

Escola Superior de Educação

Investigação na Prática de Ensino Supervisionada

A influência da exposição a narrativas da
Literatura para a Infância no
desenvolvimento da Teoria da Mente em
crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de
Mestre em Ensino do 1.º Ciclo e 2º Ciclo do Ensino Básico

Helena Isabel da Silva Nunes

Orientadora

Drª. Teresa-Claudia Esteves Tavares

Coorientador: Dr. Pedro Custódio Balas

2017, dezembro

HELENA ISABEL DA SILVA NUNES

A influência da exposição a narrativas da Literatura para a Infância no desenvolvimento da Teoria da Mente em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo e 2º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Dr^a. Teresa-Claudia Esteves Tavares

Coorientador: Dr. Pedro Custódio Balaus

SANTARÉM

2017, dezembro

“Se todos os heróis parassem para pensar sobre todos os “e ses” no seu caminho, nenhum de nós daria nunca um passo além da porta de casa.”

Esther Friesner

“É curioso como os professores podem passar tantos anos na escola a aprender para serem professores e alguns nunca chegam a compreender a parte mais fácil. Como fazer rir os miúdos. E mostrar-lhes o amor que lhes têm.”

Matthew Dicks

Declaração de Autoria de Trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito.

Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Copyright Helena Nunes

A Escola Superior de Educação de Santarém tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Agradecimentos

A realização deste relatório final contou com apoios muito importantes sem os quais não seria possível realizar este trabalho e, por isso, lhes estarei eternamente grata.

À Professora Teresa-Claudia Esteves Tavares pela sua orientação, apoio, saber transmitido, opiniões, total colaboração na procura de soluções para dúvidas e problemas que surgiram no decorrer da realização do relatório, pelas palavras de incentivo e por me ter aberto as portas ao fantástico mundo da Literatura, que tanto adoro.

Ao Professor Pedro Custódio Balaus pela sua colaboração ao longo de todo o desenvolvimento deste trabalho.

À Diretora do Agrupamento e à Coordenadora de Escola do estabelecimento de ensino onde apliquei a investigação, por me permitirem a realização desta e por facilitarem o acesso aos seus docentes e crianças.

Aos docentes do estabelecimento de ensino onde apliquei a investigação, pela participação e colaboração, pois foram um elemento essencial para a realização da investigação, a qual não seria possível sem a sua cooperação.

A todos os docentes cooperantes ao longo do meu percurso de estágio pelos ensinamentos e por me ajudarem a ser melhor profissional.

Às minhas amigas - Ângela Pereira, Beatriz Palha, Mara Gomes e Margarida Coelho - que sempre estiveram ao meu lado a apoiar-me, transmitindo-me força e coragem em todos os momentos da minha vida, e que tantas gargalhadas e bons momentos me proporcionaram.

Ao meu namorado, Hugo Morais, por todo o apoio, carinho e paciência; por nunca ter desistido de nós, mesmo quando eu fui impossível de aturar; por me incentivar a arriscar a seguir os meus sonhos; e pelo amor que me deu nesta etapa, sem pedir nada em troca a não ser a minha retribuição de amor.

Por último, dirijo um agradecimento muito especial aos meus pais por nunca se terem oposto ao meu sonho, por serem modelos da pessoa que quero ser, pelo apoio incondicional, pelo amor que me dão, pela ajuda na superação dos obstáculos que foram surgindo em todo o meu percurso académico e, principalmente, por acreditarem em mim.

Obrigada a todos por iluminarem a minha vida e fazerem de mim uma pessoa melhor.

Pesquisa-Intervenção: A influência da exposição a narrativas da Literatura para a Infância no desenvolvimento da Teoria da Mente em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico

No primeiro capítulo, este relatório documenta a contribuição dos estágios integrados na Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico para o desenvolvimento e aquisição de capacidades e competências profissionais e pessoais.

No segundo, investiga-se a correlação entre a exposição mediada de crianças a produtos da Literatura para a Infância e o desenvolvimento da respetiva Teoria da Mente. Participaram 2 docentes e 43 crianças do 4º ano do ensino público. Cada docente contou uma narrativa a um grupo - a mesma nos dois grupos. Grelhas de observação avaliaram o efeito da atividade nas crianças e o comportamento dos docentes. Evidenciou-se a supracitada correlação, mas, igualmente, a importância do estímulo à participação por parte do mediador e/ou da predisposição participativa de cada criança. Discutem-se as implicações para a prática profissional destes resultados.

No terceiro e último capítulo reflete-se sobre o percurso académico efetuado.

Palavras-chave: Literatura para a Infância; Teoria da Mente; contação de Histórias; mediação docente; Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Research-Intervention: The influence of the exposure to narratives of Children's Literature products in the development of Theory of Mind in children of the first cycle of Basic Education

In the first chapter, this report documents the contribution of internships in the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Teaching in the 1st and 2nd Cycle of Basic Education for the development and acquisition of professional and personal skills and competences.

In the second, it's investigated the correlation between the mediated exposure of children to the products of Childhood Literature and the development of their Theory of Mind. Two teachers and 43 children of the 4th year of public education participated. Each teacher told a narrative to a group - the same narrative in both groups.

Observation grids evaluated the effect of the activity on the children and the behavior of the teachers. The correlation was evidenced, but also the importance of the stimulus to participation by the mediator and/or the participatory predisposition of each child. Implications for professional practice of these results are discussed.

In the third and final chapter I reflect on my academic journey.

Keywords: Children's Literature; Theory of Mind; storytelling; teaching mediation; First cycle of Basic Education.

Índice

Introdução.....	11
I Parte – Contextos de Estágio.....	12
1. Prática de ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).....	12
1.1. Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico – 1º ano (1º Contexto de Estágio)	12
1.2. Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico – 3º ano (2º Contexto de Estágio)	24
2. Avaliação no 1º Ciclo do Ensino Básico	33
3. Prática de ensino no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).....	34
3.1. Estágio em 2º Ciclo do Ensino Básico – 6º ano (3º Contexto de Estágio)	34
3.2. Estágio em 2º Ciclo do Ensino Básico – 6º ano (4º Contexto de Estágio)	45
4. Avaliação no 2º Ciclo do Ensino Básico	56
5. Percurso investigativo.....	57
II Parte - Pesquisa-Intervenção: a influência da exposição a narrativas da Literatura para a Infância no desenvolvimento da Teoria da Mente em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico.....	60
1. Introdução	60
2. Revisão da Literatura	61
3. Aspetos Metodológicos.....	69
3.1. Questões metodológicas	69
3.2. Objetivos do estudo	70
3.3. Questões orientadoras do estudo	70
3.4. Opções e procedimentos metodológicos	70
3.5. O Campo de Análise	71
3.5.1. Participantes do estudo.....	71
3.5.1.1 Caraterização da turma X.....	72
3.5.1.2. Caraterização da turma Y.....	72
3.6. Plano de Investigação	73
3.7. Planeamento da atividade investigativa	74
3.7.1. Realização do estudo em sala de aula.....	74
3.7.2. Elaboração do material de apoio à investigação	75
3.8. Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	75
3.9. Tratamento de dados	77
3.10. Descrição da intervenção	77
3.11. Momentos, parâmetros e instrumentos de avaliação	79
4. Apresentação, tratamento e interpretação de dados.....	79
4.1. Dados relativos às crianças	80
4.1.1. Avaliação inicial.....	80
4.1.1.1. Participação na discussão.....	80

4.1.1.1.1. Turma X	80
4.1.1.1.2. Turma Y	81
4.1.2. Interesse	81
4.1.2.1. Turma X.....	82
4.1.2.2. Turma Y.....	82
4.1.3. Teoria da Mente.....	82
4.1.3.1. Turma X.....	83
4.1.3.2. Turma Y.....	84
4.2. Avaliação no final da intervenção.....	84
4.2.1. Participação na discussão	85
4.2.1.1. Turma X.....	85
4.2.1.2. Turma Y.....	85
4.2.2. Interesse	85
4.2.2.1. Turma X.....	85
4.2.3. Teoria da Mente.....	87
4.2.3.1. Turma X.....	87
4.2.3.2. Turma Y.....	88
4.3. Dados relativos aos docentes	88
5. Análise dos resultados.....	90
5.1. Turma X.....	90
5.2. Turma Y	91
6. Discussão dos resultados	92
7. Considerações finais.....	94
III Parte - Reflexão Final.....	96
Referências Bibliográficas.....	101
APÊNDICES.....	103

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – CARATERIZAÇÃO DA TURMA DE 1º ANO DE ESCOLARIDADE DO EB	14
QUADRO 2 - CARATERIZAÇÃO DA TURMA DE 3º ANO DE ESCOLARIDADE DO EB	25
QUADRO 3 - CARATERIZAÇÃO DA TURMA C DO 6º ANO DE ESCOLARIDADE DO EB	37
QUADRO 4 – CARATERIZAÇÃO DA TURMA E DO 6º ANO DE ESCOLARIDADE DO EB.....	37
QUADRO 5 - CARATERIZAÇÃO DA TURMA A 6º ANO DE ESCOLARIDADE DO EB.....	46
QUADRO 6 – CARATERIZAÇÃO DA TURMA B DO 6º ANO DE ESCOLARIDADE DO EB.....	47

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1- DADOS DA PRIMEIRA AVALIAÇÃO DA TURMA X QUANTO À PARTICIPAÇÃO NA DISCUSSÃO	80
---	----

TABELA 2 - DADOS DA PRIMEIRA AVALIAÇÃO DA TURMA Y EM RELAÇÃO À PARTICIPAÇÃO NA DISCUSSÃO	81
TABELA 3 - DADOS DA PRIMEIRA AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS DA TURMA X EM RELAÇÃO AO INTERESSE DEMONSTRADO	82
TABELA 4 - DADOS DA PRIMEIRA AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS DA TURMA Y EM RELAÇÃO AO INTERESSE DEMONSTRADO	82
TABELA 5 – DADOS DA PRIMEIRA AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS DA TURMA X EM RELAÇÃO À TEORIA DA MENTE	83
TABELA 6 - DADOS DA PRIMEIRA AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS DA TURMA Y EM RELAÇÃO À TEORIA DA MENTE .	84
TABELA 7 – DADOS DA SEGUNDA AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS DA TURMA X EM RELAÇÃO À PARTICIPAÇÃO NA DISCUSSÃO	85
TABELA 8 - DADOS DA SEGUNDA AVALIAÇÃO DA TURMA Y EM RELAÇÃO À PARTICIPAÇÃO NA DISCUSSÃO.....	85
TABELA 9 - DADOS DA SEGUNDA AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS DA TURMA X EM RELAÇÃO AO INTERESSE DEMONSTRADO	85
TABELA 10 – DADOS DA SEGUNDA AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS DA TURMA Y EM RELAÇÃO AO INTERESSE DEMONSTRADO	86
TABELA 11 – DADOS DA SEGUNDA AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS DA TURMA X EM RELAÇÃO À TEORIA DA MENTE	87
TABELA 12 – DADOS DA SEGUNDA AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS DA TURMA Y EM RELAÇÃO À TEORIA DA MENTE	88
TABELA 13 - DADOS DA AVALIAÇÃO DOS DOCENTES X E Y	89

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
ASE	Ação Social Escolar
CEB	Ciclo do Ensino Básico
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PE	Projeto Educativo
PNL	Plano Nacional de Leitura
PT	Plano de Turma
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório final integra-se no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, destinando-se à obtenção do grau de mestre.

Este relatório apresenta-se como um instrumento de consulta para futuras aprendizagens e como um elemento construtor do meu currículo profissional. Sintetiza o meu registo do trabalho desenvolvido na área da Prática de Ensino Supervisionada e da investigação que apliquei em sala de aula, bem como dos vários momentos de reflexão realizados em ambos os contextos.

O relatório divide-se em três capítulos:

O primeiro descreve e analisa o meu trabalho no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, isto é, os contextos de estágio em que lecionei e o trabalho desenvolvido nestes. No corpo do texto registo igualmente os momentos crítico-reflexivos da minha ação, colocando-os em perspetiva. As notas de rodapé têm duas funções: a primeira, mais habitual, é a de fornecer informação não diretamente relevante para a compreensão do que escrevo no corpo do texto; a segunda é a de fornecer informação que, embora seja relevante para essa compreensão, não se centra no meu percurso, podendo tornar-se um elemento de distração relativamente ao objeto direto deste trabalho¹.

O segundo capítulo apresenta uma atividade de investigação que apliquei em sala de aula, atividade essa em que procurei articular as áreas da Literatura para a Infância e da Teoria da Mente. Enuncia as questões investigadas, os objetivos da investigação e a metodologia de trabalho aplicada. Descreve o desenvolvimento da investigação e analisa e discute os dados obtidos, apresentando finalmente as conclusões.

O último capítulo é um balanço global do percurso que realizei ao longo do Mestrado complementado com uma reflexão sobre as minhas aprendizagens à luz do perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário² e do perfil específico do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico³.

No final, encontram-se as referências bibliográficas e os apêndices referenciados ao longo do relatório.

¹ Refiro-me a informação sobre comportamentos de outros participantes no processo de estágio, como o meu par de estágio, por exemplo.

² Decreto-Lei nº240/2001

³ Decreto-Lei nº241/2001

I Parte – Contextos de Estágio

Como anteriormente indicado, este capítulo foca o meu trabalho no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, nomeadamente sintetizando os aspetos positivos e negativos das experiências de ensino-aprendizagem vivenciadas em cada contexto de estágio, bem como apresentando com mais detalhe algumas atividades-chave que em cada um dos estágios me levaram a momentos de reflexão.

Todos os estágios foram realizados no contexto do Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB e decorreram em escolas da cidade de Santarém nos anos letivos de 2014/2015 e 2015/2016 no 1º e 2º Ciclos do EB, respetivamente.

Em todos os contextos de estágio, as semanas de intervenção foram partilhadas com o meu par de estágio. Enquanto numa semana eu lecionava todas as aulas dessa mesma semana, a minha colega de estágio desempenhava o papel de observadora⁴. Na semana seguinte as funções invertiam-se.

1. Prática de ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)

1.1. Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico – 1º ano (1º Contexto de Estágio)

Contexto de estágio e caracterização da instituição

O primeiro estágio de intervenção ocorreu de 28 de outubro a 16 de dezembro de 2014 com uma turma do 1º Ano do Ensino Básico de um estabelecimento de ensino de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, em Santarém.

A instituição é um edifício de tipologia P3, do modelo de origem nórdica também chamado “de área aberta”, construída de raiz. Segundo informação oral fornecida pelos funcionários da escola, foi inaugurada já na primeira década do século XXI⁵.

Este estabelecimento acolhe crianças⁶ dos 3 aos 10 anos, tendo, em 2014, cerca de 300 crianças, distribuídas entre quatro turmas de Pré-Escolar e seis turmas do 1º CEB. Oferece Atividades Extracurriculares (AEC) em quatro áreas: Inglês, Atividade Física e Desportiva, Robótica e Expressão Artística e Plástica.

A população do meio envolvente caracteriza-se pela sua diversidade cultural. Esta diversidade foi confirmada pela docente cooperante assim como pela observação direta da

⁴ Esta função não era passiva pois a estagiária que se encontrava a observar, além de preparar a sua próxima semana de intervenção, também auxiliava a colega na preparação de aulas e materiais e, se necessário e quando solicitado, na lecionação das aulas.

⁵ Confirmei oficialmente esta informação através de uma chamada telefónica com a coordenadora da escola em causa.

⁶ Para uma maior simplicidade expositiva utilizar-se-á o termo “crianças” sempre que nos estivermos a referir a conjuntos incluindo alunos e alunas.

diferença existente entre os Encarregados de Educação quanto a formas de organização social (por exemplo, relações de vizinhança e parentesco), valores (por exemplo, na forma como se relacionavam com o sucesso escolar) e padrões de comportamento (por exemplo, quanto à aplicação de normas de polidez).

O edifício escolar é composto por dois pisos ligados por uma escadaria. Dispõe de refeitório, campo de desportos, pátio exterior, biblioteca escolar, sala de informática e pavilhão com materiais de apoio às aulas de Expressão Física e Motora.

A sala onde lecionei situava-se no primeiro piso, e, sendo uma sala padrão dentro do modelo já referido, tinha enormes janelas com vista para o pátio e para o campo de desporto; além da porta para o corredor, comunicava ainda com outra sala através de um espaço comum com lavatórios, invariavelmente nomeado por funcionárias, professoras e crianças como a “zona suja”, provavelmente devido a destinar-se a lavagens. Estava equipada com um quadro interativo com projetor, um quadro negro e um computador portátil com acesso à *Internet*, ligado por um cadeado à secretária.

No momento em que decorreu o estágio, o Plano de Turma (PT) mencionava como recursos humanos disponíveis a professora titular de turma, o professor de apoio educativo, as professoras de educação especial⁷, os quatro professores das AEC's anteriormente referidas, a coordenadora de escola, as assistentes operacionais⁸, os/as encarregados de educação, a direção do agrupamento, a autarquia⁹ e a Equipa de Saúde Escolar.

A componente letiva funcionava das 9.00h às 10.30h e das 11.00h às 12.30, no período da manhã, e das 14.00h às 15.00h e das 15.15h às 16.15h, no período da tarde. Após a componente letiva, alguns alunos frequentavam as AEC.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (2014), ao qual esta instituição pertence, enuncia como principal objetivo aumentar o sucesso educativo, tendo por base três Eixos Estratégicos: o Eixo Estratégico nº1 (pp. 36-42) denominado “Sucesso Escolar” que visa melhorar os resultados escolares através da implementação de várias ações estratégicas; o Eixo Estratégico nº2 (pp.43-52) denominado “Processo Educativo e Gestão da Atividade Pedagógica” que pretende melhorar a articulação intra e interdepartamental através da progressão do trabalho colaborativo, com o objetivo de proporcionar melhorias ao nível da reflexão e inovação nas práticas pedagógicas e na gestão do currículo; e o Eixo Estratégico nº3 (pp. 53-56) denominado “Organização e Gestão Escolar” que procura melhorar os processos de comunicação, informação e divulgação entre a escola e comunidade educativa.

⁷ Ao contrário do restante pessoal docente, nunca encontrei as professoras de Educação Especial mencionadas no referido Plano de Turma.

⁸ Nas zonas que eu frequentava encontrava cinco, mas, no total, existiam oito.

⁹ Na rubrica “Autarquia”, o Plano de Turma listava o nome de várias empresas, especificando que se tratavam de entidades que colaboravam nas ofertas educativas ao longo do ano.

Caraterização da turma

Estagiei numa turma do 1º ano de escolaridade com 26 crianças. Apenas uma aluna não era de nacionalidade portuguesa, sendo francesa, mas acompanhava os colegas sem qualquer entrave linguístico. Os alunos com apoio educativo eram acompanhados duas vezes por semana por um professor destacado para o efeito. A turma é caraterizada globalmente no quadro 1.

Turma do 1º ano do Ensino Básico	
Número de Crianças	26
Idades	25 crianças com 6 anos e 1 criança do sexo feminino com 7
Sexo	13 crianças do sexo feminino e 13 do sexo masculino
Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)	0
Crianças com Apoio Educativo	1 criança do sexo masculino com apoio educativo fixo e 1 criança do sexo feminino com apoio educativo ainda em processo de avaliação
Crianças repetentes	0
Crianças a frequentar as AEC's	19 crianças
Com Português Língua Não Materna	1 criança do sexo feminino
Crianças que frequentaram o Jardim de Infância	24

Quadro 1 – Caraterização da turma de 1º ano de escolaridade do EB.

Objetivos essenciais do Plano de Turma

O Plano de Turma (PT) enunciava como principais objetivos estratégicos a atingir nos próximos três anos letivos: “a melhoria dos resultados escolares, a promoção da disciplina e a melhoria das competências pessoais e sociais no corpo estudantil, transformando-se, então, numa consequência positiva para o aumento do sucesso educativo” (p.33).

O PT refere como pontos fortes da turma a enorme motivação e predisposição para a aquisição de novas competências. Eram crianças que acompanhavam o ritmo de trabalho¹⁰ imposto nas aulas e mostravam curiosidade em relação às aprendizagens efetuadas.

Quanto aos pontos fracos referidos no PT, apenas verifiquei o ponto que enunciava as dificuldades da turma em cumprir as regras de sala de aula¹¹.

¹⁰ À exceção dos dois alunos que necessitavam de Apoio Educativo e que tinham dificuldades em acompanhar o ritmo de trabalho.

Planeamento e operacionalização da atividade educativa

Neste estágio, lecionei as áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Apoio ao Estudo, Expressões e Oferta Complementar.

Durante o meu percurso como estudante, aprendi vários formatos de planificações indispensáveis à operacionalização da atividade educativa. Chegada ao contexto de estágio apresentei uma proposta de estrutura à docente cooperante, que a simplificou de forma a incluir apenas os seguintes elementos: sumário dos conteúdos a trabalhar; área disciplinar contemplada; objetivos e descritores de desempenho; estratégias/atividades; e avaliação. As planificações diárias que utilizei estavam articuladas com a planificação de médio e de longo prazo da professora cooperante e da escola.

Este modelo de planificação revelou-se funcional (v. Apêndice I). Alguns objetivos repetiram-se, seguidos ou intercalados, ao longo de dias ou semanas nas planificações, já que adotei a metodologia de sequências pedagógicas¹². Além disso, para assegurar a retenção de toda a informação, no início de cada aula fazia uma revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior. Talvez essa metodologia tenha contribuído para que, segundo a docente cooperante e de acordo com a minha própria autoavaliação, os objetivos tenham sido atingidos com sucesso e a turma tenha, em geral, aprendido os conteúdos previstos¹³.

