eram as suas casas e as ruas locais e em como eles/as mudaram. Mudaram de casa, ou têm móveis novos? Há novos edifícios na vizinhança? Peça que reflitam sobre estas mudanças e em quem tomou as decisões sobre o que devia ser renovado e como devia ser feito.	Método usado: <i>brainstorming</i> , perguntas.

Aula/disciplina:	Processo/conteúdo	Observações
	O professor pede aos alunos que pensem nas mudanças que teriam feito se tivessem sido consultados. Depois, estabeleça uma ligação com o que quero para o meu futuro? O que é que eu prevejo? Onde é que eu iria viver? Como será a minha casa? Qual será o meu trabalho? Terei animais de estimação? Serei casado/a?	
Parte principal da aula (fase de compreensão): 30 minutos	O professor diz aos alunos que agora é o momento para eles aproveitarem para começar a pensar – e a influenciar – os futuros que poderão viver. O professor divide os alunos em grupos de três ou quatro pessoas, distribui papel e canetas e pede-lhes para elaborar ou desenhar ideias para o seu futuro ideal (considerando as perguntas anteriores). Têm toda a liberdade. O limite é a sua própria imaginação. Depois podem debater, em grupos, cada plano.	Métodos usados: perguntas, imaginação, interpretação de papéis.
Final da aula (fase de reflexão): 20 minutos	Comece com o que sentem sobre o seu futuro. Gostaram da sensação de serem “arquitetos do vosso futuro”? Acreditam que os vossos ideais podem vir a realizar-se? Porquê? Porque não? Acreditam que os adultos estariam preparados para discutir os vossos planos? Porquê? Porque não? Qual foi a maior surpresa nos planos em relação à faculdade? O que têm de fazer para conseguir realizar os vossos planos? Que grandes mudanças fariam no vosso ambiente/vida? Quais são os vossos futuros deveres? A vida será muito diferente a partir de agora? Em que sentido? Como será o vosso dia-a-dia? Vão ter de comprar comida? Vão poder viajar por aí?	Métodos utilizados: reflexão oral, <i>feedback</i> .

Referências

Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M. L., Oliveira, B., Ondrácková, J., & Suslova, O. (2012). *Manual de Educação para os Direitos Humanos com Jovens*. Publicações do Conselho da Europa. Hungria. Página 182

3.1.6. Quando o amanhã chegar

adaptado de Brander, Patricia, et al. “Manual de Educação para os Direitos Humanos com Jovens.” Publicações do Conselho da Europa. Hungria (2012).



Notas breves

Existem várias definições e inúmeras abordagens diferentes, mas a educação para os direitos humanos é talvez melhor descrita em termos do que se propõe (Brander et al., 2021) alcançar. O objetivo a longo prazo destes programas é estabelecer uma cultura onde os direitos humanos sejam compreendidos, defendidos e respeitados. Assim, todas as pessoas que trabalham com outras, que se interessam pelos direitos humanos e que querem envolver-se na educação para os direitos humanos, devem lutar para os promover – independentemente de como, ou onde, o fazem.

Esta atividade utiliza fichas de informação e a discussão para explorar questões relacionadas com os direitos de quem comete crimes, a pena de morte, a proteção da sociedade face a quem comete crimes e o professor pode relacionar estas questões com o direito à vida e o direito a não ser vítima de tratamento cruel, desumano ou degradante.

Objetivos. Analisar os nossos preconceitos em relação a pessoas criminosas e refletir acerca de algumas das implicações da pena de morte. Consciencializar para as competências de escuta e de como “interpretamos” a informação que recebemos e promover o sentido de dignidade humana e justiça.

A aula está estruturada em três partes. A primeira parte começa com a fase de evocação derivada da audição da primeira parte de uma história e de recordar detalhes. A segunda parte, denominada compreensão, visa a reflexão por parte dos alunos sobre novas informações e de como isso pode alterar a sua perceção. A última parte, de reflexão, será para resumir e refletir acerca do processo de aprendizagem, da experiência dos alunos, dos seus sentimentos, e discutir em torno do direito à vida.

O resultado esperado. Os alunos irão: obter mais informações acerca de questões de direitos; compreender o valor do questionamento para o pensamento e para a aprendizagem; perceber os seus preconceitos e refletir sobre como os mudar; refletir sobre a sua própria aprendizagem.