Ainda relativamente às metodologias de ensino, apenas efetuei diferenciação pedagógica na abordagem à celebração do Natal, em relação a duas crianças - um aluno testemunha de jeová e uma aluna muçulmana¹⁴. No restante período, seguimos a rotina didática habitual. Recorri a algumas aulas expositivas, mas, sobretudo, aliei sistematicamente a exposição de conteúdos a atividades de caráter prático. A abordagem de cada novo conteúdo seguia uma estrutura fixa: primeiro, realizava uma atividade de caráter lúdico e exploratório destinada a que as crianças me mostrassem, inadvertidamente, os conhecimentos prévios de cada uma sobre o tema¹⁵; num segundo momento, tendo já previamente adequado as atividades, quer às crianças que já possuíam conhecimentos prévios, quer às que os adquiriam pela primeira vez, iniciava, então, as exposições de conteúdos intercaladas com as atividades de aprendizagem propriamente ditas. Como referi acima, estas eram de caráter prático (jogos ou experiências com materiais manipuláveis) que, em simultâneo, estimulavam o interesse e a motivação das crianças, favorecendo

¹¹ Considerando que se tratava de uma turma do 1º ano de escolaridade e que as crianças que tinham acabado de sair do contexto Pré-Escolar, esta dificuldade em respeitar as normas de sala de aula é facilmente compreendida. Adiante neste relatório irei explicitar como colmatei esta dificuldade.

¹² Isto é, eram objetivos a médio e longo prazo, pelo que era esperado que as crianças os fossem desenvolvendo e alcançando ao longo de várias aulas, não que os atingissem em pleno de uma vez só.

¹³ O défice de atenção e concentração de algumas crianças durante as aulas provocou-lhes dificuldades em alguns conteúdos, mas mesmo essas eram passíveis de recuperação no segundo período de aulas.

¹⁴ Apesar de, como indicado acima, existirem duas crianças com Apoio Educativo, estas apenas demoravam mais tempo na realização das atividades; um professor de apoio, duas vezes por semana, ajudava-as a acompanhar o ritmo da turma. Nos restantes dias, a minha colega de estágio assumia esse papel e vice-versa.

¹⁵ Sendo a turma de 1º ano de escolaridade, os conhecimentos advinham das suas experiências pessoais e da frequência do Pré-Escolar.

assim a aprendizagem; num terceiro e último momento, as crianças realizavam um exercício (habitualmente, escrito) versando sobre os conteúdos ensinados.

Como recursos de planificação quotidianos, usei os Programas e Metas das áreas curriculares e alguns manuais escolares¹⁶. Considero que não só estes, mas todos os restantes recursos utilizados¹⁷ foram adequados à turma e complementaram as tarefas, tornando-as interessantes e promotoras de aprendizagens.

Dando cumprimento a recomendações recebidas dos supervisores de estágio, tive o cuidado de integrar na minha prática as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Fi-lo através de apresentações *PowerPoint*, de jogos interativos, de um *quiz* de Estudo do Meio, da visualização de vídeos (retirados da *Internet* e do suporte digital de um dos manuais escolares utilizados) e da projeção de exercícios.

Os conteúdos lecionados em cada área disciplinar foram os seguintes:

Na disciplina de Expressões abordei a Expressão Dramática através de jogos de exploração, jogos dramáticos e dramatização de textos/lengalengas; a Expressão Plástica através da pintura com os dedos/mãos, desenho e recorte; e a Expressão e Educação Físico-Motora no campo exterior. Destaco como uma experiência de estágio especialmente relevante para o meu percurso de aprendizagem uma aula em que realizei uma atividade de exploração artística do conto *A Cigarra e a Formiga* recontado por Luísa Ducla Soares, em articulação com o Programa Nacional de Leitura. Foi uma experiência diferente tanto para mim como para as crianças. Pessoalmente, estava pouco à vontade com esta área por me sentir, desde sempre, intimidada com a parte artística. Com efeito, mesmo apesar de saber que os factos não correspondem às representações que fazemos sobre as diferentes áreas da vida, a verdade é que quando se trata de conteúdos/áreas como a Matemática, o Português ou o Estudo do Meio, tenho a impressão de que com trabalho conseguirei apresentar resultados positivos, pois fui habituada a acreditar, que no domínio das artes, mesmo muito trabalho não é suficiente para quem não nasceu dotado/a. Por isso, tive de realizar um certo esforço de autoconvencimento para arriscar nesta área. Por outro lado, as crianças poderiam reagir mal por esta atividade ser diferente daquelas a que a turma estava habituada a realizar. No entanto, foi precisamente a convicção de que seria tão benéfico para mim como para a turma expandirmos horizontes que decidi arriscar.

A atividade decorreu como se segue:

¹⁶ Nomeadamente, o Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico, Programa de Matemática, Programa de Estudo do Meio, Programa de Expressões e os manuais escolares *O Mundo da Carochinha – Português – 1º ano*, *Alfa Matemática 1 – 1º Ano* e *Alfa Estudo do Meio – 1º Ano*. Deste último manual utilizei não só a versão papel mas também o suporte digital para a visualização de vídeos, tal como anteriormente referido.

¹⁷ Estes recursos serão mencionados a par e passo, caso se justifique.

Depois de eu ter lido a história, as crianças discutiram-na brevemente e preencheram uma ficha de interpretação. A seguir, reorganizámos o espaço: desimpedimos a zona suja para que as crianças a ela acedessem facilmente; criámos um canto na sala para as crianças colocarem o seu trabalho a secar e outro canto para colocarem as mochilas; finalmente, enquanto as crianças escolhiam com quem se queriam juntar nas mesas de quatro, forrei, com o meu par de estágio, as carteiras com jornais e reunimo-las quatro a quatro. Após termos preparado o espaço em conjunto, expus e discuti as regras da atividade: ter cuidado com as roupas, com o material da escola, com o equipamento, não comer a tinta, não pintar os colegas nem o chão... De seguida, cada um recebeu uma folha com a cara da formiga ou da cigarra que tinha de colorir, com tinta acrílica, utilizando os dedos. Fui percebendo que (à exceção de uma criança que insistia em provar as tintas) todas as crianças cumpriam as regras e queriam que a atividade corresse bem.

Apesar de a minha observação do comportamento das crianças já em si servir para avaliar positivamente a atividade, quando as crianças tinham terminado o trabalho perguntei-lhes se tinham gostado da atividade e se gostariam de voltar a realizar atividades deste tipo. Toda a turma (inclusivamente a criança que impedimos de comer tinta) se mostrou entusiástica a esse respeito. Isto fez-me sentir mais confiante com a atividade, a turma e esta área disciplinar.

Na disciplina de Oferta Complementar sobre Segurança Rodoviária abordei comportamentos adequados enquanto peões; regras de trânsito e código da estrada; análise crítica do ambiente rodoviário; identificação de situações de risco e propostas de alterações que tornem o ambiente rodoviário mais seguro.

Na disciplina de Apoio ao Estudo abordei o Dia de São Martinho, o conto *A Cigarra e a Formiga* (versão de Luísa Ducla Soares), o Natal e o Dia Mundial da Ciência.

Destaco como uma experiência de estágio especialmente relevante para o meu percurso de aprendizagem a aula em que, para celebrar o Dia Mundial da Ciência, realizei uma experiência (simples tanto quanto aos procedimentos como ao nível de compreensão) sobre os pigmentos de cor presentes nas canetas de feltro. Ao contrário do que acontecia com a atividade descrita anteriormente, logo à partida sentia-me confiante com a realização desta atividade por ser uma área da minha preferência e por saber que seria algo que motivaria as crianças. Após indicar os cuidados de segurança e as regras de manuseamento do material, dividi a turma em grupos de 4 alunos cada. Fiz uma breve explicação do que são cores primárias e secundárias e referi que as cores primárias não são formadas por mais nenhuma cor enquanto as outras são compostas por uma mistura de pigmentos de duas cores primárias. A cada grupo entreguei uma tira de papel retangular, com um traço a lápis de carvão a cerca de 2cm de uma das extremidades. Cada grupo escolheu uma caneta colorida diferente com qual fizeram uma pinta por cima do risco

traçado. Num copo de plástico eu coloquei o equivalente a um dedo de álcool. As crianças colocavam a tira dentro do copo, tendo o cuidado de não molhar a pinta colorida. Após 10 minutos de repouso – durante os quais perguntei à turma o que achavam que ia acontecer – cada grupo verificou o que aconteceu e identificou as cores que surgiram. A minha principal preocupação era que a experiência não resultasse (apesar de a ter feito em casa previamente). As crianças realizaram a experiência, em grupos de trabalho selecionados por mim, seguindo um guião que lhes forneci e sob a minha supervisão. Conseguiram completar os guiões e tirar as suas conclusões sobre o decorrer da atividade e o resultado final que obtiveram, o que considereei espantoso para crianças de 1º ano. No final, cada grupo selecionou um/a porta-voz que foi junto do quadro falar sobre o que observaram, quais as conceções prévias que tinham e que conclusões obtiveram.

Na área da Matemática abordei as ordens crescente e decrescente, o número 0, o número 6 e a sua decomposição, os gráficos de barras/pontos (construção e interpretação de dados), a adição (parcelas e treino de contagens), a subtração, a resolução de problemas e a reta numérica.

Como experiência de estágio especialmente relevante para o meu percurso de aprendizagem destaco a aula sobre gráficos de barras/pontos (v. Apêndice II). Na linha do atrás exposto, comecei de uma forma lúdica e exploratória, questionando as crianças sobre a constituição do seu agregado familiar e sobre o número de irmãos. De seguida, construí, no quadro, uma tabela com o nome de cada criança, o número de irmãos e irmãs e o total de irmãos por criança. Os resultados foram interpretados em grande grupo, através de questões que coloquei e de observações das crianças. Depois iniciámos uma atividade ainda mais prática - apresentei à turma uma cartolina com um referencial, que expliquei, e distribuí a cada criança um *post-it* colorido de acordo com o respetivo número de irmãos - caso tivesse apenas um irmão recebia um *post-it* amarelo, se tivesse dois irmãos um *post-it* verde, se não tivesse nenhum um *post-it* cor-de-rosa, etc.. À vez, cada criança colocou na cartolina o seu *post-it*, no local correspondente ao seu número total de irmãos. Após colocados os *post-it* de todas as crianças, discutiram-se os resultados através de questões como: quantas crianças têm x irmãos, qual é o maior/menor número de irmãos que existe na turma, existem mais crianças com x irmãos ou com y irmãos, etc. A aula, supervisionada pelo docente supervisor de estágio Nelson Mestrinho, terminou com esta última atividade, que utilizei para avaliar o que as crianças tinham aprendido sobre o tópico.

Na disciplina de Estudo do Meio abordei a identificação de características físicas na família (semelhanças); as modificações no seu corpo (evolução, idade, mudanças físicas, aspeto); a identidade sexual (caraterísticas e constituição do corpo); as comparações com os outros; o conhecimento e aplicação de normas de prevenção de acidentes domésticos

(objetos e produtos perigosos e cuidados com a eletricidade e sinalização de perigo) e o conhecimento de costumes e tradições.

Neste estágio, considero relevante, para o meu percurso de aprendizagem, como experiência de estágio a aula em que apliquei um *quiz* que previamente elaborara para a turma consolidar os conteúdos aprendidos ao longo das minhas intervenções (v. Apêndice III). Organizei a turma em grupos de cinco crianças, que selecionaram um/a porta-voz e um nome de equipa. As questões eram apresentadas num *PowerPoint* e respondia o primeiro grupo a colocar a mão no ar, falando apenas o/a porta-voz. Cada resposta correta valia um ponto, vencendo o grupo com mais pontos.

Tive de resolver, na hora, dois problemas. O primeiro foi o facto de, em alguns grupos, o/a porta-voz dar as respostas sem as discutir com o grupo, isto é, só uma criança participava, excluindo as restantes. Como solução, criei a regra que cada porta-voz só poderia colocar a mão no ar após todos os elementos do seu grupo contribuírem para a resposta. O segundo problema surgiu porque alguns/mas porta-vozes colocavam a mão no ar antes de a questão ser colocada. A minha primeira estratégia foi, sem apresentar nenhuma questão, perguntar a resposta correta a um/a desses/as porta-vozes. Perante isto as crianças ficavam sem saber o que responder, mas, no entanto, mantinham este comportamento. Adotei, então, a regra de retirar um ponto a cada grupo cujo/a porta-voz colocasse a mão no ar sem eu ter lançado a questão.

Estas estratégias deram oportunidade a um grupo de crianças, consideradas mais fracas pela professora cooperante, de se revelarem e mostrarem os seus conhecimentos, surpreendendo não só a professora cooperante como também os/as colegas.

Verifiquei que os/as porta-vozes dos grupos estavam totalmente focados em si mesmos: não ouviam as opiniões dos/as colegas (exceto quando obrigados/as) e não compreendiam a frustração dos/as colegas por não serem escutados/as nem as suas respostas tidas em consideração. A realização desta atividade foi o ponto de partida para o meu interesse sobre dois temas: em primeiro lugar, o modo como as crianças percecionam os seus estados mentais e os de outrem e, em segundo lugar, a capacidade destas de atribuir estados mentais tanto a si mesmas como a outrem. Na altura ainda não sabia que estes dois temas eram objetos de estudo de um campo que se chamava Teoria da Mente¹⁸ mas fiquei com vontade de os continuar a explorar nos estágios seguintes. Foi este o primeiro passo para construir a minha questão de investigação.

Na área curricular de Português abordei as letras “p”, “t” e “m”, minúsculas e maiúsculas, introdução de frases, escrita de dissílabos, famílias silábicas, leitura e escrita de

¹⁸ Como explicitarei adiante, só conheci este termo quando necessitei escolher uma questão de investigação.

palavras, descoberta por associação, transcrição de letra imprensa para manuscrita, divisão silábica, ditado de palavras e construção de frases.

Considero relevante como experiência de estágio as quatro aulas em que introduzi novos grafemas, ou “letras” (v. Apêndice IV).

Fui a primeira estagiária, do meu par, a introduzi-las. Ao planificar a primeira destas aulas (a de introdução ao “p”) senti uma grande responsabilidade, já que era essencial que as crianças compreendessem o que lhes iria ensinar. Superada a ansiedade inicial, selecionei atividades diferenciadas - jogos de associação entre imagens e fonemas (sons) e jogos de identificação de grafemas - para que as crianças não só conhecessem o novo grafema, como o identificassem, compreendessem, lessem e escrevessem. No dia da aula concretizei tudo o que tinha planificado e como o *feedback* das crianças foi sempre positivo isso reforçou o meu à vontade e bem-estar em lecionar estes conteúdos de acordo com as estratégias e atividades que tinha planeado. Esta sensação repetiu-se e ampliou-se cada vez que introduzi um novo grafema, de forma que estas aulas se tornaram das mais gratificantes nesta área curricular.

Ainda na área do Português, abordei com as crianças obras pertencentes à Literatura Infantil com o intuito de fomentar nelas o gosto pela leitura. Deste modo, trabalhei a história *A Cigarra e a Formiga*, de Luísa Ducla Soares, no âmbito do Plano Nacional de Leitura¹⁹ e li para a turma uma história infantil da minha autoria (v. Apêndice V). As crianças mostraram-se bastante recetivas à audição e, na reflexão final feita oralmente, tinham interesse em expressar as suas opiniões. Verifiquei que o debate sobre leituras foi uma das raras alturas em que consegui que se escutassem umas às outras. Isto, juntamente com o que já tinha observado aquando da realização da atividade mencionada anteriormente realizada em Estudo do Meio, levou-me a pensar que talvez justamente o debate em conjunto sobre narrativas²⁰ fosse uma das formas de levar as crianças a percecionarem estados mentais (seus e de outrem) e a atribuí-los quer a si mesmas quer aos seus pares. Como escrevi atrás, na altura ainda não sabia que me estava a interessar pela Teoria da Mente, mas fiquei a pensar que de alguma forma o contacto com as narrativas a desenvolvia. Considero este o segundo passo na construção da minha questão de investigação.

Organização do ambiente educativo e gestão da sala de aula

Penso que a gestão de sala de aula que fiz se enquadra na perspetiva defendida por Santos (2007) que afirma que esta gestão se foca no controlo dos comportamentos das crianças, procurando garantir um bom ambiente que seja propício à aprendizagem. Deste

¹⁹ Explorei esta história da forma descrita abaixo, razão pela qual não desenvolvo esse conteúdo aqui.

²⁰ As narrativas a que me refiro não têm de ser, obrigatoriamente, as trabalhadas em aula. Como também verifiquei, mais de metade das crianças da turma requisitavam livros na biblioteca escolar. Os conteúdos destes livros poderiam ser debatidos em conjunto. Na minha opinião, a requisição de livros pelas crianças é uma excelente iniciativa, a fomentar, não só para elas se iniciarem na leitura e escrita como também para descobrirem livros e começarem a criar os seus interesses pessoais em relação à literatura.

modo, supervisionei as atividades e atitudes que ocorreram em sala de aula, procurando esclarecer e auxiliar as crianças no que fosse necessário.

Como mencionado anteriormente (v. Quadro 1), existiam duas crianças que beneficiavam de Apoio Educativo.

A criança do sexo feminino não frequentou o Pré-Escolar e, talvez por isso, não tinha adquirido algumas competências básicas como pintura, recorte, capacidade de contorno, etc. Também apresentava dificuldades na compreensão do vocabulário utilizado em sala de aula e em manter-se concentrada, tendo um ritmo de trabalho bastante lento. Através da professora cooperante, obtivemos a informação de que esta criança não tinha qualquer estímulo em casa que lhe permitisse desenvolver as suas capacidades. Como estratégia para estimular o desenvolvimento das suas capacidades, recorri a um método fónico, visual e articulatório denominado Método Fonovisuoarticulatório²¹ que, segundo Jardini (2010), permite alfabetizar qualquer criança e recuperar qualquer distúrbio que possa existir ao nível da leitura e da escrita. A aplicação deste método a esta criança revelou um relativo sucesso pois a criança conseguiu aprender os grafemas lecionados e iniciar a escrita de algumas palavras simples.

A criança do sexo masculino frequentou o Pré-Escolar, mas apresentava dificuldades semelhantes às da criança acima referida. As suas maiores dificuldades centravam-se na demora de compreensão de instruções e na morosidade da reação aquando da execução de uma atividade. A mãe desta criança procurava, em casa, auxilia-lo a ultrapassar estas dificuldades, mas sem sucesso. Como estratégia para estimular o desenvolvimento das capacidades desta criança, fiz várias explicações das atividades, utilizando vocabulário simples e, por vezes, recorrendo a instruções através de desenho. Também percebi que o aluno se sentia mais motivado em atividades que envolviam construções (com plasticina ou material multibásico, por exemplo) e que o seu ritmo de trabalho aumentava ligeiramente quando, entre atividades, lhe era permitido fazer uma pequena brincadeira. Assim, quando terminava uma atividade, eu permitia que essa criança tivesse um momento (entre 3 a 5 minutos) de brincadeira²². Através dos seus trabalhos em sala de aula, verifiquei que, efetivamente, esta criança melhorou as suas aprendizagens e capacidades após a aplicação desta estratégia.

As crianças acima referidas foram um desafio, pois necessitavam de apoio constante, quer na compreensão e realização de tarefas, quer em chamadas de atenção para se

²¹ Este método, também conhecido por “Método das Boquinhos”, recorre a estratégias fónicas (fonema/som), visuais (grafema/letra) e articulatórias (movimento da boca e lábios). O seu desenvolvimento alicerça-se na Fonoaudiologia, em conjunto com a Pedagogia, sendo um método indicado para alfabetizar qualquer criança e mediar/reabilitar distúrbios de leitura e de escrita.

²² Este momento ocorria apenas quando existia espaço para tal e não interferia na atividade letiva normal. As outras crianças mostraram uma grande capacidade de compreensão pois entenderam que aquele momento era necessário para o colega realizar aprendizagens, aguardando pacientemente que a criança em questão terminasse as atividades.

concentrarem, o que tornou difícil gerir os ritmos de trabalho. O auxílio do meu par pedagógico foi crucial para esta gestão de ritmo de trabalho. Assim, tive a perfeita noção das dificuldades que um professor titular de turma tem quando existem crianças com tamanhas dificuldades na sua turma, o que torna essencial a existência de um/a professor/a de Apoio Educativo²³.

Integração e relação com a comunidade educativa

A minha integração na comunidade educativa foi positiva, dado que evidenciei respeito e cumprimento pelas normas existentes na instituição e a minha relação com o pessoal docente e não docente foi sempre cordial. Saliento um aspeto benéfico, quer para estagiárias quer para docentes, que foi a existência de troca de materiais. Os professores partilhavam connosco alguns dos seus materiais (por exemplo, fichas de trabalho) e nós partilhávamos os nossos materiais e ideias. Assim, existiu partilha de material e conhecimento por ambas as partes.

A relação com a professora cooperante, além de ter sido uma relação muito cordial e assente numa constante troca de ideias e materiais, foi importante para a estruturação do meu perfil enquanto futura docente.

Com efeito, a professora criou um clima de autonomia supervisionada: incentivou-me a experimentar diversas estratégias e a aplicar todas as atividades que eu propunha, mas também intervinha para melhorar o meu desempenho, quando achava necessário, e esclarecia-me e dava sugestões sempre que me surgiam dúvidas. A autonomia, conjugada com a consciência de que teria apoio por parte de alguém com mais experiência e conhecimento das características da turma, possibilitou-me perceber, ao meu próprio ritmo, quais as estratégias e metodologias mais apropriadas para várias situações ocorridas, e que atividades resultariam melhor para a obtenção de aprendizagens por parte das crianças. Por outro lado, a professora estava sempre disposta a valorizar o que eu lhe transmitia sobre conhecimentos adquiridos na parte curricular do meu curso, pelo que me tornava mais confiante na aplicação prática desses saberes em contexto de estágio.

Globalmente, considero que a relação que desenvolvemos me proporcionou momentos essenciais para a minha aquisição e desenvolvimento de aprendizagens, tendo sido mais um pilar na construção do meu perfil profissional.

Neste estágio, não tive qualquer relação em tempo letivo com os Encarregados de Educação, por falta de oportunidade²⁴.

²³ Como anteriormente mencionado, existia um professor de Apoio Educativo na turma que auxiliava estas duas crianças duas vezes por semana. A meu ver, deveria existir este apoio diariamente pois são crianças com muitas dificuldades e que, ou são condicionadas pelo ritmo imposto pelas restantes crianças da turma, ou condicionam a aprendizagem.

²⁴ Tivemos contacto com os pais de um aluno durante a comemoração do seu aniversário no refeitório escolar após o período de aulas da tarde. Na interrupção letiva referente ao Natal estivemos na escola a organizar as

Em relação à turma, em todas as atividades realizadas procurei que cada criança visse o seu potencial e tivesse consciência dos seus pontos fortes e fracos. Pensei que, deste modo, as crianças ganhariam mais confiança em si mesmas e no seu trabalho, pois se sentiriam mais seguras no que dominavam e ganhariam à vontade para procurar ajuda para resolver o que ainda não dominavam. Considero que consegui atingir ambos os objetivos.

A relação com a turma foi ficando mais sólida a partir da primeira semana de intervenção (intervenção partilhada). As crianças mostravam à vontade em colocar dúvidas sobre as aprendizagens, assim como sobre diversos assuntos e até em procurar ajuda para resolver problemas com os colegas. Neste ambiente de bem-estar entre mim e as crianças, como as crianças mostravam dificuldade em cumprir as regras, coloquei limites e regras a cumprir chamando a atenção da turma quando, com demasiada liberdade, começavam a ter atitudes incorretas que prejudicavam o bom funcionamento da aula. Existia espaço para aprender mas também para brincar, de uma forma controlada e correta. Considero que, na maioria das vezes, lecionei os conteúdos de uma forma que as crianças consideraram divertida e interessante, motivando-os a aprender.

Considero que também desenvolvi boas capacidades em relação à resolução de conflitos entre os alunos. Por diversas ocasiões, os alunos entravam em conflito, ou por faltas de respeito entre eles ou por pequenas chantagens (por exemplo, “se não fizeres isto deixo de ser teu amigo”). Nestas situações, coloquei-me sempre num papel de moderadora, ou seja, ajudava ambas as crianças a verem a situação das duas perspetivas, fazia com que refletissem sobre as suas atitudes/comportamentos e tomassem a iniciativa de admitir o erro, bem como de pedir desculpa. A meu ver, é bastante importante começar a fomentar nesta idade esta reflexão por parte das crianças, pois, além de desenvolver o pensamento, faz com que melhorem as relações sociais que estabelecem com os seus pares e obtenham algumas noções da vida em sociedade.

Em suma, este estágio foi um ótimo início no Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB pois, apesar de nas atividades iniciais experimentar alguma ansiedade e receio, senti-me na minha zona de conforto o que me encheu de confiança e me permitiu realizar imensas aprendizagens e desenvolver as minhas capacidades.

1.2. Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico – 3º ano (2º Contexto de Estágio)

Contexto de estágio e caracterização da Instituição

O segundo estágio de intervenção ocorreu de 17 de abril a 30 de abril de 2015 - tendo ocorrido uma pausa letiva do dia 20 de março ao dia 6 de abril - numa turma de 3º ano do Ensino Básico de um estabelecimento de ensino de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, em Santarém.

A instituição é um edifício antigo (do tipo Plano dos Centenários²⁵) composto por dois blocos de seis salas no total e a sua inauguração foi em 1949 pelo General Óscar Carmona.

Este estabelecimento acolhe crianças dos 3 aos 10 anos de idade, tendo, em 2015, um total de 140 crianças, distribuídas entre uma turma de Pré-Escolar e cinco turmas do 1º CEB. Oferece Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) para o 1º Ciclo do Ensino Básico em quatro áreas: Atividade Física e Desportiva (AFD), Oficina de Artes e Tecnologias (OAT), Coro e Dança.

Tal como no estágio anterior, a população do meio envolvente é caracterizada pela sua diversidade cultural, visível nas suas formas de organização social, valores e padrões de comportamento. Existem crianças de estratos sociais médio-altos e crianças de estratos sociais baixos; isso verificava-se em sala de aula através do discurso verbal das crianças, do modo de estar em sala de aula, das posses materiais exibidas e das roupas utilizadas.

O edifício escolar é composto por dois blocos sem ligação (apenas pelo exterior) e cada bloco tem dois pisos acessíveis por uma escadaria. Dispõe de refeitório, cozinha, pátio exterior, biblioteca escolar, uma zona de sombra incorporada no pátio exterior, sala de professores e uma sala polivalente.

A sala de aula onde lecionei situava-se no piso térreo, era de grandes dimensões, tinha boa luminosidade natural e possuía uma lareira que por razões de segurança não era utilizada. Estava equipada com um computador portátil com acesso à *Internet*, ligado por um cadeado à secretária, um quadro negro e um quadro interativo com projetor incorporado. Duas das paredes da sala estavam decoradas com diversos cartazes sobre as matérias que as crianças já tinham aprendido.

No momento em que decorreu o estágio, o corpo docente era composto por 5 professoras titulares – sendo que uma desempenhava funções de coordenadora do estabelecimento –, uma educadora de infância, uma professora de Ensino Especial, uma

²⁵ Os edifícios escolares do “Plano dos Centenários” caracterizavam-se pela separação dos sexos ou coeducação, 40 crianças em cada sala de aula e por professor, nenhum edifício deveria possuir mais de 4 salas de aula, a escola localizava-se numa zona de influência e a função da escola primária era a extensão e exigência do ensino.

professora de Apoio Educativo e 10 dinamizadores/as de AEC. Existiam ainda seis assistentes operacionais.

A componente letiva funcionava das 9.00h às 10.30h e das 11.00h às 12.30, no período da manhã, e das 14.00h às 15.00h e das 15.15h às 16.15h, no período da tarde. Após a componente letiva alguns alunos frequentavam as AEC.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (2014), ao qual esta instituição pertence, enunciava como linha de pensamento “o ideal de Construção Partilhada com mais Qualidade” (p.15), tendo por finalidade “formar cidadãos livres, inteligentes, criativos, comunicativos, dotados de espírito democrático, harmoniosamente desenvolvidos e socialmente intervenientes” (p.15).

Caraterização da turma

Estagiei numa turma do 3º ano de escolaridade com 21 crianças²⁶. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa. A turma é caraterizada globalmente no quadro 2.

Turma do 3º ano do Ensino Básico

Número de Crianças	21
Idades	Dos 8 aos 10 anos
Sexo	10 crianças do sexo feminino e 11 do sexo masculino
Crianças com NEE	2: uma criança do sexo feminino com dislexia e uma criança do sexo feminino com défice cognitivo não identificado
Crianças com apoio educativo	6
Crianças repetentes	0
Crianças a frequentar as AEC	15
Crianças com Português Língua Não Materna	0
Crianças que frequentaram o Jardim de Infância	24

Quadro 2 - Caraterização da turma de 3º ano de escolaridade do EB.

Objetivos essenciais do Plano de Turma

O Plano de Turma (PT) enunciava como principais objetivos estratégicos: i) melhoria dos resultados escolares conducentes ao sucesso educativo de todos os alunos; ii) melhoria da qualidade nos serviços e valências na escola; iii) melhoria da comunicação entre a escola

²⁶ O número de crianças da turma encontrava-se de acordo com o proposto por lei, enunciado no decreto-lei n.º 5048-B, de 12 de abril de 2013.

e a comunidade; iv) melhoria da integração da escola e da sua ação educativa, em articulação com as necessidades e objetivos de desenvolvimento da comunidade local; v) adaptação de atitudes e comportamentos conducentes a uma vida saudável; vi) reforço do trabalho cooperativo.

O PT referia diversos pontos fortes da turma, dos quais destaco: a motivação e o interesse face às atividades letivas propostas; a facilidade de interação e cooperação entre colegas e na aceitação da diferença; os hábitos regulares de leitura e escrita; e o forte envolvimento dos Encarregados de Educação.

Quanto aos pontos fracos referidos no PT, destaco: as dificuldades ao nível da concentração e da memorização; a constante falta de atenção na execução das tarefas letivas diárias; a falta de apoio para uma das alunas com NEE; e a pouca autonomia (de alguns alunos).

Planeamento e operacionalização da atividade educativa

Neste estágio lecionei as áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões e Apoio ao Estudo.

Tal como no estágio anterior, a estrutura das minhas planificações (v. Apêndice VI) obedeceu a recomendações da professora cooperante. Assim, estruturei-as por área curricular em: tema, áreas desenvolvidas, objetivos/descriptores de desempenho, atividades/estratégias, avaliação e recursos. Nem sempre as planificações foram cumpridas na sua totalidade, ocorrendo a necessidade de atrasar algumas atividades para o dia ou semana seguintes, devido a interferências das crianças²⁷ e, também, a atividades extracurriculares em que era obrigatório a comunidade escolar participar.²⁸

Ainda relativamente às metodologias de ensino, apenas efetuei diferenciação pedagógica com uma das alunas com NEE, elaborando planificações específicas de acordo com as capacidades que possuía e que poderia desenvolver.

Como recursos de planificação quotidianos usei, assim como no estágio anterior, os Programas e Metas das áreas curriculares e alguns manuais escolares²⁹. Considero que não só estes, mas todos os restantes recursos utilizados³⁰ foram adequados à turma e complementaram as tarefas, tornando-as interessantes e promotoras de aprendizagens.

²⁷ As questões relacionadas com o comportamento das crianças serão explicitadas adiante neste trabalho.

²⁸ Por exemplo, um encontro com o escritor Pedro Seromenho na biblioteca escolar, uma sessão de teatro e uma palestra com os Bombeiros Municipais de Santarém.

²⁹ Nomeadamente, o Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico, Programa de Matemática, Programa de Estudo do Meio, Programa de Expressões e os manuais escolares adotados pela escola no ano letivo 2014/2015.

³⁰ Estes recursos serão mencionados a par e passo, caso se justifique.

À semelhança do primeiro estágio, integrei as TIC recorrendo à projeção de vídeos, textos e imagens relacionados com os conteúdos abordados; como recursos, usei manuais escolares e os programas das áreas curriculares³¹ e diversifiquei as metodologias de ensino, adequando-as, quer à área curricular, quer aos conteúdos lecionados. Desenvolvi uma abordagem lúdica e exploratória (jogos, questionários divertidos, canções...) durante a qual, sem as crianças se aperceberem, investigava os seus conhecimentos prévios sobre o tema; a seguir, em casa, adequava as atividades previstas ao que me tinham revelado; já no contexto de estágio realizava, então, as aulas expositivas intercaladas com atividades de caráter lúdico e/ou prático; finalizava com uma atividade/exercício de avaliação, que, por vezes, as crianças não tinham consciência de realizar.³²

Como recursos de planificação quotidianos, usei os Programas e Metas das áreas curriculares e alguns manuais escolares³³. Tanto estes como todos os restantes recursos utilizados³⁴ foram adequados às especificidades da turma e complementaram as atividades, tornando-as promotoras de aprendizagens.

Em suma, como descrito para o primeiro estágio, também neste segundo i) procurei saber quais os conhecimentos prévios das crianças através de uma atividade ou de um questionário oral; ii) abordei os novos temas/conteúdos usando sequências pedagógicas; iii) iniciei cada aula com uma revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior; iv) terminei cada sequência pedagógica com um exercício de avaliação.

Na disciplina de Matemática abordei extensivamente as várias dimensões do conceito de frações, nomeadamente: definição de fração; representação de frações; numerador e denominador; uso de frações no quotidiano; fração equivalente; ordenação de frações; frações que representam números naturais; maior e menor em relação a números racionais; adições e subtrações de números racionais não negativos; frações decimais. Utilizei ao longo do estágio uma sequência didática (v. Apêndice VII) que privilegiou a aprendizagem gradual que sistematicamente relacionava os conteúdos com o quotidiano das crianças;

³¹ Manuais adotados pela escola no ano letivo 2014/2015, Programa e Metas de Português para o Ensino Básico, Programa e Metas de Matemática para o Ensino Básico e Programa de Estudo do Meio para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

³² A aluna com défice cognitivo não identificado estava referenciada com as alíneas a), b), d) e f), segundo o Artigo 16º Decreto-Lei nº 3/2008 e, por isso, para ela elaborei planificações tendo em conta as suas capacidades. Em algumas atividades participou sem diferenciação pedagógica, beneficiando apenas de apoio individualizado.

³³ Nomeadamente, o Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico, Programa de Matemática, Programa de Estudo do Meio, Programa de Expressões e os manuais escolares *O Mundo da Carochinha – Português – 1º ano*, *Alfa Matemática 1 – 1º Ano* e *Alfa Estudo do Meio – 1º Ano*. Deste último manual utilizei não só a versão papel mas também o suporte digital para a visualização de vídeos, tal como acima referido.

³⁴ Estes recursos serão mencionados a par e passo, caso se justifique.

cada conteúdo lecionado foi explicado passo-a-passo, realizando atividades com chocolates e material multibásico até as crianças compreenderem.³⁵

Pelo desafio que representou para mim e para a turma destaco, como uma experiência de estágio, a aula de introdução das frações decimais. Precisei de arranjar estratégias para que as crianças, que não sabiam o que eram números decimais – muito menos utilizá-los -, compreendessem e aplicassem o conceito de número decimal.³⁶ Apliquei uma ficha de trabalho em que as crianças compreenderam o conceito, mas não perceberam como se aplicava, nem o porquê de existirem “números com vírgulas”, nem quantas casas decimais ou zeros deveriam colocar. Assim, continuei a aplicação da ficha de trabalho explicando o conteúdo com mais exemplos. Nenhum funcionou. “Senti-me” perdida e solicitei a ajuda da professora cooperante, a qual, partindo dos meus exemplos, explicou de outra maneira; as crianças ficaram ainda mais confusas. Finalmente, a professora de Apoio Educativo conseguiu que as crianças compreendessem.

Na disciplina de Estudo do Meio abordei os temas: solos, rochas e formas de relevo, meios aquáticos, os astros (sol, estrelas e planetas), o comércio local, as deslocações dos animais e das pessoas, vias e meios de transporte e o dia 25 de abril.

Ainda mais do que nas outras áreas, aliei a exposição teórica a atividades práticas. Recorri às “chuvas de ideias”, exploração de mapas³⁷ e imagens ilustrativas, experiências com diferentes tipos de solo, à observação de diferentes tipos de rochas e à transversalidade com as Expressões, nomeadamente a Expressão Plástica.³⁸

Nesta área disciplinar, destaco a aula em que abordei o comércio local: propus às crianças que se juntassem em pares³⁹ e, na linha, atrás exposta, da aliança teoria-prática e transversalidade com a Expressão Plástica, informei que cada par criaria um cartaz publicitário para um estabelecimento comercial⁴⁰. Os cartazes, muito diferentes, revelaram uma grande criatividade e em todos se percebeu que foram realizados em conjunto, pois cada elemento do par integrou neles as suas características e gostos individuais. As crianças

³⁵ Compreendi que esta era uma boa estratégia de ensino-aprendizagem na medida em que baseavam os conteúdos em algo que reconheciam no seu dia-a-dia, o que facilitava a aprendizagem.

³⁶ Este aspeto verificou-se devido ao facto de no *Programa de Matemática* (2009) este conteúdo não surgir explicitamente, ou seja, é suposto que os professores abordem o tema apesar de este não estar contemplado no documento orientador.

³⁷ Nomeadamente mapas do território português quanto à sua divisão administrativa, à hidrografia e à sua orografia.

³⁸ Esta transversalidade concretizou-se através da criação de um Sistema Solar em esferovite, da elaboração de cartazes publicitários, do desenho de um meio de transporte do futuro e da elaboração de um mural da Liberdade (v. infra).

³⁹ Dei-lhes a possibilidade de escolherem o seu par pois considero que as crianças têm de ter oportunidades de fazer escolhas e - em caso de duas quererem ficar com um mesmo colega - de resolver conflitos de forma pacífica.

⁴⁰ O estabelecimento era selecionado aleatoriamente através da retirada de dentro de um saco de cartões com nomes de estabelecimentos comerciais – peixaria, pastelaria, etc.

disseram que gostaram muito da aula e que foi como se estivessem a brincar ao “faz-de-conta” criando uma publicidade para o seu negócio.

Por falta de tempo/disponibilidade suficientes para abordar a área de Expressões como foco principal, abordei-a através de atividades integradas nas outras três áreas curriculares.

Como uma experiência de estágio nesta disciplina relembro a aula alusiva ao dia 25 de abril. Li à turma *O Tesouro* (2013, Manuel António Pina). Depois, seguindo as minhas instruções, cada criança criou dois cravos, após o que a turma criou em papel de cenário um mural da Liberdade em que cada criança escreveu o que significava para si a liberdade e colocou um dos cravos – assinado - junto da sua frase, levando o outro para casa.

As crianças pareceram-me interessadas e até motivadas, mas manifestaram insegurança na expressão de opiniões próprias, conjugada com falta de esforço e/ou de imaginação.⁴¹ Percebi que são demasiado influenciadas pelo que “vem nos livros”⁴².

Assim, em todas as áreas curriculares visei explorar e desenvolver a criatividade e a imaginação das crianças. Considero muito importante desenvolver ambas as capacidades enquanto fontes de expressão e de liberdade. Além de estratégias de escape à pressão social via retirada para um mundo particular, o seu exercício redonda numa forma de criação da identidade pessoal.

Na disciplina de Português abordei: verbos (conjugações, modo verbal, pessoas verbais, tempos verbais); escrita de textos; leitura e interpretação de textos narrativos; determinantes demonstrativos.

Existia uma biblioteca escolar, mas as crianças não a utilizavam por falta de hábito e de incentivo. Apesar de no PT ser mencionado como ponto forte a criação de hábitos de leitura das crianças da turma, verifiquei o contrário. Eram poucas as que tinham hábitos de leitura – em 24, apenas 5 liam livros por iniciativa própria, por gostarem de ler – o que se manifestava nas produções escritas, quer ao nível da gramática quer da imaginação. Para contrariar esta tendência, procurei estimular a imaginação das crianças, bem como desenvolver as suas capacidades de produção escrita e competência gramatical, através de várias atividades na área de Português.

⁴¹ Esta atividade intensificou a minha impressão de que as crianças estão a ser formadas quase como *robôs*, sob muita pressão: devem aprender imensos conteúdos e fazer muitos trabalhos, prepararem-se para exames e realizá-los.

⁴² *O Tesouro* define a liberdade como “um tesouro valioso”. No momento da escrita tentei dissuadi-las de escreverem uma definição igual à do livro e estimulei-as a pensar no que realmente a liberdade significa na vida delas, mas só convenci quatro ou cinco crianças.

No que respeita ao desenvolvimento das competências gramaticais, apliquei duas sequências didáticas (v. Apêndice VIII), uma relativa aos verbos e outra aos determinantes demonstrativos seguindo a metodologia de laboratório gramatical para as quais utilizei atividades de audição de músicas, jogos de mímica, atividades de escrita e exercícios de exploração e aplicação dos conhecimentos adquiridos. Visei uma aprendizagem gradual que se iniciava nos aspetos básicos de cada tema e culminava na aplicação de todas as aprendizagens.

Foi relevante para o meu percurso de aprendizagem uma atividade de produção escrita e de estímulo à imaginação: continuei a abordagem da Literatura Infantil iniciada através da leitura *d'O Tesouro* (Manuel António Pina)⁴³ com uma atividade de escrita: dividida a turma em grupos, cada um recebeu uma imagem da capa de um livro infantil, devendo criar uma narrativa a partir do respetivo título e ilustração. Esta atividade originou conflitos dentro de cada grupo, ou por uma criança querer escrever o texto sozinha por achar que os colegas não sabiam escrever histórias, ou por terem ideias divergentes para o conteúdo e não aceitarem a opinião uns dos outros. Esta situação recordou-me um momento do estágio anterior (v. p.19), em que algo semelhante aconteceu. Assim, voltei a refletir sobre a Teoria da Mente das crianças, o modo como as crianças entendem os estados mentais dos outros e de que forma essa capacidade poderia ser desenvolvida.⁴⁴ Dado que ocorreu devido a uma atividade de produção textual esta experiência de estágio ajudou-me a consolidar o interesse pela relação do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças com as histórias, e foi uma achega para que mais tarde tivesse eleito o impacto da exposição a produtos da Literatura para a Infância no desenvolvimento da Teoria da Mente nas crianças como tema de pesquisa-intervenção.

Organização do ambiente educativo e gestão da sala de aula

O professor desenvolve as suas atividades e tenta criar aquilo que considera ser o melhor ambiente de aprendizagem para as crianças com o objetivo de atingir um determinado conjunto de objetivos pedagógicos (Santos, 2007, p.30). Assim, procurei criar um ambiente propício à aprendizagem e desenvolver atividades que a potenciassem, aliando ambos ao brincar. Foi necessário organizar a sala de aula e as atividades de modo a dar resposta a todas as crianças atendendo às suas necessidades. As crianças estavam dispostas na sala de aula de modo heterogéneo, ou seja, as crianças com melhores

⁴³ Não repito aqui a descrição desta atividade porque dado o seu cariz multidisciplinar, optei por a detalhar na área das Expressões.