Avaliação. Recomenda-se que o professor tome notas sobre as questões levantadas e respondidas individualmente e/ou em grupo (avaliação formativa) e utilize a autoavaliação (o que os alunos dizem sobre a sua própria aprendizagem).

Possíveis adaptações. Esta atividade foi planificada para ter lugar dentro de uma sala de aula tradicional, no entanto pode ter lugar num espaço diferente. A aula pode ser mais curta ou mais longa

dependendo da complexidade, da idade e das experiências dos alunos e outras particularidades contextuais.

Exemplo de aula

Aula/disciplina:	Processo/conteúdo	Observações
Faixa etária/ano:	14–16	
Duração:	60 minutos	
Tópico:	Segurança, Media, Paz e Violência	
Descrição do processo:		
Início da aula (fase de evocação): 5–10 minutos	O professor lê a primeira parte de “Quando o amanhã chegar” (ver Anexo), em voz alta, para o grupo. De seguida, dá às pessoas cerca de 5 minutos para recordarem todos os pontos principais e escrevê-los por palavras suas. Posteriormente, pede aos alunos que troquem de folhas com o colega, que leiam as versões uns dos outros e deem <i>feedback</i> .	Método usado: ler uma história, recordar detalhes.
Parte principal da aula (fase de compreensão): 30 minutos	O professor convida alguns alunos a ler as suas notas. Discutam as diferenças entre as versões: algumas pessoas lembraram-se de mais pormenores do que outras? Algumas pessoas inventaram detalhes que não tinham sido mencionados na história original? Pergunte aos alunos a sua reação à história: quem acham que é o narrador? O que é que aconteceu? Nota: é importante não dar qualquer pista sobre a situação dos dois homens: tente extrair as impressões sobre as personagens, mas sem sugerir que tenha qualquer razão específica para o fazer. Em seguida, o professor lê o recorte de jornal (Anexo 2) e a segunda parte da história de Dwight. Permita que os pares discutam as novas informações durante 10-15 minutos. Depois disso, distribua as cópias de “Quando o amanhã chegar”, caso queiram rever algumas informações no texto. Peça, então, que pensem nas questões que se seguem: a vossa opinião sobre Dwight ou Nanon mudou quando perceberam que eles estavam no Corredor da Morte? Como? Porquê? O que acham que Dwight quis dizer com: “Se julgares os outros como o sistema te julgou a ti, não serás melhor do que aqueles que te condenaram à morte!” Concordam com ele? Abra a questão para discussão geral, obtendo <i>feedback</i> dos vários pares sobre estas questões.	Métodos usados: perguntas, imaginação.
Final da aula (fase de reflexão): 20 minutos	Esta atividade pode ser utilizada para desencadear uma série de questões importantes e interessantes que podem ser objeto de novas atividades ou	Métodos utilizados: reflexão oral, <i>feedback</i> .

Aula/disciplina:	Processo/conteúdo	Observações
	<p>discussões. No entanto, recomenda-se que, no questionário, se restrinjam os tópicos que os grupos já abordaram, em vez de abrir a temas inteiramente novos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta atividade ensinou-vos alguma coisa sobre vós próprios? Fez-vos reconsiderar alguma opinião ou crença anterior? • O que acham que a atividade pretendia ilustrar? Atingiu esse objetivo, e se não, por que não? • O que nos diz a atividade, se alguma coisa, sobre o direito à vida? Que outras questões de direitos foram levantadas na discussão? <p>Tome nota destas questões para uso futuro.</p>	

Anexo 1. Quando o amanhã chegar, por Nanon Williams

Parte 1

“Foi no dia a seguir à morte de Dwight Adanandus que eu verdadeiramente encarei a vida de uma forma totalmente diferente do que ela era ou, devo dizer, do que eu gostaria que ela fosse. Estávamos no início do inverno, e enquanto ali estava a pensar no amigo que sempre me presenteava com um sorriso, mesmo quando os dias pareciam não mudar, senti-me atormentado. Enquanto me movia gentilmente, para apanhar o jornal debaixo da porta, um artigo contava a sua história.