⁴⁴ Neste estágio, na semana de observação, a professora leu para a turma a fábula “O Lobo e o Cão” (Esopo). Depois, cada criança teve de me revelar e à minha colega de estágio, sem as outras crianças ouvirem, se preferia estar na pele do cão ou do lobo e justificar. No final, a professora leu todas as respostas para a turma sem identificar o autor e, em grande grupo, debateu-se qual as vantagens e desvantagens de cada personagem. Esta atividade levou as crianças a terem de se colocar no lugar de cada personagem (empatia) e procurar entender os seus estados mentais e motivações (Teoria da Mente, descrita adiante neste trabalho).

resultados estavam junto das crianças com resultados inferiores, de modo a proporcionar um ambiente de cooperação.

Como mencionado anteriormente (v. Quadro 2), existiam duas crianças, ambas do sexo feminino, com NEE.

Para uma das crianças não foi necessário efetuar diferenciação pedagógica pois conseguia acompanhar a turma.

A outra criança padecia de um défice cognitivo grave⁴⁵, pelo que foi necessário elaborar planificações com diferenciação pedagógica.

Procurei desenvolver atividades que a motivassem e que desenvolvessem as suas capacidades. Fiz atividades diversificadas com níveis de dificuldade também diversos. Esta criança demonstrava alguma falta de autocontrolo, muita tendência para evitar situações de fracasso e um fraco controlo das suas intenções. Em relação à tendência para evitar situações de fracasso e não procurar o êxito, verificou-se na aplicação de atividades com a criança pois esta quando sabia que não conseguia realizar a atividade, recusava-se a fazer ou arranjava estratégias para que a atividade não fosse concretizada tais como ignorar a professora estagiária ou brincar com algum objeto. Quanto ao fraco controlo das intenções verificou-se em situações em que lhe eram pedidas certas ações e a criança não conseguia efetuá-las por falta de controlo e, também, em situações em que agredia a colega do lado, e até mesmo a mim⁴⁶, sem que nenhuma de nós lhe tivesse feito algum mal ou ido contra a sua vontade.

Do ponto de vista de Lobo Antunes (*Mal-entendidos*, 2011, p.39, 5ª edição), faria mais sentido um currículo alternativo em que se procurasse ensinar aspetos básicos como fazer uma refeição ou utilizar o telemóvel numa situação de emergência e limitar o ensino das letras e números a aspetos práticos essenciais. Parece-lhe que a persistência no ensino académico de pessoas com deficiência mental é não só um exercício de futilidade, como também faz perder tempo útil, e coloca a criança diariamente em confronto com as suas incapacidades. Na minha opinião, o autor tem razão na sua afirmação, dado que até já

⁴⁵ Para compreender melhor o que é um défice cognitivo e perceber como lidar com esta criança, fiz uma pesquisa sobre défices cognitivos – o que são, quais existem, graus de deficiência mental, como lidar com crianças com défice cognitivo e estratégias de ensino para crianças com NEE. A partir desta pesquisa tracei o perfil desta criança e defini as melhores estratégias e atividades para atuar junto desta. Esta informação constituiu a matéria de um relatório que, na altura, elaborei e entreguei ao professor supervisor, António Mesquita Guimarães (v. Apêndice IX).

⁴⁶ Ocorreu uma situação em que a criança me agrediu e, posteriormente, disse a uma colega que eu é que a tinha agredido. Foi um dia muito tenso pois nunca me tinha acontecido uma situação semelhante e não sabia como agir. Optei por agir da forma mais calma que consegui, chegando a ignorar a aluna como forma de mostrar que estava magoada com a sua atitude e como forma de castigo. Após conversar com a professora cooperante sobre a situação percebi que esta criança tem noção das suas ações e atitudes mas finge não ter essa percepção.

existe a escola inclusa e programas que visam os aspetos referidos contudo, esta ainda é uma realidade mínima no nosso país⁴⁷.

Integração e relação com a comunidade educativa

A minha integração na comunidade educativa foi bastante positiva visto que fui bem recebida e criei logo uma boa relação com todos os intervenientes.

Tal como ocorreu no primeiro contexto de estágio, a relação com a professora cooperante foi bastante positiva.

A professora estimulou a troca de ideias e materiais e mostrou-se sempre disponível para esclarecer as dúvidas que tive – dúvidas que se centravam na minha ação face ao comportamento das crianças em sala de aula. Realço a sua enorme acessibilidade na medida em que me incitou a testar várias estratégias, quer ao nível da lecionação de conteúdos quer ao nível do comportamento, até conseguir compreender qual a mais adequada não só ao meu estilo de lecionar, mas também às características da turma.

Senti sempre que ela valorizava o meu trabalho, o que me dava bastante confiança para lecionar.

Em relação aos Encarregados de Educação, tive a possibilidade de contactar quer com os pais quer com as mães em ocasiões comemorativas - o Dia do Pai e o Dia da Mãe, em que cada qual, no seu respetivo dia, comemorou com atividades na sala de aula. Foi uma relação positiva e este contacto foi bastante benéfico para compreender o tipo de relacionamento que os pais mantinham com as crianças; até me foi possível perceber semelhanças - físicas e comportamentais - entre pais e filhos.

Em relação à turma, o ponto em que senti mais dificuldades e que foi fonte de maiores aprendizagens e crescimento pessoal/profissional foi a minha relação com a turma ao nível da (pequena) indisciplina. Eram crianças irrequietas, tagarelas e que comunicavam muito entre si. Praticamente em todas as semanas do estágio adotei uma estratégia diferente para tentar focá-las. Tive sempre repugnância em utilizar punições, que considero em desacordo com os meus valores. No entanto, ao chegar ao final do estágio, senti que não conseguira (ainda) eleger uma “estratégia ganhadora”.⁴⁸ Não obstante, estabeleceu-se entre mim e as

⁴⁷ A meu ver, o sistema de ensino português acaba por negligenciar um pouco estas crianças. É possível que com medidas como a declaração do Parlamento Europeu sobre as crianças com síndrome de Down em 2012, encorajando a Comissão, o Conselho e os Estados-membros a contribuírem para a sua inclusão social e as campanhas de sensibilização sobre essa temática levem a sociedade em geral a prestar mais atenção às formas de inclusão escolar de crianças com défices cognitivos graves, como a criança descrita anteriormente.

⁴⁸ Esta consciência levou-me a refletir sobre diferentes estratégias que, futuramente, poderia utilizar. Felizmente (ou infelizmente), dado que os meus estágios ulteriores se realizaram em contexto de 2º ciclo – com crianças que não levantavam os mesmos problemas - não tive ainda oportunidade de as aplicar.

crianças um clima de respeito e entendimento mútuos que nos proporcionou um excelente ambiente, quer dentro, quer fora da sala de aula. Não fui apenas eu a colocar-me no lugar das crianças para compreender as suas atitudes, também senti, em múltiplos episódios,⁴⁹ que a maioria delas fazia o mesmo em relação a mim. Mas a maior prova da minha boa relação com a turma é, do meu ponto de vista, o facto – para mim muito gratificante – de crianças que à minha chegada mostravam uma atitude de desistência em relação à escola durante o meu estágio se terem empenhado progressivamente e terem melhorado os seus resultados quanto a aprendizagens de conteúdos e competências.

Durante este estágio, devido em parte à pequena indisciplina que refiro acima, refleti repetidas vezes sobre a profissão de professor e as várias dimensões que envolvem a docência nomeadamente, muitas vezes me questionei como exercer, de forma coerente com a minha personalidade não autoritária, o papel de professora, dentro e fora da sala de aula. Ao levar-me a questionar a integração identitária do meu *eu* profissional com o não profissional, este estágio foi uma oportunidade de crescimento a nível profissional e pessoal.

Em suma, posso afirmar que este estágio me mudou, para melhor, enquanto futura professora.

2. Avaliação no 1º Ciclo do Ensino Básico

No primeiro contexto de estágio (v. Apêndice X), para avaliar os conteúdos de Português, utilizei grelhas de avaliação de competências específicas de Português, de comunicação oral em leitura e oralidade, e de expressão escrita. Preenchi as grelhas recorrendo à observação das aulas, aos registos elaborados pelas crianças nas atividades e aos meus registos/apontamentos pessoais.

Ao longo das atividades, procurei sempre dar *feedback* às crianças sobre o seu trabalho, realçando os pontos positivos e os pontos em que ainda necessitavam de trabalhar mais. Desta forma, as crianças conseguiam perceber a sua evolução diária.

A avaliação que utilizei permitiu-me, em alguns casos, refletir sobre quais as atividades a aplicar, de modo a que estas se revelassem adequadas e potenciadoras de aprendizagem. Foi, portanto, possível ter noção do nível da turma em termos de aprendizagem, o que influenciou as minhas planificações, na medida em que as fui sempre melhorando.

Na área da Matemática apenas apliquei uma grelha sobre Números e Operações, pois foi este o tema primordialmente desenvolvido nas minhas intervenções e foco de avaliação.

Esta avaliação incidiu sobre cada conteúdo trabalhado e teve em conta a evolução das crianças ao longo das semanas da prática de intervenção supervisionada.

⁴⁹ Estes episódios não são narrados a bem da concisão expositiva e para evitar o efeito de autoelogio.

Para efetuar esta avaliação, baseei-me nas observações diárias que fiz, no desempenho das crianças nas atividades propostas e nos meus registos diários. No final de cada dia falei com as crianças, indicando-lhes que pontos necessitavam de melhorar e como o podiam fazer e, também, referi quais os seus pontos fortes, felicitando-as por isso.

As minhas planificações sofreram algumas modificações derivadas das avaliações que fui registando, de modo a acompanhar o nível de aprendizagem da turma sem prejudicar quer as crianças com mais dificuldades quer as crianças sem dificuldades.

Para avaliar o Estudo do Meio, socorri-me das observações diretas, dos registos das crianças e do seu desempenho nas atividades e dos meus apontamentos realizados ao longo do dia. Nesta área as crianças não mostravam dificuldades, pelo que o *feedback* dado por mim foi essencialmente positivo e com vista a reforçar a sua motivação e interesse.

No segundo contexto de estágio, em Português, recorri ao uso de grelhas de avaliação, nomeadamente: de correção do Laboratório Gramatical (uma grelha para cada parte), de avaliação do cartaz publicitário, de competências específicas de Português (v. Apêndice XI) e de comunicação oral para expressão oral e leitura.

Procurei sempre dar um *feedback* às crianças sobre a avaliação, falando não só numa perspetiva geral mas também em particular sobre cada caso. Tentei que as crianças compreendessem os seus erros e os corrigissem autonomamente, ou com o meu auxílio.

Na Matemática, recorri apenas a grelhas de correção da sequência didática sobre funções. No final da correção de cada ficha da sequência didática, questionava as crianças quanto à sua opinião sobre o seu desempenho, ou seja, as crianças referiam que conteúdos tinham apreendido e quais os que ainda lhes suscitavam dúvidas. Deste modo, obtive uma autoavaliação da parte das crianças.

Em Estudo do Meio, recorri apenas ao registo escrito de momentos que considerei pertinentes para a avaliação das crianças, tais como intervenções, desempenho nas atividades propostas, participação nas atividades de caráter prático e dinâmica de trabalho de grupo.

3. Prática de ensino no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)

3.1. Estágio em 2º Ciclo do Ensino Básico – 6º ano (3º Contexto de Estágio)

Contexto de estágio e caracterização da Instituição

O terceiro estágio de intervenção ocorreu de 16 de novembro de 2015 a 22 de janeiro de 2016⁵⁰, com duas turmas do 6º ano de uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Ensino

⁵⁰ Integrou a pausa letiva referente ao Natal.

Básico (do 5º ao 9º ano de escolaridade do Ensino Regular e de Cursos Vocacionais) em Santarém. Apresentou-se como um desafio (como irei abordar adiante neste trabalho) e, deste modo, marcante no desenvolvimento da minha consciência profissional.

A instituição é um agrupamento de escolas fundado no ano letivo 2002/2003, englobando estabelecimentos de educação e ensino dos níveis pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico público.

Este estabelecimento acolhe crianças dos 10 aos 18 anos, tendo, no ano letivo de 2015/2016, 282 crianças a frequentar o 2º Ciclo do EB. Quanto às Ofertas Educativa e Formativa, na altura o Agrupamento oferecia a todos os ciclos Educação e Ensino Regular: Apoio Educativo e Apoio ao Estudo. Disponha de um percurso curricular para a Educação Especial⁵¹, oferecia Cursos Vocacionais orientados para a formação inicial e possuía, ainda, Atividades de Animação e de Apoio à Família, Atividades de Enriquecimento Curricular e Atividades de Complemento Curricular.

A sua área geográfica abrange antigas freguesias urbanas, centro histórico e freguesias rurais do concelho de Santarém, pelo que a população do meio envolvente é bastante diversificada, compreendendo várias culturas, valores e estratos sociais.

O edifício escolar é composto por um agregado de pequenos edifícios térreos ou de dois andares - havia dois edifícios de salas de aulas, outro de serviços diversos (bar, refeitório, reprografia,...), ainda outro de unidades ligadas à administração e mais serviços⁵² e, finalmente, um pavilhão desportivo, anexo ao qual se encontrava um Campo Polidesportivo e um Circuito de Manutenção.

As salas de aula onde lecionei situavam-se em edifícios diferentes (vide supra), no piso superior, à exceção da aula de História e Geografia de Portugal à terça-feira de manhã que ocorria no piso térreo. As salas possuíam boa iluminação natural, eram de dimensões normais e estavam equipadas com quadro branco, projetor e um computador de secretária com ligação à *Internet*, preso com cadeado à secretária. Uma das salas possuía um pequeno armário contendo livros infanto-juvenis e dicionários que as crianças podiam consultar em contexto de sala de aula.

No momento em que decorreu o estágio existiam 71 docentes a lecionar no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. A escola dispõe de técnicos de Educação Especial e psicólogo. Quanto a pessoal não docente existiam 25 profissionais.

⁵¹ Existia uma Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência e um Centro de Recursos TIC para a Educação Especial.

⁵² Biblioteca Escolar, Auditório, Salas TIC, Gabinete Pró-Saúde, Laboratórios de Matemática e de Ciências Experimentais, Ludoteca... e até a chamada “sala Ninho” (uma sala que nunca tivemos oportunidade de visitar) a qual, segundo a professora, se destinava a alunos com dificuldades, de aprendizagem e/ou comportamento.

Os tempos letivos eram organizados em blocos de 45 minutos, que podiam seguir-se, até ao máximo de dois tempos (90 minutos). Deste modo, no 6º ano de escolaridade, estavam (como ainda estão) previstos três blocos para Português de 90 minutos e para História e Geografia de Portugal um bloco de 45 minutos e outro de 90 minutos, respetivamente, sendo a professora cooperante a mesma para ambas as turmas em que estagiei e para as áreas curriculares lecionadas - Português e História e Geografia de Portugal.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas foi mencionado no estágio anterior (trata-se do mesmo agrupamento do 2º estágio) pelo que não o irei detalhar novamente.

Caraterização das turmas

Estagiei em duas do 6º ano de escolaridade – a turma C e a turma E. As turmas estão caraterizadas globalmente nos quadros 3 e 4, respetivamente.

Turma C do 6º ano do Ensino Básico (Direção de Turma)

Número de crianças	21 ⁵³
Idades	11-15 anos
Sexo	13 crianças do sexo feminino e 8 do sexo masculino
Crianças com NEE	2 (1 criança do sexo masculino com dislexia e 1 criança do sexo masculino que ainda não estava referenciada até ao final do estágio)
Crianças com Apoio ao Estudo	0
Crianças com Orientação ao Estudo	3
Crianças inseridas na Turma “Ninho”⁵⁴	5
Crianças com Apoio Individualizado	1

⁵³ O número de alunos da turma encontrava-se de acordo com o proposto por lei, enunciado no Decreto-lei n.º 5048-B, de 12 de abril de 2013.

⁵⁴ O “Ninho” era uma sala de aula frequentada por crianças com mais dificuldades a determinadas disciplinas e que tinha por objetivo combater as suas dificuldades, apoiados por um professor. Ocorria em horário simultâneo com o da aula normal mas em salas distintas.

Quadro 3 - Caracterização da turma C do 6º ano de escolaridade do EB.

Turma E do 6º ano do Ensino Básico

Número de alunos	23
Idades	11-13 anos
Género	10 crianças do sexo feminino e 13 do sexo masculino
Crianças com NEE	2
Crianças com Apoio ao Estudo	Dados não fornecidos ⁵⁵
Crianças com Orientação ao Estudo	Dados não fornecidos
Crianças inseridas na Turma “Ninho”	Dados não fornecidos
Crianças com Apoio Individualizado	Dados não fornecidos
Crianças repetentes	Dados não fornecidos

Quadro 4 – Caracterização da turma E do 6º de escolaridade do EB

Objetivos essenciais do Plano de Turma

O Plano de Turma fornecido pela professora cooperante apresenta diversos objetivos associados a duas áreas: estratégias de diferenciação pedagógica e situações de articulação no âmbito das competências transversais/conteúdos de aprendizagem. No entanto, não são referidos objetivos globais concretos.

O PT também não refere pontos fortes e fracos da turma pelo que essa caracterização foi feita através das observações e das aulas que lecionei.

Como pontos fortes, aponto a assiduidade e pontualidade das crianças de ambas as turmas, assim como o bom comportamento e o respeito pelas regras de sala de aula⁵⁶.

Quanto aos pontos fracos, verifiquei que ambas as turmas apresentavam lacunas em conhecimentos básicos na área do Português, ritmos de trabalho díspares e dificuldades em manter a atenção durante as aulas.

⁵⁵ Os dados não foram fornecidos porque o Diretor de Turma do 6ºE não era o mesmo da turma 6ºC e não nos facultou os dados.

⁵⁶ Existe uma exceção que será descrita adiante.

Planeamento e operacionalização da atividade educativa

Neste estágio, lecionei as áreas curriculares de Português e de História e Geografia de Portugal.

Tal como no estágio anterior, a estrutura das minhas planificações - tanto de Português como de História e Geografia de Portugal - obedeceu a recomendações da professora cooperante (v. Apêndice XII). Assim, estruturei-as por área curricular em: tema, áreas desenvolvidas, objetivos a atingir pelas crianças⁵⁷, atividades/estratégias, avaliação e recursos necessários à aula planeada. Para me orientar nos objetivos, estratégias, etc. a definir, utilizei os programas das disciplinas e os manuais escolares adotados⁵⁸.

Continuei a seguir a metodologia global (vide a minha descrição dos estágios anteriores) de tentar investigar os conhecimentos prévios das crianças sobre cada novo tema/conteúdo, de modo a perceber se, antes de iniciar a respetiva abordagem, faria uma revisão aprofundada ou apenas uma breve síntese. A única mudança decorreu da expressa vontade da professora cooperante de que eu e o meu par de estágio lecionássemos os conteúdos “sem preliminares”. Assim, passei a perguntar à professora cooperante quais os conhecimentos prévios das crianças sobre o tema a desenvolver, em vez de os descobrir através de uma atividade. No início de cada aula (de Português ou de História e Geografia de Portugal) tive sempre o cuidado de fazer não apenas uma revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior, como, no caso do Português, dos conteúdos lecionados em anos escolares anteriores.

Quanto ao restante tempo de aula, dado que, apesar de ter tentado experimentar novas metodologias, fui desincentivada pela professora cooperante⁵⁹, mantive a estrutura que descrevi nos estágios anteriores - ou seja, abordei os novos temas/conteúdos usando sequências pedagógicas; iniciei cada aula com uma revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior e terminei cada sequência pedagógica com um exercício de avaliação.

Apesar de ambas as turmas incluírem crianças com Necessidades Educativas Especiais estas acompanhavam a dinâmica das suas turmas. Apenas duas crianças, da turma do 6º C tiveram um acompanhamento mais minucioso.

Apesar de estas crianças pertencerem ao 6º C e nós, estagiárias, considerarmos esta turma mais indisciplinada do que o 6º E, foi ao 6ºE que a professora cooperante proibiu expressamente que eu e o meu par de estágio lecionássemos Português. Justificou esta

⁵⁷ Nos estágios anteriores integrava nas planificações descritores de desempenho, mas neste estágio a docente não o considerou necessário.

⁵⁸ *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – 6º ano, Metas Curriculares do 2º Ciclo do Ensino Básico de História e Geografia de Portugal*, o manual *Dito e Feito – 6º ano (Português)* e o manual *Saber em Ação – 6º ano (História e Geografia de Portugal)*.

⁵⁹ Segundo a professora cooperante “não valia a pena” aplicar novas metodologias porque eram crianças, segundo a professora cooperante, “desinteressadas”.

exclusão dizendo que a turma era “difícil” e tinha problemas de comportamento. Assim, eu e o meu par de estágio à turma do 6ºC lecionámos Português e História e Geografia de Portugal⁶⁰ mas à turma do 6ºE só foi lecionada esta última unidade curricular.

Na área curricular do Português, promovi o contacto com a Literatura Infantil através da exploração do livro *As mais belas fábulas de La Fontaine*, o qual incluía a fábula *A Lebre e a Tartaruga*. Abordei ainda: leitura e interpretação de textos; escrita de textos de diferentes géneros textuais (narrativos, de opinião, prosa); sinonímia; tipos de sujeito; banda desenhada; leitura autónoma; exploração visual de livro⁶¹; revisão do conceito e das características da fábula; versões alternativas e paródias da fábula mencionada.

Tomando como pretexto a dita fábula, recorri a uma sequência didática que englobou aulas de carácter expositivo, apresentações *PowerPoint* (explicativas da matéria lecionada ou de revisão de conteúdos), visualização de excertos de filmes e realização de um laboratório gramatical. Integrei as TIC recorrendo a apresentações *PowerPoint*, visualizando vídeos de paródias e de versões alternativas da fábula mencionada, criando com a turma uma nuvem de palavras e, finalmente, pondo as crianças a jogar um jogo *online* especialmente concebido para elas.⁶²

Nesta área disciplinar destaco a realização da sequência didática acima mencionada, elaborada especificamente para este estágio.

A sequência didática, que, como escrito anteriormente, teve como ponto de partida o texto de um reconto da fábula *A Lebre e a Tartaruga*, teve como foco o domínio da Leitura e Escrita; no entanto, procurei tornar as respetivas atividades tão interessantes e desafiantes que servissem para potenciar o desenvolvimento das aprendizagens das crianças não só neste domínio mas também, num esforço de transversalidade, nos restantes domínios do Português.

Na sequência didática, para além dos dois laboratórios gramaticais⁶³ tive a oportunidade de realizar atividades dinâmicas a que as crianças não estavam habituadas: explorar um livro através da visualização da imagem da capa sem conhecerem o título; jogar um jogo *online* criado propositadamente para a aula, digitando elas mesmas as respostas no computador; aprender funções sintáticas de forma exploratória e sequencial através de um

⁶⁰ Na turma do 6º C, além das unidades curriculares mencionadas, a professora cooperante era responsável por uma outra, de 45 minutos, que correspondia à “Direção de Turma”. Embora nos tivéssemos disponibilizado para ocupar esse tempo letivo, a professora cooperante afirmou que necessitava dele pessoalmente para transmitir informações.

⁶¹ No caso, uma edição ilustrada de uma seleção de fábulas de La Fontaine: *As mais belas fábulas de La Fontaine*, (1999, Civilização: Porto).

⁶² O jogo *Adivinha a Fábula* (Moraes, Hugo; a partir de ideia de Nunes, Helena - Almeirim, 2015) que atualmente se encontra indisponível, foi criado especialmente para a sequência didática em questão a partir de uma ideia minha.

⁶³ Um concebido e realizado por mim, outro pelo meu par de estágio.

laboratório gramatical; escrever textos com temas próprios para desafiar as capacidades, a criatividade e a imaginação.

O empenho e motivação das crianças na realização das atividades que propus, por contraste com o desagrado que mostravam pelas atividades propostas pela professora cooperante que habitualmente realizavam⁶⁴, levou-me a solicitar a esta permissão para a realização de outras atividades que especifiquei, sendo todas promotoras da leitura. Tive pena de não me ter sido permitido concretizar as minhas sugestões⁶⁵ embora os excelentes resultados⁶⁶ obtidos com as crianças na sequência didática me levem a considerar que se tivesse realizado todas as atividades que propus o interesse das crianças na leitura teria sido reforçado.

Na área curricular de História e Geografia de Portugal, abordei o século XIX português: o liberalismo vintista; a Guerra Civil entre liberais e absolutistas (v. Apêndice XIII); o desenvolvimento das vias de comunicação e dos meios de transporte; as medidas liberais na educação e na justiça; o aumento da população e o êxodo rural; a arte na segunda metade do século e, finalmente, as razões da queda da monarquia constitucional.

Recorri a – muito poucos - momentos de carácter expositivo, a apresentações *PowerPoint* explicativas da matéria lecionada, a dois *Quizes* de revisão da matéria, à realização de exercícios do manual da disciplina e à visualização de documentários. A integração das TIC foi feita através de apresentações *PowerPoint*, dos dois *Quizes* em *PowerPoint* e da utilização da Internet para reproduzir documentários.

Na sequência do que pratiquei noutros domínios ao longo da minha atividade educativa neste estágio (mas de maneira ainda mais intensa nesta área, visto considerar que neste domínio a estrutura das aulas era demasiado expositiva⁶⁷), visei dois objetivos:

⁶⁴ Nomeadamente, a leitura autónoma e o preenchimento de fichas de ligação de pontos ou fichas de colorir figuras. Infelizmente, as fichas não eram adequadas nem à idade nem ao ano de escolaridade das crianças, o que as desmotivava imenso. Quanto à leitura autónoma, era suposto as crianças lerem livros que trouxessem de casa ou que estivessem num armário da sala. Simplesmente, os livros não eram variados e, segundo as crianças, já os tinham lido diversas vezes. Apenas uma criança apreciava estes trinta minutos pois trazia de casa um livro do qual estava a gostar muito. As restantes fingiam ler e suspiravam, folheavam os livros, bocejavam ou deitavam a cabeça nos braços e dormiam. A professora cooperante permitia estas atitudes.

⁶⁵ Respondeu-me que “não valia a pena” e que os trinta minutos de leitura autónoma eram um “momento de descanso para nós [professoras] e para elas [crianças]”.

⁶⁶ A excelência destes resultados talvez tenha decorrido, justamente, do contraste entre as atividades realizadas e as que as crianças estavam habituadas a realizar, que descrevo anteriormente.

⁶⁷ Impõe-se explicar que durante a semana de observação verifiquei que nas aulas desta disciplina a docente pedia às crianças que lessem em voz alta as páginas do manual correspondentes ao tema abordado. Terminava com um momento de trabalho autónomo – no caderno, após resumirem os textos lidos, as crianças realizavam os exercícios do manual correspondentes. Quando pude trabalhar com as crianças distanciei-me deste método de ensino, nos limites do possível - por exemplo, a docente obrigou-me a manter o trabalho autónomo, tal como acima descrito, como momento final da aula.

1. Proporcionar às crianças momentos de aprendizagem que lhes permitissem explorar ativamente os conteúdos abordados, colocar dúvidas sobre a matéria lecionada e expor as suas opiniões e pontos de vista, e

2. Simultaneamente, desenvolver estratégias de aprendizagem integradoras dos temas comuns a ambas as áreas curriculares – Português e História e Geografia de Portugal.

Para tal, criei apresentações dinâmicas em *PowerPoint* para todos os temas que abordei. Apesar do trabalho extra de pesquisa que isso me exigiu, procurei integrar a matéria referida no manual em conceitos importantes e relevantes para as crianças, assim como aprofundar os conteúdos abordados, referindo curiosidades sobre os mesmos. As estratégias e atividades que apliquei captaram a atenção das crianças e promoveram a participação até das mais introvertidas. Além disso, também nas fichas de avaliação se verificou uma melhoria das notas das crianças, o que atesta a eficácia do meu método e me leva a considerar que o trabalho extra anteriormente referido compensou.

Como experiência de estágio relevante nesta área disciplinar, destaco a aula em que a turma do 6ºE visionou e tirou notas de documentários (excertos de) sobre o desenvolvimento das vias de comunicação e dos meios de transporte. As notas que lhe foram solicitadas deviam servir para preencher uma ficha (criada por mim).

Acontece que, pelas respostas das crianças noutros contextos, eu tinha percebido que as crianças não sabiam que informações selecionar. Esta atividade revelou-se muito estimulante pois não só as crianças não sabiam tirar notas, como nunca o tinham feito.

Portanto, antes de iniciar a atividade, fiz uma breve introdução, recorrendo a exemplos, sobre como selecionar a informação para tirarem as notas. Ao longo dos vídeos fiz pausas para lhes dar tempo para as escrever mas, como ainda assim mostraram muitas dificuldades na realização da atividade, no final de cada excerto apliquei a estratégia de auxiliar as crianças na escrita das suas notas, colocando-lhes oralmente questões que serviram como guia do que deveriam escrever.

Assim, consegui desenvolver nas crianças as capacidades de escrita, seleção de informação, concentração e atenção e, em simultâneo, que aprendessem a matéria lecionada, pelo que considero esta atividade, além de diferente, duplamente benéfica para a turma.

Organização do ambiente educativo e gestão da sala de aula

Nas tarefas de sala, segundo Lopes (*apud* Santos 2007), o professor deve desenvolver duas linhas de ação:

1. Desenvolver um conjunto de atividades que permitam que as crianças aprendam atingindo os objetivos curriculares delineados;

2. Garantir que as atividades funcionem de forma adequada ao desenvolvimento de estratégias necessárias à aprendizagem.

Visei sempre desenvolver atividades que estimulassem as crianças a aprender e a interessarem-se pelos conteúdos lecionados e, conseqüentemente, criei estratégias que surtiram esse efeito nas atividades e nas próprias crianças.

Como mencionado anteriormente (v. Quadro 3), existiam duas crianças, ambas do sexo masculino, na turma C, que beneficiavam de Apoio Educativo e que diferenciei pedagogicamente.

Uma das crianças tinha uma dificuldade auditiva, pelo que me foi necessário falar mais alto e mais calmamente e prestar-lhe apoio individualizado, sempre que o solicitava. Também nas fichas de avaliação beneficiou de apoio individualizado e da possibilidade de realizar a ficha de avaliação de Português em duas partes, em duas aulas diferentes. Esta criança era bastante empenhada e esforçava-se muito para acompanhar os colegas e superar as suas dificuldades e, por vezes, quando não conseguia, ficava frustrado e necessitava de palavras de motivação para continuar.

Quanto à outra criança, tinha graves problemas de comportamento⁶⁸. Foi necessário diferenciar o trabalho que realizava. Na maioria das vezes leu revistas de banda desenhada e a revista *Amiguinhos* ou fez fichas com um nível de dificuldade mais baixo e de caráter mais lúdico. Foi muito difícil encontrar estratégias para estimular esta criança a aprender e, até mesmo, a realizar alguma atividade proposta. Na área de Português, durante a minha intervenção, o aluno lia bandas desenhadas que eu lhe trazia⁶⁹ e fazia alguns dos exercícios propostos à turma em articulação com os conteúdos lecionados.

Integração e relação com a comunidade educativa

A minha integração na comunidade educativa foi positiva, na medida em que fui respeitosa com toda a comunidade escolar e cumpri as normas existentes na instituição.

Ao longo deste estágio, mantive sempre uma postura e uma relação cortês com os docentes e pessoal não docente da escola. Tal como a minha colega de estágio, e em conjunto com ela, procurei socializar com uns e outros, sobretudo nos intervalos e hora de almoço, trocando ideias e partilhando experiências profissionais.

⁶⁸ Ao nível da aprendizagem, verifiquei que esta criança, nos raros momentos em que estava atenta à aula, adquiria facilmente os conhecimentos.

⁶⁹ Após conversar com o aluno sobre o que gostava de ler, ele indicou-me ter preferência por banda desenhada da Disney. Enquanto lia banda desenhada, ficava absorto na leitura e não provocava interrupções na aula.

Alguns professores mostraram-se disponíveis e interessados no nosso trabalho e ideias, criando uma excelente oportunidade de compreender melhor, não só o funcionamento do nosso específico contexto de estágio mas, também, o funcionamento do atual sistema de ensino português. A amabilidade desses professores ajudou a que nos sentíssemos um pouco mais confortáveis no ambiente escolar, embora, a nossa integração na escola pudesse ter sido melhor⁷⁰.

A relação com a professora cooperante foi marcada por uma troca de ideias viva e por vezes discordante; as minhas reservas e dúvidas foram, na maioria das vezes, esclarecidas. No entanto, como fui descrevendo anteriormente, demonstrou menor abertura a que eu experimentasse estratégias e atividades alternativas às que ela regularmente utilizava do que as professoras cooperantes com quem contactei nos estágios anteriores. Senti que limitava a minha aprendizagem, ação educativa e criatividade, impedindo-me de sair da minha zona de conforto - ou da dela. Esta sensação provocou-me uma quebra de confiança e de autoconfiança; por vezes, apesar de todo o apoio que dava e recebia do meu par de estágio e da supervisão que acontecia na ESES, sentia-me desamparada.

Este relativo impasse cognitivo-relacional com a professora cooperante levou-me a refletir, novamente, sobre o que na altura ainda não sabia como nomear – a Teoria da Mente. Neste caso, senti que a professora cooperante revelava dificuldade em colocar-se no meu lugar e no da minha colega e, conseqüentemente, em compreender as nossas ideias e objetivos. Quer os aceitasse quer não, a dificuldade de compreensão estava presente. Pelo nosso lado, também eu e o meu par de estágio compreendemos desde cedo que tínhamos bastante dificuldade em aceder ao universo interno - à razão de ser das motivações, crenças, etc. - da professora cooperante; ou seja, era-nos difícil perceber o porquê das suas opções pedagógicas, assim como a constante relutância que demonstrava em aceitar as nossas ideias, a constante colocação de entraves às mesmas.⁷¹

Assim, percebi que esta capacidade – a que agora chamo Teoria da Mente – também estava presente em diferentes graus nos adultos; e que era muito necessária na interação

⁷⁰ Por questões administrativas a que fui alheia, este meu estágio começou tardiamente, alterando a rotina do estabelecimento em que fui colocada. A diretora disse-nos (a mim e ao meu par de estágio) que estávamos lá por favor. Não pretendendo estabelecer aqui nexo de causalidade entre um facto e outro, convém notar que embora quer eu, quer o meu par de estágio nos tenhamos mostrado sempre disponíveis e interessadas em trocar ideias, se abordávamos fora do espaço de aula a professora cooperante ou a diretora da escola, ambas se distanciavam. Ignoravam-nos ou diziam “depois falamos”, sendo que esse “depois” nunca chegava a ocorrer; em algumas ocasiões, ao colocar uma dúvida sobre conteúdos ou estratégias/atividades a professora cooperante dizia-me para perguntar aos docentes da ESES ou pesquisar na *Internet*. A docente da ESES, Madalena Teixeira, que supervisionava o nosso estágio realizou várias diligências (que muito agradecemos) para melhorar esta dinâmica relacional, sem resultados apreciáveis. Finalmente, para minorar o desconforto da situação e evitar prejuízos às crianças, eu e o meu par de estágio decidimos perspetivar estas dificuldades como oportunidades de aprendizagem e desdramatizámos a situação.

⁷¹ Como era de esperar da nossa posição de estagiárias, esforçamo-nos imenso por o conseguir. Finalmente, obtivemos um relativo sucesso.

social. Tudo isto me levou a refletir sobre possibilidades de a trabalhar com crianças, de modo a que a pudessem desenvolver ao longo do percurso de vida.

Concluindo, os aspetos negativos desta relação tiveram dois efeitos positivos: um reforço do interesse no que mais tarde viria a ser o meu tópico de pesquisa e uma reflexão sobre as características do/a professor/a de que me quero distanciar ou aproximar.

Apesar de não ter tido qualquer relação direta com os Encarregados de Educação, aprendi bastante sobre a dinâmica professor(a)/família durante duas ocasiões. Em primeiro lugar, assisti a uma reunião com uma mãe que veio apresentar relatórios médicos sobre as crises de ansiedade do seu filho solicitando uma atenção diferenciada. Em segundo lugar, presenciei uma outra reunião, agendada pela professora, com duas mães sobre as avaliações do 1º período do seu filho e filha, respetivamente. A aluna tinha escondido da mãe os resultados dos testes de avaliação e esta soube das notas da filha no momento da reunião. Ambas as reuniões me forneceram informações valiosas sobre a interação entre dinâmicas escolares e familiares.

Ambas as turmas tinham, comigo⁷², um bom comportamento, portanto nunca me foi necessário tomar medidas de prevenção da indisciplina. Contudo, como tinha essa questão presente desde o estágio anterior e observava algumas dificuldades a esse nível experienciadas quer pela professora cooperante, quer pelo meu par de estágio, questioneei a professora cooperante sobre que medidas deveria tomar caso o mesmo me acontecesse. Respondeu-me que deveria mandar o aluno em questão para fora da sala e não me preocupar mais. Felizmente, nunca precisei de tomar esta medida. Como se depreende da exposição sobre o assunto que fiz aquando do registo do segundo estágio, ter-me-ia sido muito difícil tomá-la.⁷³

Em suma, foi um estágio em que tive a oportunidade de contactar com um contexto de ensino diferente, onde tive a possibilidade de: observar diferentes situações em sala de aula, quer ao nível da lecionação dos conteúdos quer ao nível do comportamento das crianças; fortalecer as minhas capacidades e conhecimentos; aprender mais sobre as crianças; repensar as minhas estratégias e metodologias; refletir sobre o papel do professor; e descobrir a minha paixão pela área da História e Geografia de Portugal.

⁷² Durante as minhas intervenções apenas uma vez uma criança (o R.M., do 6º C) perturbou, numa aula de História e Geografia de Portugal, a minha exposição, tendo eu concluído o episódio - que nunca mais se repetiu - com um pequeno diálogo a sós com a criança, no momento, enquanto o resto da turma fazia uma atividade. Note-se que o referido R.M. tinha, quer com o meu par de estágio quer com a professora cooperante, comportamentos completamente inapropriados (por exemplo, destruir material dos colegas, atirar-lhes calçado, ameaçar defenestrar-se...) que nunca tentou comigo.

⁷³ Faço notar que não é meu intuito realizar juízos de valor. Apenas sublinho que, ainda que esse método de responder à indisciplina seja, porventura, o mais correto, não “encaixa” na forma de viver a profissão que me foi ensinada na ESES e que os dois estágios anteriores validaram.

3.2. Estágio em 2º Ciclo do Ensino Básico – 6º ano (4º Contexto de Estágio)

Contexto de estágio e caracterização da Instituição

O quarto estágio de intervenção ocorreu de 7 de março a 13 de maio de 2016⁷⁴ em duas turmas do 6º ano de uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclos (do 5º ao 9º ano de escolaridade do Ensino Regular e Cursos Vocacionais) em Santarém.

A instituição é um agrupamento de escolas fundado no ano de 2002, englobando estabelecimentos de educação e ensino dos níveis pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico público.

Tal como a escola do estágio anterior, este estabelecimento acolhe crianças dos 10 aos 18 anos, tendo, no ano letivo de 2015/2016, cerca de 290 crianças a frequentar o 2º ciclo do EB. Quanto à Oferta Educativa e Formativa, na altura, o Agrupamento oferecia a todos os ciclos Educação e Ensino Regular, Apoio Educativo e Apoio ao Estudo.

A sua área geográfica abrange oito freguesias rurais e duas freguesias urbanas do concelho de Santarém proporcionando um meio envolvente com uma população diversificada a nível cultural e social, tal como poderia ser esperado dada a diferença entre formas de viver os tempos livres e atividades predominantes associadas aos modos de viver rural e urbano.

O edifício escolar foi construído de raiz, em setembro de 1995, para os fins a que se destina. Possui 18 salas normais e 15 salas específicas. Dispõe de Biblioteca Escolar, Gabinete de Primeiros Socorros, Salas TIC, Laboratórios de Matemática e de Ciências Experimentais, Pavilhão Desportivo, Campo Polidesportivo, Reprografia, Papelaria, Refeitório e Bar.

As salas de aula onde lecionei situavam-se no mesmo bloco, lado a lado, no piso superior (1º andar). As salas possuíam fraca iluminação natural, sendo necessário ter sempre as luzes ligadas, e eram de dimensões normais. As salas estavam equipadas com dois quadros brancos, projetor e um computador de secretária com ligação à *Internet*, preso com cadeado à secretária, e um armário para guardar materiais necessários às aulas e que, no caso da turma B, servia para as crianças deixarem os telemóveis no decorrer das aulas.

No momento em que decorreu o estágio existiam cerca de 70 docentes a lecionar no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. A escola dispõe de técnicos de Educação Especial e psicólogo. Quanto ao pessoal não docente existem cerca de 25 profissionais.

⁷⁴ Integrou uma pausa letiva referente à Páscoa.

Os tempos letivos eram organizados em blocos de 45 minutos, podendo ser juntos e seguidos, até o máximo de dois tempos (90 minutos). Deste modo, para o 6º ano de escolaridade, estavam (como ainda estão) previstos três blocos de 90 minutos em Matemática e um bloco de 45 minutos e outro de 90 minutos em Ciências Naturais, sendo a professora cooperante a mesma para ambas as áreas e turmas.

É importante realçar que apenas foram lecionadas aulas de Ciências Naturais à turma do 6ºA pois a professora cooperante não era a professora da disciplina na turma do 6ºB.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (2014:5), ao qual esta instituição pertence, enuncia como principal objetivo preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro através de um melhor conhecimento do mundo. Assim, o PE apresenta como missão:

Dotar as crianças e os jovens, em sinergia com a comunidade, de saberes e competências, valorizando o conhecimento, a importância da aprendizagem ao longo da vida, a autonomia, o sentido de responsabilidade, o espírito criativo e empreendedor e a dimensão colaborativa, promotores de uma cidadania ativa e responsável (p.30).

Caraterização das turmas

Estagiei em duas do 6º ano de escolaridade – a turma A e a turma B. As turmas estão caraterizadas globalmente nos quadros 3 e 4, respetivamente.

Turma A do 6º ano do Ensino Básico (Direção de Turma)

Número de crianças	20 ⁷⁵
Idades	10-13 anos
Sexo	10 crianças do sexo feminino e 10 do sexo masculino
Crianças com NEE	2
Crianças repetentes	3

Quadro 5 - Caraterização da turma A do 6º ano de escolaridade do EB

⁷⁵ O número de crianças da turma encontrava-se de acordo com o proposto por lei, enunciado no Decreto-lei n.º 5048-B, de 12 de abril de 2013.

Turma B do 6º ano do ensino Básico

Número de Crianças	30
Idades	11-12 anos
Género	15 crianças do sexo feminino e 15 do sexo masculino
Crianças com NEE	0
Crianças repetentes	0

Quadro 6 – Caracterização da turma B do 6º de escolaridade do Ensino Básico

Objetivos essenciais do Plano de Turma

A professora cooperante, por motivos desconhecidos⁷⁶, não nos forneceu qualquer Plano de Turma, sendo que recolhemos os dados através de conversas informais e de observações.

Assim, a caracterização dos pontos fortes e fracos das turmas foi feita através das observações e das aulas que lecionei.

Como pontos fortes, aponto a assiduidade, o empenho e a curiosidade de ambas as turmas nas atividades propostas e nos conteúdos lecionados.