Ler a sua história e saber que nunca mais o iria ver, foi como se alguém me estivesse a espetar alfinetes no coração, uma e outra vez. Às vezes, ele aparecia a balançar no pátio e gritava, “Então, rapaz?”, e eu olhava à volta, olhava para trás e respondia-lhe “A quem é que está a chamar rapaz?”, e começávamos os dois a rir porque eu era o mais novo do nosso bloco. E agora, quando penso nesses momentos, bem, fico profundamente triste, pois nunca mais vou querer ir ao pátio, sem que lá esteja o Dwight para desanuviar os vincos da minha raiva.

À medida que os anos foram passando, fui arranjando novos métodos para passar o tempo, e gosto de pensar que estes novos métodos me vão tornar, um dia, num homem melhor, tal como o Dwight foi. Durante os meus momentos de fraqueza, dou por mim a pensar no que é que o Dwight teria feito.

‘Lembra-te’, dizia-me ele, ‘O sistema só te apanha se tu deixares. Restabelece a paz com quem quer que seja o teu Deus, começa a viver a vida o melhor que souberes e disfruta-a’. E, no final, diria ainda ‘Rapaz, eu não sei por que aqui estás, mas sei que tu não pertences aqui...’

Parte 2

“...De facto, ninguém pertence aqui, não ao corredor da morte. Temos violadores, assaltantes, pedófilos e sádicos que não querem saber de ti. No entanto, também há pessoas carinhosas e compreensivas que fizeram exatamente as mesmas coisas, mas que encontraram uma forma de mudar e quero que te lembres sempre disso’ – disse-me ele, semanas antes de ser executado. ‘Lembra-te disto se não te lembrares de mais nada. Se julgares os outros como o sistema te julgou a ti, não serás melhor do que aqueles que te condenaram à morte!’ E agora que essas palavras ressoam nos meus

ouvidos, pergunto-me como é que demorei tanto tempo a perceber o que o Dwight quis dizer. Claro que ouvi o que ele disse e, na altura, fez sentido, mas fazer sentido e compreender totalmente o significado daquelas palavras são coisas completamente diferentes. Acho que afinal sempre era o rapaz que ele me costumava chamar, mas a verdade dói quando finalmente nos apercebemos dela. Sei que o encarceramento é uma arma de tortura psicológica que aumenta a frustração até que a depressão se instala, mas de alguma maneira o espírito e a vontade de continuar permanecem em alguns. O Dwight, ele tinha esse espírito independentemente da razão que o atirou para o corredor da morte, e com esse espírito mudou as vidas de todos os que apodrecem como cadáveres com vida no cemitério do sistema ‘Eu sei que não é fácil, rapaz’, dizia ele, ‘Mas ninguém disse que a vida era fácil. Aproveita cada dia pelo que vale e enquanto vires luz ao fundo do túnel, não deixes de ter esperança, deixa que essa seja a força que te guia’ foram as últimas palavras que ele me disse, entre lágrimas, enquanto se despedia. Não me atrevo a explicar o que isso significa para mim, pois suponho que mas terá dito para que eu pudesse encontrar a minha própria força, que me permitiu aguentar estes anos que já passaram, e provavelmente os anos que ainda estão para vir. Nunca abandonei os meus princípios nem as coisas que mais valorizo na minha vida – como a minha família, por isso, acredito que esse amor e a entrada nos portões do céu sejam o que o amanhã realmente é, quando chegar.”

Nanon Williams foi condenado à morte pelo Estado do Texas, quando tinha 17 anos, acusado de homicídio voluntário. Ele negou a acusação e passou os últimos 9 anos no Corredor da Morte.

Fonte: www.ccadp.org.

Anexo 2. Recorte de jornal

Huntsville – 2 de outubro de 1997. Um assaltante condenado foi executado na quarta-feira à noite por ter disparado sobre um empresário de San António que o tentou impedir de assaltar um banco, há nove anos. Adanandus, de 41 anos, foi condenado à morte por ter morto Vernon Hanan, que levou um tiro no peito a 28 de Janeiro de 1988, enquanto lutava com Adanandus no vestíbulo de um banco no lado norte de San António.

Referências

Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M. L., Oliveira, B., Ondrácková, J., & Suslova, O. (2012). *Manual de Educação para os Direitos Humanos com Jovens*. Publicações do Conselho da Europa. Hungria. Pág. 250.

Vamos fazê-lo juntos!