Quanto aos pontos fracos, verifiquei que ambas as turmas tinham dificuldades ao nível do comportamento e de concentração.

Saliento ainda o ritmo de trabalho dispar entre ambas as turmas na área da Matemática. A turma A caracterizava-se por um ritmo mais lento proveniente das suas dificuldades ao nível do conhecimento e insegurança nesta área disciplinar. A turma B possuía um bom ritmo de trabalho, pois tinham bons conhecimentos prévios, e eram crianças que se mostravam confortáveis na abordagem de conteúdos matemáticos.

Planeamento e operacionalização da atividade educativa

Neste estágio, lecionei as áreas curriculares de Matemática e de Ciências Naturais.

Tal como aconteceu nos estágios anteriores, a estrutura das minhas planificações - tanto as de Matemática como as de Ciências Naturais - obedeceu a recomendações da professora cooperante; no entanto, a professora cooperante implementou uma estrutura diferente da aplicada nos estágios anteriores (v. Apêndice XIV). Assim, cada planificação integrava cinco núcleos: dados sobre a aula; sumário; metas curriculares; estratégias, atividades e recursos; instrumentos e aspetos de avaliação. Por sua vez, os núcleos integravam vários itens: o núcleo “dados sobre a aula” incluía a definição da área curricular,

⁷⁶ Quando lhe solicitámos o Plano de Turma a docente cooperante referiu, simplesmente, que se tratava de um “documento confidencial”.

da turma, do horário da aula, da duração da aula e da sala de aula; o núcleo “sumário” abrangia apenas o dito sumário; o núcleo “metas curriculares” incluía a definição dos domínios, dos subdomínios, dos objetivos gerais e dos descritores de desempenho; o núcleo “estratégias, atividades e recursos” incluía, como é evidente, a definição das estratégias, das atividades e dos recursos; o título do núcleo “instrumentos e aspetos de avaliação” também é autoexplicativo.

Para planificar as aulas, recorri aos programas das disciplinas e aos manuais em vigor⁷⁷.

Tal como procedi em estágios anteriores, antes de planificar, procurei sempre saber junto da professora cooperante os conhecimentos prévios que as crianças tinham sobre o tema a desenvolver⁷⁸ e, no início de cada aula, tive sempre o cuidado de fazer uma síntese dos conteúdos lecionados na aula anterior, em ambas as áreas, e dos conteúdos lecionados em anos escolares anteriores, caso se justificasse. Uma das turmas tinha na sua constituição duas crianças com Necessidades Educativas Especiais, mas a única diferenciação pedagógica consistiu na adaptação a nível das fichas de avaliação, durante as quais as crianças beneficiavam de apoio das professoras presentes.

Para além desta metodologia global, no que respeita às metodologias específicas para as áreas lecionadas, na área da Matemática recorri a diferentes metodologias, nomeadamente: ao ensino por fichas, com o intuito de rever e enriquecer as aprendizagens; à discussão em pequenos grupos de trabalho, como forma de promover o trabalho de grupo, estimular a resolução de problemas e fomentar a tomada de decisões; à exposição e demonstração dos conteúdos programáticos inseridos em temas transversais, como forma de comunicação direta com as turmas e de articulação da Matemática com o quotidiano; ao uso de apresentações em *PowerPoint*, como forma de dinamizar a aula e utilizar recursos informáticos; e à aplicação da Resolução de Problemas, como forma de estimular as capacidades apreendidas pelas crianças e apelar ao pensamento estratégico, lógico e matemático.

No caso das Ciências Naturais, as metodologias que apliquei foram: discussão de conceitos e *brainstormings*, para aferir as conceções prévias das crianças e desafiar a sua imaginação e participação; aulas expositivas e demonstrativas com recurso a mapas conceituais (v. Apêndice XV), para formular hipóteses, explicar e sistematizar os conteúdos; realização de atividades de carácter experimental, para despertar o interesse, desenvolver a

⁷⁷ Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico – 6º ano, Metas Curriculares do 2º Ciclo do Ensino Básico de Ciências Naturais, manual *Ciência 3D – 6º ano* (Ciências Naturais) e manual *Matemática Seis – 6º ano* (Matemática).

⁷⁸ Especialmente na área da Matemática, visto ser a área em que, inicialmente, me sentia com mais receio, por não ser a minha área de preferência.

capacidade de resolver problemas, ensinar conceitos básicos e desenvolver familiaridade com os pressupostos, métodos e técnicas associadas ao conhecimento científico em geral e às Ciências Naturais em particular.

Quanto aos conteúdos abordados, na área curricular da Matemática abordei dois grandes domínios: Organização e Tratamento de Dados e Números Racionais Positivos e Negativos.

Em Organização e Tratamento de Dados, lecionei os seguintes conteúdos: população e unidade estatísticas, variáveis quantitativas e qualitativas, amostra e dimensão da amostra, tabelas de frequência absoluta e relativa, gráficos de barras e circulares, construção de gráficos circulares e gráficos cartesianos; em Números Racionais Positivos e Negativos, lecionei os conteúdos relativos aos números simétricos, à comparação entre números racionais positivos e negativos, ao valor absoluto de um número e ao conjunto dos números racionais.

Integrei as TIC, utilizando apresentações em formato *PowerPoint* e a visualização de um vídeo sobre interpretação de gráficos circulares.

Tive bastantes experiências de estágio relevantes para o meu percurso de aprendizagem, portanto é-me difícil escolher.⁷⁹ Escolho uma sequência pedagógica (duas aulas) sobre Resolução de Problemas com ambas as turmas por me ter permitido confirmar em contexto de aula a teoria aprendida na ESES.

Na primeira aula, iniciei a atividade pedindo às crianças que deixassem apenas uma caneta, lápis e borracha em cima da mesa. Como seria de esperar, entraram em alvoroço e perguntaram se iam fazer um teste. Esclareci que iam realizar o Problema de Sala de Aula nº 2⁸⁰. As crianças, além de mais descansadas, ficaram também empolgadas. Antes de distribuir os enunciados, indiquei que deviam ler atentamente o problema, tentar compreendê-lo, resolvê-lo individualmente e da forma que lhes fosse mais conveniente e, no final, rever a sua produção⁸¹. Distribuí os enunciados virados para baixo e - para que todas tivessem o mesmo tempo para a resolução do problema - só após a distribuição total autorizei as crianças a virar a folha e começarem.

⁷⁹ Tendo sido este estágio o mais importante em termos de aprendizagens, apenas por uma necessidade de concisão omito a descrição, por exemplo, da realização pelas crianças de ambas as turmas de um estudo estatístico sobre os seus hábitos de sono e fatores que os influenciavam, estudo que acharam muito divertido e que modificou o seu comportamento subsequente.

⁸⁰ O Problema de Sala de Aula nº1 foi aplicado pela minha colega Beatriz Palha na semana anterior.

⁸¹ Tinha planeado fazer a leitura em voz alta do problema, mas a professora cooperante não me permitiu fazê-lo por achar que as crianças já tinham capacidade para ler e entender sozinhas. Concorro com a necessidade de criar autonomia e responsabilidade nas crianças, mas, por outro lado, considero que, ao ler em voz alta todas as crianças iriam seguir a minha leitura atentamente e, consequentemente realizar, assim, uma pré-leitura que lhes seria útil em termos de compreensão do enunciado.

Enquanto as crianças resolviam o exercício, eu circulei por todo o espaço da sala de aula⁸²; verifiquei que a maioria das crianças não percebia como obter a solução correta⁸³ e como ao fim dos 15 minutos que eu estipulava, mais de metade da turma não tinha escrito nada⁸⁴ alarguei o tempo para cerca de 40 minutos. Recolhi os enunciados quando este último prazo expirou, o que aconteceu apenas faltando 4 minutos para o final da aula.

Em casa, após a verificação, correção e avaliação da resolução dos problemas selecionei 4 crianças, com resoluções diferentes, para na aula seguinte demonstrarem as suas estratégias de resolução⁸⁵.

Na segunda aula, essas crianças foram ao quadro apresentar a sua resolução e, oralmente, expor o seu pensamento ao longo da resolução do problema.

A turma mostrou-se muito participativa, partilhando as suas ideias e colocando questões aos colegas, maioritariamente do género “porque é que fizeste x em vez de y”. Verifiquei que crianças consideradas pela professora cooperante como com maiores capacidades matemáticas foram as que revelaram mais dificuldades⁸⁶, sendo o inverso igualmente verdadeiro⁸⁷. As próprias crianças aperceberam-se também deste facto e gerou-se uma discussão interessante em ambas as turmas sobre se a resolução de problemas se deve ou não circunscrever à resolução por cálculo. Percebi, com esta atividade, que a maioria das crianças destas turmas necessitava de desenvolver a sua capacidade de resolução de problemas e, também, a sua autoconfiança no que respeita à utilização de estratégias alternativas ao cálculo⁸⁸.

Quanto aos conteúdos abordados, na área curricular das Ciências Naturais abordei dois grandes domínios: *Trocas Nutricionais entre o Organismo e o Meio* e *Transmissão de Vida*.

⁸² O meu objetivo era verificar as estratégias utilizadas, perceber as dificuldades ou facilidades que o problema apresentava, motivar as crianças e auxiliá-las através da colocação de questões.

⁸³ Queixavam-se que o problema era demasiado difícil, não tinha solução, era impossível de resolver e que não sabiam o que fazer para chegar à resposta.

⁸⁴ Desloquei-me até estas crianças e dei-lhes sugestões de resolução, informando-as de que podiam fazer esquemas, tabelas e desenhos, se assim o quisessem.

⁸⁵ Numa turma com 30 crianças, foram 6 as crianças que não responderam ao problema, correspondendo a um quinto das crianças da turma.

⁸⁶ As crianças em questão estavam habituadas a resolver tudo através de cálculos (que pouco ajudavam na resolução do problema apresentado) e desprezavam outras estratégias de resolução, como o recurso a esquemas ou desenhos.

⁸⁷ As crianças que geralmente mostravam mais dificuldades com cálculos conseguiram ter um bom desempenho na resolução do problema pois realizaram uma representação gráfica dos componentes e processos descritos no enunciado do problema, tendo depois aplicado a essa representação gráfica a estratégia de tentativa e erro.

⁸⁸ Na turma A, uma das crianças consideradas mais fortes a Matemática tentou resolver o problema através de cálculos. Após várias tentativas falhadas, começou a chorar e a dizer que não conseguia fazer porque se não se resolvia por cálculo, então, era impossível de resolver. Na turma B, na aula de correção, uma das crianças selecionadas para mostrar a sua resolução alterou-a, tornando-a errada. Quando questionada sobre o porquê de o ter feito, disse que como a resolução apresentada pela criança anterior não era igual à que tinha feito, achou que a sua estava incorreta.

Em *Trocas Nutricionais entre o Organismo e o Meio* lecionei sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento das plantas, a circulação da água e minerais nas plantas, a transpiração e a influência da luz nas mesmas; em *Transmissão de Vida* lecionei a reprodução nas plantas (constituição da flor, polinização, fecundação, frutificação e dispersão de sementes) e os microrganismos (o que são, as suas principais características, os ambientes onde vivem, os cinco grupos em que se dividem, a ciência que os estuda, as condições favoráveis ao seu desenvolvimento, os microrganismos úteis e os patogênicos e as vias de transmissão para a espécie humana).

A integração das TIC foi feita através de apresentações *PowerPoint* para expor a matéria, da visualização de um aplicativo sobre o processo de fotossíntese e de um vídeo sobre polinização.

Nesta área disciplinar realço uma sequência pedagógica (uma introdução de cerca de 30 minutos seguida de cerca de 10-15 minutos por aula, ao longo de 4 aulas e uma conclusão com cerca de 30 minutos na 6ª aula) de aplicação de uma atividade prática de caráter experimental sobre os fatores que influenciam o crescimento de bolor no pão, aplicação que me permitiu promover a articulação entre o ensino das Ciências Naturais e o ensino da Matemática.

A atividade (intitulada “Pão Bolorento”) devia ter durado três aulas, com um momento de registo associado a cada: uma introdução; uma observação passados 7 dias e outra passados 14, com a respetiva conclusão. Devido ao tipo de pão escolhido, os resultados diferiram dos previstos, pelo que tive de alterar para 21 dias a duração da atividade.

Detalhando: antes do início da atividade, sondei os conhecimentos prévios através de questões colocadas oralmente. Aferi, assim, que algumas crianças julgavam que os microrganismos não existem em condições extremas de temperatura – deserto, Antártida...⁸⁹ Mostrei os guiões à turma, indiquei o objetivo da atividade, os materiais a utilizar e o procedimento a seguir e dividi a turma em cinco grupos de quatro elementos⁹⁰. O primeiro registo das observações foi feito no primeiro dia da realização da atividade e o segundo registo após três dias⁹¹.

⁸⁹ No momento de introdução da atividade, corriji essa percepção também oralmente; posteriormente, apresentei-lhes imagens exemplificativas.

⁹⁰ Os grupos foram previamente selecionados por mim com base nas aulas observadas e no modo como as crianças interagiam. Assim, procurei formar grupos em que existisse um aluno mais calmo, um aluno mais agitado, um aluno com melhores capacidades e um aluno com dificuldades. A composição dos grupos não foi aplaudida, mas funcionou bem, tendo em conta que não existiram situações conflituosas e que os elementos dos vários grupos discutiram os resultados entre si.

⁹¹ O registo das observações deveria ser feito após 7 e 14 dias, contudo após os 7 dias planeados iria coincidir com a ficha de avaliação da disciplina.

Dava *feedback* aos grupos através de correções semanais nos guiões da atividade – que levava para casa, corrigia e na aula seguinte lhes entregava - e oralmente durante as observações semanais dos resultados.

Em cada observação semanal, além de circular pela sala, auxiliava os grupos na compreensão do que observavam e no registo das observações⁹². Em cada registo, os grupos deveriam medir a área da superfície ocupada pelo bolor, através da técnica de enquadramento, e construir um gráfico de barras para representar o crescimento do bolor ao longo das semanas de observação da atividade, ocorrendo, assim, a transversalidade com a área da Matemática.

Como dito acima, a atividade prática correu de forma diversa da planeada. Decorridos três dias, os grupos reuniram-se para registar o crescimento do bolor, mas encontraram a fatia de pão exatamente igual. O registo foi feito no guião como não tendo crescido bolor. Este facto ocorreu porque o pão utilizado na atividade foi pão de forma embalado, tipo *Panrico*⁹³.

Coloquei a opção de explicar a situação às crianças e recomeçar com pão mais “caseiro”, contudo a cooperante sugeriu a continuação da atividade⁹⁴ pois, se o bolor não crescesse, poderia aproveitá-la para reflexão sobre os alimentos processados, isto é, com demasiados aditivos e conservantes.

Ao fim de três semanas, os resultados foram idênticos. O pão continuava como de início, sem qualquer vestígio de bolor. Dei por finda a atividade e passámos à discussão de conclusões.

Em primeiro lugar, expliquei à turma as conclusões que deveriam surgir através do que estava planeado inicialmente. Questionei a turma sobre a ausência de bolor ao fim de 3 semanas. Algumas crianças responderam que não decorreu tempo suficiente para se formar bolor, outros referiram que se devia aos meios aplicados no pão, mas a maioria das crianças não soube responder. Então, questionei as crianças sobre o tipo de pão utilizado e as suas características⁹⁵. Apenas três crianças em vinte e quatro referiram que o pão utilizado na experiência tinha produtos que “fazem mal às pessoas” (segundo palavras das crianças) enquanto o outro “faz melhor porque é mais natural” (citando as crianças). Deste modo, foi

⁹² Sempre que surgiam dúvidas ou deslocava-me junto do grupo, caso a dúvida fosse apenas daquelas crianças, ou dirigia-me à turma toda para esclarecer o que fosse necessário.

⁹³ É um tipo de pão que tem na sua composição aditivos e conservantes que impedem a formação de bolor.

⁹⁴ Assim, alterei a duração da atividade, sendo o último registo feito após três semanas do registo inicial.

⁹⁵ Algumas crianças participaram indicando que era pão tipo “*Panrico*”, que vinha do supermercado, que era embalado e que era feito em fábricas. De seguida, perguntei quais as características do pão caseiro e as crianças enunciaram o ser feito pelo padeiro, ser mais fresco, ser cozido de maneira diferente e que era feito com produtos/ingredientes naturais. Chegando a estas respostas questionei qual era, então, a grande diferença ao nível dos ingredientes entre os dois tipos de pão.

possível à turma concluir que no pão utilizado na atividade prática investigativa não cresceu bolor devido aos conservantes que este tem na sua composição. A partir da explicação das conclusões gerou-se uma discussão sobre os alimentos processados em contraste com alimentos biológicos ou naturais⁹⁶. A discussão revelou-se interessante pois permitiu perceber o cuidado que as crianças da turma têm em ler os rótulos dos produtos alimentares que consomem e a preocupação que têm com a sua alimentação⁹⁷.

Apesar do relativo insucesso da atividade (tal como originalmente planificada) parece-me que tive a ganhar com o facto de eu própria não conhecer o seu desfecho, tal como as crianças. Por assim dizer, a experiência tornou-se verdadeiramente “uma experiência”. É de notar que, visto que se tratava de uma atividade prática, as crianças estavam mais recetivas e empenhadas, a tal ponto que uma das crianças considerada mais “fraca” se revelou uma das mais ativas e rigorosas⁹⁸. Isto levou-me a pensar que o sistema de ensino português se destina a um estereótipo de aluno que aprende apenas através de muitas aulas teóricas, poucas aulas práticas e que tem bom desempenho nos testes de avaliação. Neste tipo de sistema, no geral – tendo em conta que é um aspeto que depende muito da ação docente - não há lugar para crianças como esta, que não são tão boas em aulas teóricas e nos testes, mas que são excecionais em aulas práticas.

Organização do ambiente educativo e gestão da sala de aula

Em termos de gestão de sala de aula, o professor deve desempenhar um conjunto de tarefas de planificação e de tomada de decisões. Segundo Gilberts e Lignugaris-Kraft (apud Santos, 2007) essas tarefas são: disposição do ambiente físico de forma a facilitar a gestão dos alunos; formulação de um padrão de comportamento dos alunos na turma; implementação de estratégias para aumentar o comportamento adequado e diminuir o inapropriado; e avaliar ou mediar a eficácia das estratégias implementadas.

Quanto à disposição do ambiente físico, não me foi permitido ter influência nesse aspeto e coube à professora cooperante organizar o espaço de acordo com o que considerou ser mais proveitoso em termos de aquisição de aprendizagens e de

⁹⁶ Nessa discussão questioneei as crianças sobre: que tipo de pão, caseiro ou pão de forma não tradicional, consideram ser mais adequado a uma alimentação saudável e porquê; que tipo de pão preferem consumir e porquê; que outros alimentos conhecem em que existe o contraste entre caseiro e processado; se quando vão às compras preferem adquirir produtos biológicos ou processados; e se têm o hábito de ler os rótulos antes de comprarem algum produto e se isso os leva a adquirir, ou não, o produto.

⁹⁷ Por exemplo, verificou-se que algumas crianças leem os rótulos para saber se os alimentos levam demasiados corantes, aditivos e conservantes mas, pelo contrário, alguns crianças referiram que têm noção dos malefícios que esses alimentos podem trazer, mas que não pretendem mudar as suas práticas por uma questão de hábito e de sabor.

⁹⁸ Penso que deveria existir uma mudança a este nível e que essa mudança tem de começar na formação de professores e nos professores ainda no ativo. A população mundial é cada vez mais diversificada e na escola não podemos generalizar e direccionar o ensino apenas para um tipo de crianças que, atualmente, até já podem não ser a maioria. Portanto, considero que se deve consciencializar os profissionais da educação para a diversidade e para a mudança, não só na sociedade, como também no ensino.

concentração⁹⁹. Em relação ao comportamento, fui observando quais as crianças que tinham tendência a perturbar as aulas e procurando estratégias para superar esse problema.

As estratégias utilizadas na gestão de sala de aula revelaram-se proveitosas dado que foi possível controlar o comportamento dos alunos mais impulsivos e perturbadores e, em simultâneo, obter melhores resultados nas aprendizagens em ambas as turmas.

Integração e relação com a comunidade educativa

A minha integração na comunidade educativa foi positiva, pois mantive sempre a postura e uma relação cordial com os docentes e pessoal não docente da escola. Nos tempos não letivos – intervalos e pausa de almoço - procurei, sempre que possível, socializar com os outros/as professores/as trocando ideias sobre as aulas e a atividade docente e partilhando experiências de ambas as partes. Esta socialização foi bastante positiva, visto que me permitiu compreender melhor o funcionamento da escola onde o estágio decorreu, o papel do/a professor/a o funcionamento do sistema de ensino português e refletir sobre diferentes estratégias aplicadas pelos diversos professores da instituição. Existia um ambiente de companheirismo entre os profissionais da escola que me deixou muito agradada e mais confortável para socializar e colocar questões, ultrapassando a minha timidez.

À semelhança do que aconteceu no primeiro e segundo estágio, a relação com a professora cooperante foi sempre cordial e informal. Existiu uma grande troca de ideias e de materiais e as minhas dúvidas foram sempre esclarecidas. A professora cooperante permitiu sempre que aplicasse as minhas próprias estratégias e metodologias e que me relacionasse com as crianças sem colocar entraves ou constrangimentos. Realço o facto de a professora me ter dado a oportunidade de elaborar uma ficha de avaliação, cotá-la e avaliá-la, sempre sob a sua supervisão, pois foi algo que nunca tinha tido oportunidade de fazer e senti que foi importante para a construção dos meus conhecimentos sobre a profissão docente, dado que numa próxima oportunidade já terei alguma noção de como começar e do que tenho de fazer em relação a estes conteúdos. Como já escrevi atrás, este estágio foi aquele que me proporcionou maior número de aprendizagens.

Neste estágio não tive qualquer relação com os Encarregados de Educação, por falta de oportunidade¹⁰⁰.

Ambas as turmas tinham uma ótima relação comigo, existindo espaço para brincar e para aprender, mantendo sempre um clima de respeito mútuo.

⁹⁹ Eu teria gerido o espaço físico de forma diferente pois existiam alunos que, quando estavam juntos ou perto uns dos outros, destabilizavam as aulas.

¹⁰⁰ Ocorreram duas reuniões entre a docente e um pai, mas este não permitiu que as estagiárias observassem as referidas reuniões.

A implementação da disciplina nas turmas sempre foi um dos meus grandes dilemas pois surgem-me bastantes dúvidas sobre que sanções aplicar, e se as devo aplicar. Neste estágio, como ambas as turmas tinham crianças que comprometiam o bom funcionamento das aulas, em algumas ocasiões foi-me necessário chamar-lhes a atenção quando interrompiam a aula de forma inadequada ou quando tinham comportamentos que prejudicavam o decorrer das aulas. Esta medida, a princípio, mostrou-se ineficaz, visto que essas crianças me ignoravam. Contudo, após as semanas iniciais, senti que em ambas as turmas mesmo as crianças mais irrequietas, reagiram positivamente às minhas admoestações: pediam quase sempre desculpa e conseguiam, por vezes, autocorrigir-se.

Antes do início deste estágio, estava com bastante receio de intervir nas áreas disciplinares de Matemática e Ciências Naturais por serem áreas tão exatas que, apesar de possuir conhecimentos, temo informar de forma errada ou induzir inadvertidamente em erro as crianças. No entanto, logo na primeira semana de intervenção, a professora cooperante e as crianças de ambas as turmas colocaram-me completamente à vontade e senti que a forma como lecionei fluiu de um modo natural. Sempre que tinha dúvidas, a professora cooperante auxiliava-me. Como resultado, senti-me bastante motivada.

Ao ter defraudado as minhas expectativas, a atividade experimental descrita anteriormente permitiu-me compreender, ao refletir posteriormente sobre a decepção e embaraço sentidos na altura e a minha obstinação em acreditar que o bolor iria aparecer se a experiência durasse mais tempo (apesar de o meu raciocínio e de todas as evidências apontarem o contrário) que eu própria estava sujeita a enviesamentos e o quanto as minhas crenças, emoções, intenções e desejos influenciavam a minha visão da realidade. Ao fazer essa reflexão tomei consciência do “estado mental”¹⁰¹ que me animava quando colocava as minhas expectativas em algo que não iria correr como planeado

Quando, mais tarde, descobri que a Teoria da Mente investiga justamente o entendimento que as crianças e adultos elaboram sobre os “estados mentais” próprios e alheios, o ter passado por esta situação reforçou o meu interesse no tema.

Tal como aconteceu nos estágios anteriores, esta prática de ensino supervisionada permitiu-me contactar com diferentes situações em sala de aula, quer ao nível da leção dos conteúdos, quer ao nível do comportamento das crianças, fortalecer as minhas capacidades e conhecimentos, aprender mais sobre as crianças e o modo como desenvolvem aprendizagens, ponderar sobre as minhas estratégias e metodologias e refletir sobre o papel do/a professor/a.

¹⁰¹ Desenvolverei este conceito e a problemática que lhe está associada no próximo capítulo deste trabalho.

Além disso, este quarto e último estágio foi duplamente agradável. Em primeiro lugar porque, contrastando com o anterior, nele pude testar as minhas próprias estratégias e implementar as metodologias que considere mais pertinentes. Em segundo lugar porque foi um estágio em que duas áreas disciplinares com as quais não me sentia confortável no final se revelaram desafiadoras: nomeadamente, descobri que, afinal, a Matemática não é nenhum “monstro” e que, quando é lecionada de uma forma apelativa, pode ser bastante divertida.

4. Avaliação no 2º Ciclo do Ensino Básico

No terceiro contexto de estágio, na área do Português recorri ao uso de grelhas de avaliação relativas a uma ficha de interpretação de uma fábula (v. Apêndice XVI), às respostas ao Laboratório Gramatical aplicado, à produção escrita, à comunicação oral e aos valores e atitudes.

Estes registos permitiram-me estabelecer o nível de cada aluno em relação aos conteúdos avaliados. Assim, nas planificações seguintes inseri os conteúdos em que a turma tinha mais dificuldades, de forma que as crianças os compreendessem e aprofundassem.

No caso de História e Geografia de Portugal, criei grelhas de avaliação para os *Quizes* aplicados. Através da análise destas grelhas identifiquei os conteúdos em que as crianças tinham mais dificuldades e, em aulas seguintes, colmatei essas dificuldades.

Também nesta área apliquei uma grelha de avaliação de valores e atitudes. As grelhas de valores e atitudes permitiram-me registar as capacidades de trabalho de cada criança e verificar em que aspetos necessitava de apoio.

No quarto contexto de estágio, na área das Ciências Naturais apliquei, rubricas para avaliar as atividades experimentais realizadas (v. Apêndice XVII). A respetiva análise permitiu-me confirmar que, como escrevi acima, algumas crianças mais fortes na parte teórica se revelavam mais fracas nas atividades práticas e vice-versa, o que reforçou a minha crença de que as crianças não aprendem de igual forma, sendo, portanto, necessário aplicar nas aulas diversas estratégias e planos de aula que permitam a todas efetuar aprendizagens.

Na área da Matemática, efetuei a avaliação do problema de sala de aula recorrendo a uma escala analítica e a uma escala holística focada (v. Apêndice XVIII). Tomei conhecimento destas escalas de avaliação na unidade curricular da ESES de Matemática e Resolução de Problemas e considere pertinente aplicá-las em contexto real e verificar, por mim mesma, se eram viáveis para obter as avaliações do problema proposto.

Apesar de na ESES e na literatura sobre este tipo de avaliação serem apresentadas como um método prático e eficaz para avaliar a resolução de problemas, ao aplicá-las na prática, não verifiquei essas vantagens.¹⁰² A meu ver, as diferentes formas de aplicar conhecimentos também carecem de avaliação e análise, o que não acontece utilizando este instrumento de avaliação¹⁰³. Por exemplo, durante a minha aplicação verifiquei que algumas crianças chegaram rapidamente à solução enquanto outras escreveram e apagaram várias estratégias até chegarem à resposta final, o que não foi registado na escala.

Ainda nesta área, tive a oportunidade de cotar e avaliar um teste (ou “ficha de avaliação”). Esta possibilidade foi muito importante para o meu percurso profissional, pois nunca tinha tido a oportunidade de construir, cotar e avaliar uma ficha de avaliação, ou seja, era uma competência que ainda não tinha desenvolvido e que deste modo consegui desenvolver.

Em ambas as áreas disciplinares, apliquei uma grelha de presenças, outra de verificação de trabalhos de casa e outra de faltas de material. Assim, foi possível ter mais objetos de avaliação e manter um registo constante destes aspetos.

5. Percurso investigativo

No decorrer do meu percurso formativo, tive a possibilidade de ter diversos momentos de experimentação, reflexão e aprendizagem, adotando simultaneamente a visão de professora e de aluna. Como anteriormente referi, por várias vezes durante os meus estágios me interroguei sobre dois factos aparentemente não relacionados: primeiro, a falta de interesse das crianças pela relação com textos adequados à sua faixa etária¹⁰⁴; segundo, a relativa incapacidade delas de escuta ativa e de compreensão do estado de espírito – ou, para empregar o termo usado em Teoria da Mente, os estados mentais (intenções, crenças, desejos, motivações) - dos seus interlocutores.

Baseada no estudo de Kidd e Castaño¹⁰⁵ coloquei como hipótese de pesquisa que o fomento da relação das crianças com textos adequados à sua faixa etária promoveria as capacidades supra referidas. Estes “textos adequados à sua faixa etária” – que aqui por vezes refiro como “livros para crianças” – integram o campo da “Literatura para a Infância”, aqui considerado “o conjunto d[os] textos literários com que precocemente as crianças

¹⁰² A meu ver as escalas são demasiado generalistas, ou seja, focam-se em aspetos muito genéricos da resolução de problemas e ignoram alguns pormenores do processo de resolução que permitem ao docente perceber as capacidades e aprendizagens das crianças. Na minha opinião, é importante avaliar o desempenho ao longo da resolução e não apenas a produção final.

¹⁰³ Por exemplo, o próprio professor responsável da turma pode elaborar escalas-matrizes passíveis de adequar a vários problemas.

¹⁰⁴ Esta relação com os textos engloba, evidentemente, a leitura, mas pode assumir outras modalidades como, por exemplo, a dramatização ou ilustração dos referidos textos.

¹⁰⁵ O estudo de Kidd e Castaño (2013) afirma que a compreensão dos estados mentais dos outros é uma capacidade crucial para as relações sociais humanas. Os autores apresentam cinco experiências que mostram que ler literatura de ficção promove o desenvolvimento da Teoria da Mente a nível afetivo e cognitivo.

interagem”¹⁰⁶ e que as comunidades interpretativas consideram como destinado às referidas crianças. Nestes termos, a promoção do contacto das crianças com a Literatura para a Infância foi, desde o início, um tema central na minha investigação¹⁰⁷.

Apesar de a hipótese de pesquisa sugerida pela leitura do artigo de Kidd e Castaño (2013), as minhas questões iniciais numa primeira fase centravam-se nas razões de ausência de gosto das crianças pela leitura, mesmo desses textos. Abandonei essa linha de pensamento em favor de uma pesquisa sobre os benefícios do contacto com livros para crianças na aprendizagem em sala de aula, benefícios esses obtidos via reforço, nas crianças leitoras ou ouvintes desses livros, de competências sociais, como as atrás referidas capacidades de escuta ativa e de compreensão dos estados mentais alheios.

Nesse momento considerei investigar a articulação entre o contacto com a Literatura para a Infância e o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva das crianças proposto pela Filosofia para Crianças¹⁰⁸, numa perspetiva de reforço das aprendizagens em sala de aula e fiz algumas leituras sobre este tópico. Mas essas leituras não me responderam à questão recorrente em todos os estágios: de que modo poderia, utilizando o contacto com a Literatura para a Infância, desenvolver a capacidade das crianças de compreensão dos estados mentais dos outros? A princípio, assumi que essa compreensão equivalia a “empatia”¹⁰⁹; contudo, quando comecei a estudar a definição dessa competência compreendi que não se encaixava totalmente; comecei a pensar que a Filosofia para Crianças não se adequava ao trabalho que queria desenvolver.

Na primeira reunião com a orientadora do Relatório Final de Mestrado, a professora Teresa-Cláudia Tavares, apresentei-lhe as minhas perplexidades. A professora indicou-me bibliografia (estudos e casos experimentais) sobre a Teoria da Mente. Ao longo do meu percurso académico compreendi que devo assumir-me como uma professora-investigadora com espírito de pesquisa, de reflexão e de crítica que contribuam para o conhecimento sobre a Educação. Assim, após a leitura dos documentos sugeridos, a informação lida e a

¹⁰⁶ Sigo aqui a definição de Fish (*apud* Azevedo, 2014, p.7). Note-se que, dado que este trabalho se debruça sobre a Teoria da Mente e não sobre o conjunto de obras adequadas à faixa etária das crianças com as quais trabalhei, utilizarei indiferentemente a expressão “Literatura para a Infância”, “Literatura Infantil”, ou “Literatura para crianças”.

¹⁰⁷ Talvez por gostar bastante de ler e aventurar-me na escrita a Literatura para a Infância é, aliás, o meu campo de estudo predileto.

¹⁰⁸ Nomeadamente, no caso de discussões sem grande grupo, despoletadas por questões-chave de carácter reflexivo.

¹⁰⁹ Apesar de a distinção teórica entre “teoria da mente” e “empatia” estar sujeita a revisão, neste trabalho a Teoria da Mente “refere-se à capacidade de inferir sobre o estado mental de si e do outro, enquanto a empatia é uma resposta cognitivo-afetiva despertada a partir da observação da situação de outras pessoas” (Ramos, 2012) Ou seja, é possível possuir-se a Teoria da Mente em alto grau sem possuir empatia: é o caso dos indivíduos manipuladores, que usam a sua Teoria da Mente para levar os outros a cumprir os seus desejos, mesmo sabendo que estão a prejudicá-los. Por outro lado, também existem indivíduos com um baixo grau de Teoria da Mente que possuem muita empatia – é o caso de indivíduos que, porque não percebem o possível efeito negativo das suas ações ou discursos incomodam, magoam ou enraivecem outros e, mal são confrontados com esse efeito, fazem os possíveis por anulá-lo.

necessidade de esclarecer as dúvidas relacionadas com o tema que me foram surgindo em cada estágio, levaram-me a avançar com uma investigação que relacionasse o desenvolvimento da Teoria da Mente com o contacto das crianças com a Literatura para a Infância.

II Parte - Pesquisa-Intervenção: a influência da exposição a narrativas da Literatura para a Infância no desenvolvimento da Teoria da Mente em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico

Esta segunda parte integrante do Relatório Final de Mestrado divide-se em capítulos que, por sua vez, se subdividem em subcapítulos.

1. Introdução

A investigação em educação possibilita reformular conhecimentos relativamente ao ensino e aprendizagem, revelando-se uma componente fulcral da adaptação deste processo a novos contextos. Como tenho repetidamente apontado, o tema desta pesquisa-intervenção emergiu da própria prática, isto é, de situações vivenciadas nos contextos de estágio as quais geraram questões às quais procurei responder. Verifiquei que as crianças apresentavam dificuldades em atribuir estados mentais aos outros e a si próprios/as e verifiquei inclusive a existência de impedimentos - decorrentes da própria dinâmica de aprendizagem em aula – ao desenvolvimento dessa capacidade. Em suma, a vontade de investigar o modo como a Literatura para a Infância e a Teoria da Mente se relacionam e a influência que esta relação poderia ter na aprendizagem das crianças surgiu do meu interesse sobre ambos os temas, mas, sobretudo, repito, devido às experiências da Prática de Ensino Supervisionada já descritas. Assim sendo, a realização da presente investigação (que faz parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico) visa – globalmente, e independentemente do tema que escolhi – o meu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto futura profissional da Educação.

Para além disto, dado que, epistemologicamente, esta investigação cruza, especificamente, a área da investigação em Educação com os Estudos sobre Literatura para a Infância, defini como objetivo responder a uma questão que se desdobra em várias outras (ver seção 3.3):

“Como utilizar as narrativas da Literatura para Crianças para desenvolver a Teoria da Mente em sala de aula do 1º ciclo?”

Esta investigação teve limitações óbvias que decorrem não só da minha inexperiência como investigadora como da reduzida dimensão da amostra e escassíssimo tempo de implementação das atividades da investigação. Sabendo que neste trabalho devo sobretudo demonstrar uma correta aplicação do pensamento e método científico aplicado à Educação, tentei, não obstante, que a recolha de dados e a discussão dos resultados obtidos pudesse interessar a profissionais da educação, famílias e psicólogos infantis como contributo para melhorar as práticas de ensino-aprendizagem e para compreender o pensamento crítico e reflexivo das crianças do 1º ciclo.

A investigação seguiu as seguintes etapas:

1. Selecionar o produto da Literatura para a Infância a abordar e as diferentes estratégias a aplicar;
2. Elaborar, utilizando esse produto, atividades de deteção da presença de Teoria da Mente em crianças do 1º ciclo que simultaneamente possibilitassem a aprendizagem de conteúdos programáticos desse nível;
3. Elaborar instrumentos de avaliação adequados às atividades suprarreferidas;
4. Implementar as atividades em contexto de sala de aula com a participação do/a docente titular de turma [inclui: intervir nas atividades, e observar o desempenho dos participantes do estudo – crianças e docente titular - implementando os instrumentos (grelhas) de avaliação da participação na discussão, interesse demonstrado e Teoria da Mente];
5. Comparar os resultados obtidos entre dois momentos avaliativos (início e conclusão da atividade);
6. Inferir a relevância e influência do contacto com a Literatura para a Infância no desenvolvimento da Teoria da Mente das crianças do 1º ciclo do Ensino Básico.

2. Revisão da Literatura

Nesta secção, procedo à revisão da literatura dos campos teóricos abrangidos e defino com algum detalhe os conceitos a utilizar; informação essa obtida através da consulta e análise bibliográfica das obras consideradas pertinentes, i.e., capazes de responder às questões propostas no tema do estudo.

Literatura para a Infância

De acordo com Filho (2010) esta literatura pode ser denominada de “infantil” apenas ao nível da manifestação textual, ou seja, ao nível do contacto com as personagens, tempo, espaço e todos os elementos que constituem o texto. Ainda segundo o autor, os temas desta literatura não diferem dos temas presentes noutros registos textuais que circulam na sociedade – literatura para adultos, texto jornalístico¹¹⁰,... – e os valores nela apresentados são “humanos”, ou seja, são construídos pela história das comunidades de que provêm. Assim, os textos da Literatura para a Infância de uma dada sociedade constituem um objeto de estudo essencial para o conhecimento da cultura e dos sistemas ideológicos dessa sociedade. É na entidade recetora, isto é, no/a leitor/a criança, que a Literatura para a Infância encontra a sua especificidade, visto que a criança, em princípio, interage com os textos diferentemente. A definição de Filho parece-me interessante para este trabalho

¹¹⁰ A meu ver, Filho não menciona a presença de “maravilhoso” entre os traços distintivos da Literatura Infantil dada a existência nesta de um conjunto de obras estatisticamente significativo da qual o “maravilhoso” está ausente. Inversamente, na literatura para adultos o “maravilhoso” está presente em vários géneros literários.

porque, se admitirmos que os produtos da Literatura para a Infância veiculam informações sobre as interações sociais numa dada sociedade, fica clarificado o nexo causal que existe entre o contacto das crianças com eles e o desenvolvimento, nessas crianças, de uma maior consciência sobre os estados mentais de outrem.

Para Coelho (*apud* Filho, 2009), a Literatura para a Infância “é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenómeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e a sua possível/impossível realização” (p.21). Se a esta definição somarmos a de Fish (que, como escrevi atrás, considera Literatura para a Infância “o conjunto d[os] textos literários com que precocemente as crianças interagem”) e relembremos Filho, temos que a Literatura para a Infância é constituída pelos primeiros textos com que as crianças conhecem o real e imaginário que as rodeia, na sociedade de que fazem parte, textos esses que promovem o seu desenvolvimento sociocognitivo.

Deste modo apresentarei ao longo desta investigação a Literatura para a Infância como inserida num processo de Educação Literária, um processo que usa este conjunto de textos visando, por um lado, a familiaridade das crianças com o património literário nacional e universal e, por outro, o desenvolvimento sociocognitivo das crianças, despertando-as para a reflexão.

A Educação Literária nas orientações curriculares do 1º Ciclo

O número de textos a trabalhar nos programas de Português dos três ciclos do Ensino Básico (Buescu; Morais; Rocha e Magalhães, 2015) como integrando o domínio “Educação Literária” foi reduzido, com o objetivo de reforçar a exequibilidade dos referidos programas.

Em relação aos objetivos programáticos inerentes aos três ciclos de ensino diretamente relacionados com o referido domínio destacam-se:

“14. Interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas.

15. Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade.

16. Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores.” ¹¹¹

¹¹¹ Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), p.5.

Ainda segundo o programa, no 1º Ciclo, é referido que a Educação Literária tem como principal foco dar consistência e sentido ao ensino da língua, procurando fortalecer a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania. Para este ciclo de ensino foram definidas sete obras por ano de escolaridade, que podem ser complementadas com a promoção de leitura autónoma dos títulos indicados nas listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL). As atividades focam-se na audição e leitura de textos de Literatura para a Infância, por forma a estimular a compreensão de textos e a apreciação estética, e no contacto com textos literários português e estrangeiros, em prosa ou verso, de géneros distintos, visando a ampliação do espectro de leituras e favorecendo a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação.¹¹²

Vemos, assim, que o programa estipula duas formas de contacto com os produtos da Literatura para a Infância: audição e leitura. Verifica-se, igualmente, que o próprio programa pressupõe que esse contacto beneficiará o desenvolvimento sociocognitivo das crianças - nomeadamente, quanto à “interação discursiva” e à “comunicação”.

Produtos da Literatura para a Infância

Como decorre da definição de Literatura para a Infância que anteriormente apresentei, esta integra produtos textuais de múltiplos géneros, classificados de acordo com o seu teor. Dohme (*apud* Tonelli, 2015, p.23) distingue contos de fadas, mitos, histórias de aventuras, lendas, fábulas e histórias reais. Como se vê, alguns destes géneros integram igualmente a Literatura Tradicional ou Literatura Oral.¹¹³ Debruçar-me-ei brevemente aqui sobre os contos de fadas, as fábulas e as lendas, dado que utilizei alguma reflexão sobre eles para a realização desta investigação.

Nos contos de fadas, predominam os elementos associados ao maravilhoso: personagens, processos e objetos inexplicáveis que conduzem ou solucionam a intriga. Regra geral, um espírito feminino ajuda uma humana jovem a sair da miséria e/ou de uma quase-escravatura imerecida; segundo Gagliardi e Amaram (*apud* Tonelli, 2015, p.22) apresentam, inicialmente, um cenário de tranquilidade que é interrompido por uma perda que irá desencadear o desenvolvimento da história. Como explicitarei adiante, a narrativa que escolhi apresentar às crianças, não sendo um conto de fadas, partilha com estes contos alguns aspetos.

As fábulas são caracterizadas por Fernandes como narrativas “contadas ou escritas para dar um conselho, alertar sobre algo que pode acontecer na vida real, transmitir algum

¹¹² Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), p.8.

¹¹³ Para os efeitos deste trabalho considero aqui esta Literatura como o repositório de um saber anónimo, transmitido por via oral de geração em geração, suscetível de sofrer alterações devido à inexistência de um suporte estável, dado que depende da memória de quem o enuncia.

ensinamento, fazer uma crítica, etc.” (Fernandes *apud* Tonelli, 2015, p. 22) protagonizadas por animais, plantas ou objetos personificando características humanas os quais falam e agem como humanos. No final de cada fábula, existe geralmente uma frase afirmada como uma verdade, a “moral” da fábula.

As lendas, finalmente, são consideradas (Tonelli, 2015, p.24) como relatos de factos reais que sofreram alterações pela imaginação dos seus contadores. São histórias que referem o passado e o espaço físico de determinadas culturas e são transmitidas de geração em geração.

Na investigação realizada, abordei uma narrativa – “A Lenda dos Dez Outeiros” - que refere a memória dos conflitos entre cristãos e mouros e que pretende justificar o antigo nome de uma aldeia (“Aldeia dos Dez Outeiros”) hoje renomeada “Aldeia Nova de S. Bento”, no concelho de Serpa, região onde foi duradoura a presença muçulmana. Como se depreende, trata-se de uma lenda. Escolhi-a porque partilha com as fábulas o facto de ter um animal falante (que se pode considerar representar um aspeto da personalidade humana) como um dos protagonistas e com os contos de fadas o facto de o/a outro/a protagonista ser uma jovem humana circunscrita a uma vida medíocre e de relativa pobreza. Estes aspetos foram importantes para explorar com as crianças o desenvolvimento da respetiva Teoria da Mente.

Teoria da Mente

Maluf et alii (*apud* Rodrigues e Robac, 2008, p.31) definem a Teoria da Mente como sendo o entendimento, elaborado ao longo dos primeiros anos de vida, a respeito da mente – nomeadamente, o entendimento a respeito das emoções, intenções, pensamentos e crenças dos indivíduos com quem convivem - entendimento esse que, com a idade se manifesta como a capacidade de atribuir estados mentais (emoções, intenções, desejos e crenças), quer a si próprio quer a outros. Ou seja - como escrevi atrás, a Teoria da Mente de um indivíduo refere-se à sua capacidade de entender a sua mente e a mente dos outros. Por conseguinte, essa capacidade torna-se igualmente uma habilidade de interpretar – e prever - comportamentos. Segundo alguns autores, desponha no início das interações comunicativas devido à necessidade de compreender o ambiente social (Ribeiro, Batista e Rodrigues, 2014, p.129).

Os estudos relacionados com a Teoria da Mente são um campo recente: o primeiro teste relacionado com a Teoria da Mente foi desenvolvido em 1983 por Wimmer e Perner e foi denominado “tarefa de crença falsa” (*the false belief task*)¹¹⁴. O estudo investigou a

¹¹⁴ Segundo Santana e Roazzi (*apud* Rodrigues e Robac, 2008, p.32), a crença falsa é a que “diverge da realidade por se basear em informações percetuais parciais sobre uma determinada situação”.

capacidade de crianças em idade pré-escolar interpretarem comportamentos a partir não do que sabiam sobre o assunto X, mas do que “achavam” que outra pessoa “achava” sobre o referido assunto X. A atividade consistiu em contar-lhes uma história que incluía informações que permitiam que as crianças inferissem que a personagem principal tinha uma crença distinta da realidade.

Novos estudos replicaram a tarefa original, aplicando-lhe variações que permitiram iluminar o processo de aquisição e desenvolvimento da Teoria da Mente, identificando alguns fatores que o podem influenciar. O aperfeiçoamento da Teoria da Mente, ou seja, o desenvolvimento de uma compreensão mais aperfeiçoada e flexível acerca dos estados mentais, decorre na infância.

Os estudos mais recentes focalizam-se nos fatores que contribuem para o desenvolvimento da Teoria da Mente - experiências socioculturais, familiares e escolares em que a criança participa. De acordo com estes estudos, quer o número de conversas entre pais e filhos, quer as interações geradas entre irmãos, quer o envolvimento em brincadeiras de faz-de-conta, são promotores da compreensão e do desenvolvimento da Teoria da Mente nas crianças¹¹⁵. E - *last but not least* - também a frequência do ambiente escolar se destaca como contexto facilitador e estimulador do desenvolvimento da compreensão dos estados mentais (Ribeiro, Batista e Rodrigues, 2014, p.127).

Teoria da Mente em contexto educacional

Como escrito atrás, a Teoria da Mente é um suporte para a adaptação infantil ao mundo social; o seu desenvolvimento influencia positivamente a cognição, a linguagem e, por arrasto, o processo de escolarização, já que as crianças que possuem uma Teoria da Mente mais desenvolvida tendem a perceber o ambiente de forma mais aprimorada, entendem os outros de modo mais adequado e demonstram mais facilidade nas atividades escolares. Isso é facilmente explicável se, como afirma a generalidade dos autores, as crianças que compreendem termos referentes a estados mentais aperfeiçoam “a maturidade social, a aprendizagem cooperativa e a capacidade de dar explicações e entender comportamentos e conflitos próprios e alheios”.¹¹⁶

Enquanto contexto socio-educacional, a instituição escolar deve mostrar-se atenta e disponível para promover atividades – meramente lúdicas ou de aquisição de aprendizagens escolares formais - que recorram à linguagem, tendo em vista o desenvolvimento da Teoria da Mente. Por outras palavras, atendendo a que as crianças passam a grande parte do seu tempo na escola, esta deve ser uma instância favorecedora da ocorrência (entre as próprias

¹¹⁵ Rodrigues, M., Oliveira, P., Rubac, J., Tavares, A. (2007) *Literatura infantil, teoria da mente e processamento de informação social*. p.79.

¹¹⁶ A este respeito ver, por exemplo, Ribeiro, Batista & Rodrigues 2014, p.129.

crianças e/ou entre estas e os agentes educativos) de trocas linguísticas que permitam o desenvolvimento da Teoria da Mente, isto é, a ocorrência de trocas linguísticas sobre sentimentos, comparação das crenças próprias com as de outros e a partilha de planos e intenções.

Teoria da Mente e a Literatura para a Infância

Como o desenvolvimento da compreensão dos estados mentais de outrem (entre outras competências sociocognitivas) é fulcral para um bom desempenho escolar infantil, interessou-me perceber de que forma o contacto com uma narrativa da Literatura para a Infância se poderia tornar um recurso de desenvolvimento da Teoria da Mente nas crianças do 1º Ciclo numa perspectiva de reforço da aprendizagem.

Neste trabalho, pressuponho que a Teoria da Mente se desenvolve nas crianças não só através destas e outras experiências relacionais¹¹⁷, como através de conhecimentos que lhes são transmitidos por outrem – o que inclui os conhecimentos contidos nas narrativas de Literatura para a Infância que lhes são contadas. Com efeito, sigo Pelletier e Beatty, os quais afirmam que o contacto das crianças com produtos da Literatura para a Infância - nomeadamente narrativas - influencia o seu desenvolvimento da Teoria da Mente. Nas suas palavras: (2015, p.1, tradução nossa):

“Tanto a compreensão escrita como oral de um texto narrativo obriga os/as leitores/as (...) a construir ativamente o sentido deste último baseando-se numa perceção gradual da estrutura da narrativa [story schema] e na capacidade de - partindo de informações fornecidas pelo texto e de conhecimentos prévios - aplicar estratégias de compreensão. Esta obrigação [de construção ativa do texto] (...) levanta algumas questões interessantes: em que momento começam as crianças pequenas a adquirir uma perceção das intenções das personagens e até que ponto se apercebem dos estados mentais de todas as personagens de maneira a compreender plenamente a história?”

Como se vê, para Pelletier e Beatty, a necessidade de criar um sentido para a narrativa leva as crianças ouvintes (e, mais tarde, leitoras) de narrativas que se integram na Literatura para a Infância a quase insensivelmente atribuírem intenções às personagens - pessoas ou animais personificados. Ou seja, as ditas narrativas exigem das crianças o desenvolvimento da Teoria da Mente.

Mas, se as narrativas exigem à criança o desenvolvimento da Teoria da Mente, por outro lado, facilitam-no. Com efeito, apresentam alta proporção de referências textuais para estados mentais - por exemplo, verbos mentais, tais como “pensar”, “saber”, “sentir”,

¹¹⁷ Como escrevem Oliveira et al. “de modo geral, os estudos encontraram que a conversação, a prática discursiva, a explicação de estados mentais de crenças e crenças falsas e o desenvolvimento da linguagem (sintaxe e pragmática) exercem efeitos positivos sobre o desenvolvimento da teoria da mente em crianças pequenas de 3 anos em diante” (Oliveira et al. 2012 p.21).

“achar”, “perceber”, “fingir”, “inventar”, entre outros (Oliveira et alii, 2012 p.20) – para além de uma ampla diversidade de termos que referem pensamentos, sentimentos, intenções e desejos dos personagens e de interações entre estas que ampliam a compreensão de quem lê ou ouve acerca de intenções, desejos, crenças, emoções.

Ribeiro, Batista e Rodrigues (2014, p.129) citam vários autores que sugerem que a produção e interpretação de produtos da Literatura para a Infância podem ser influenciadas pelo papel da linguagem quando esta se refere a estados internos. Além da atribuição de estados mentais a si e aos outros, as narrativas permitem às crianças uma familiarização gradual com os estados mentais e, globalmente, “a sofisticação das relações e da comunicação intra e intergrupo, o entendimento dos artifícios da expressão humana como a ironia, a dissimulação, o sofrimento, o interesse, a falsidade” (Caixeta & Caixeta, apud Rodrigues e Robac, 2008, p.32). Assim, as crianças em contacto com as narrativas da Literatura para a Infância apercebem-se de novos sentidos ou significados para ações e adquirem o que se poderia denominar de panoramas comportamentais e emocionais alternativos; em suma, as crianças vão adquirindo a Teoria da Mente que lhes permite inserirem-se de modo mais adaptativo no seu meio sociocultural. (Ribeiro, Batista e Rodrigues, 2014).

Estímulo docente

O contacto autónomo das crianças com as narrativas da Literatura para a Infância fornece-lhes uma importante fonte de informações sobre os estados internos e a relação entre os referidos estados internos e os comportamentos das personagens – e, por extensão, das pessoas que as rodeiam. No entanto, quase todos os estudos citados na bibliografia deste trabalho se referem ao contacto com as narrativas sobretudo como um recurso para a implementação, por adultos próximos das crianças – familiares, ou professores - de práticas linguísticas permeadas por termos mentais. Ou seja: o contacto com as narrativas é ainda mais benéfico quando se lhe acresce a ação de um adulto. Por exemplo, Symons et al.¹¹⁸ “encontraram que comentários específicos realizados acerca dos estados mentais dos personagens da história pelas mães se relacionaram positivamente com o desempenho das crianças em tarefas que examinam teoria da mente”.

Alguns autores vão mais longe, focando a necessidade de intervenção docente para a otimização do desenvolvimento da Teoria da Mente. Assim, Silveira e Rodrigues escrevem que:

“para ocorrer a estimulação intencional dos termos voltados para os estados mentais durante a leitura, é imprescindível a atuação do professor

¹¹⁸ Apud Araújo, Sperb e Bittencourt, 2015, p.2.

como mediador durante a atividade compartilhada. Logo, os docentes devem ser capacitados de modo que selecionem adequadamente os livros, identifiquem e categorizem os termos mentais para assim, explorá-los durante a leitura interativa com os alunos”. (Silveira e Rodrigues, 2015, p.82)

Assim, com vista a facilitar às crianças o desenvolvimento de Teoria da Mente, os agentes educativos devem, pelo menos nos primeiros anos de escolaridade, explorar com as crianças a escuta ou leitura das narrativas da Literatura para a Infância. Devem motivar¹¹⁹ a criança para o entendimento dos estados mentais das personagens e da relação destes estados mentais com os respetivos comportamentos e a intriga das narrativas, em geral. Este comportamento motivador integra-se numa atitude de motivação mais abrangente: segundo Neves e Carvalho (apud Sousa, 2013, p.89), o professor motivador de aprendizagem mostra empatia, valoriza os sucessos e respeita os erros, e atende às necessidades e interesses das crianças.

É consensual que os responsáveis pelas crianças, neste caso os professores, devem compreender os estímulos que as motivam a aprender, assim como entender que o seu comportamento é variável, tendo em conta o meio em que vive. Mas que relação existe entre este ideal de professor e os professores reais? Nidelcoff fala de dois tipos de professor - o “Professor Polícia” e o “Professor Povo”.

O “Professor Polícia” caracteriza-se por ser autoritário e tem por objetivos manter a disciplina, priorizar o fator intelectual; pretende que as crianças cumpram ordens e condena a rebeldia e o espírito crítico. Para este professor, as crianças não sabem e devem apenas aprender sendo que devem apenas escutar e prestar atenção à aula.

O “Professor Povo” não se preocupa apenas com as aprendizagens intelectuais e visa a formação de atitudes. Tem por objetivo ajudar as crianças a conseguirem libertar-se das estruturas opressivas da sociedade, valorizando o espírito crítico. Vê as crianças como pessoas e não como “máquinas de aprender”. (Nidelcoff *apud* Kubata, Fróes, Fontanezi e Bernabé, 2010, p.7)

Parece evidente que o “Professor Polícia” estará pouco interessado em motivar as crianças e menos ainda interessado em explorar as narrativas da Literatura para a Infância no sentido de promover o desenvolvimento da Teoria da Mente. O “Professor Povo”, pelo contrário, promoverá esta exploração.

Mackay (*apud* Kubata, Fróes, Fontanezi e Bernabé, 2010, p.9) sugere ainda outro tipo: o “Professor Reflexivo”. O “Professor Reflexivo” procura aplicar práticas reflexivas no seu contexto de trabalho. Estas práticas permitem que o professor se liberte da rotina,

¹¹⁹ Oliveira e Alves (2005, p.5.) definem motivação como uma “força” interna que impulsiona alguém em determinado sentido de modo a que o individuo procure realizar algo.

planifique aulas mais apelativas e aja com determinação, melhorando a sua prática de ensino. Este professor identifica um problema em sala de aula, analisa as suas possíveis causas, recolhe e estuda dados que o auxiliam a resolver os problemas, e utiliza as informações recolhidas para alterar alguns aspetos das suas aulas.

O “Professor Reflexivo” será, provavelmente, aquele que de forma consciente (e selecionando esse curso de ação entre várias possibilidades alcançáveis), recorrerá à exploração de narrativas da Literatura para a Infância para motivar as crianças - por um lado, reconhece o seu potencial pedagógico e, por outro, sabe que em sala de aula efeitos imediatos da motivação das crianças consistem no seu envolvimento ativo nas tarefas necessárias ao processo de aprendizagem. (Bzuneck apud Oliveira e Alves 2005, p.232).

Ressalve-se, no entanto, que as crianças não são passivas – pelo contrário, apesar de toda a motivação ou repressão exercida pelos professores, são dotadas de agência. Assim, nem mesmo o “Professor Polícia” poderá anular a predisposição participativa de algumas crianças¹²⁰.

3. Aspetos Metodológicos

Neste capítulo, abordarei os princípios metodológicos e métodos utilizados na investigação, incluindo a explicitação e fundamentação das opções metodológicas e o processo heurístico seguido.

Este capítulo está estruturado em quatro secções: a primeira corresponde às questões metodológicas e respetiva fundamentação da estratégia de investigação escolhida, a segunda apresenta a caracterização do contexto do estudo, na terceira é delineado o plano da investigação nas suas várias fases, na quarta secção é abordado o procedimento da execução do estudo e a descrição dos instrumentos e técnicas utilizadas na recolha de dados.

3.1. Questões Metodológicas

A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, dado que se trata de um caso de estudo e assumiu características de investigação na própria prática; focou-se em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação dos dados, sendo os resultados apresentados resultantes da prática letiva de dois docentes por mim contactados, com a minha colaboração.

No decorrer da investigação, adotei uma perspetiva crítica de modo a que o estudo não fosse influenciado por opiniões subjetivas. Para tal, conjuguei os conhecimentos

¹²⁰ A predisposição participativa caracteriza-se, no meu entender, pela abertura e motivação mostradas por um indivíduo em participar em determinada atividade.

adquiridos no percurso formativo com os que fui desenvolvendo ao longo da elaboração deste estudo, procurando interpretar os resultados de forma a obter resposta às questões investigativas.

3.2. Objetivos do estudo

Tendo como objeto de estudo o impacto da exposição a produtos da Literatura para a Infância no desenvolvimento da Teoria da Mente em crianças do 1º ciclo, delineei os seguintes objetivos para este estudo:

- Confirmar a existência de Teoria da Mente em crianças do 1º ciclo;
- Confirmar se o contacto com narrativas da Literatura para a Infância permite o desenvolvimento da Teoria da Mente nas crianças;
- Investigar o impacto da intervenção do professor na exploração das ditas narrativas em espaço de aula no desenvolvimento da Teoria da Mente nas crianças;

3.3. Questões orientadoras do estudo

O estudo investiga a influência que as narrativas da Literatura para a Infância podem ter no desenvolvimento da Teoria da Mente em crianças do 1º ciclo. A questão referida anteriormente, “Como utilizar as narrativas da Literatura para Crianças para desenvolver a Teoria da Mente em sala de aula do 1º ciclo?” desdobrou-se nas seguintes:

“Confirma-se a existência de Teoria da Mente (compreensão das intenções, desejos, crenças, emoções de si próprio e de outrem) em crianças do 1º ciclo?”; “Que diferenças existem entre crianças com mais ou menos Teoria da Mente, a nível de aprendizagem?”; “Qual o impacto da exposição a narrativas da Literatura para a Infância no desenvolvimento da Teoria da Mente em crianças do 1º ciclo?”; “Como utilizar as narrativas da Literatura para a Infância para desenvolver a Teoria da Mente?” e, finalmente, “Como determina a intervenção do professor na exploração das ditas narrativas em espaço de aula o desenvolvimento da Teoria da Mente das referidas crianças?”

3.4. Opções e procedimentos metodológicos

O estudo apresenta uma componente descritiva, de modo a analisar os dados recolhidos para uma melhor compreensão da realidade. Foi desenvolvido no ambiente natural dos participantes, ou seja, em sala de aula, e assumi-me como instrumento principal de recolha de dados. Tendo em consideração o objeto de estudo, os objetivos definidos e as questões de investigação, esta recolha foi feita a partir de observação participante¹²¹ de

¹²¹ Além de observar, também participei na aplicação das atividades em ambas as turmas.

reações espontâneas, respostas orais e produções escritas das crianças. De igual modo, recorri à elaboração de registos escritos que considerei relevantes para a análise e interpretação dos resultados.

O foco principal de uma investigação qualitativa é o processo (ao invés de exclusivamente o resultado), pelo que me preocupei em analisar o desempenho, as dificuldades e os progressos das crianças ao longo das atividades.

No que respeita à recolha, tratamento e análise de dados, recorri à triangulação destes, ou seja, combinei “dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa” (Miranda, 2009), sempre visando uma investigação mais fidedigna da realidade e uma compreensão mais completa do fenómeno analisado.

3.5. O Campo de Análise

A investigação teve como campo de estudo uma Escola Básica do 1º Ciclo localizada na zona centro de Lisboa e foi aplicado em duas turmas do 4º ano de escolaridade, no âmbito das áreas curriculares de Estudo do Meio e Português (v. Apêndice XIX).

A escola tem cerca de 400 crianças e está inserida num meio urbano em que os habitantes pertencem à classe média-alta¹²². Este estabelecimento de ensino pertence a um Agrupamento de Escolas que congrega todos os níveis de ensino não superior do 1º ano ao 9º ano de escolaridade.

Como referi acima, apliquei o estudo em contexto de sala de aula, ambiente normal das crianças.

A escolha do 4º ano de escolaridade para efetuar o estudo deveu-se ao facto de as crianças deste nível já apresentarem autonomia nas competências necessárias à realização das atividades propostas - leitura, escrita e oralidade.

3.5.1. Participantes do estudo

Neste estudo participaram duas turmas do 4º ano de escolaridade do Ensino Básico e os respetivos docentes titulares das turmas, perfazendo a totalidade de 43 crianças. Nenhuma das turmas integrava crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). De acordo com a informação oral fornecida por ambos os docentes titulares das turmas, as crianças das duas turmas apresentavam globalmente resultados escolares satisfatórios e demonstravam interesse pelas atividades propostas.

¹²² Não sendo este aspeto condicionante para o objeto de estudo desta investigação.

Quando, no início da intervenção¹²³, a meu pedido os docentes as questionaram sobre hábitos de leituras em ambas as turmas, algumas crianças afirmaram ter hábitos de leitura, o que depois se revelou positivamente diferenciador na sua expressão - oral e escrita.

Preservei o anonimato das crianças e docentes ao longo de toda a investigação. Defini como nome das crianças um algarismo de 1 a 25 e atribuí a cada turma as denominações X e Y para as diferenciar. Deste modo, o código “X1” corresponde ao aluno número 1 da turma X e “Y1” corresponde ao aluno número 1 da turma Y.

Identifiquei os docentes pela letra D seguida da letra que identifica a respetiva turma. Assim, DX corresponde ao docente da turma X enquanto DY refere o docente da turma Y.

3.5.1.1 Caraterização da turma X

A docente da turma X já tinha lecionado esta turma no ano letivo anterior; era do sexo feminino e tinha, no momento da intervenção, cerca de 60 anos.

A turma era constituída por 23 crianças - 12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino – e todas as crianças participaram na intervenção. Durante ela, todas tinham 9 anos de idade.

Quanto à nacionalidade, 21 eram portuguesas, 1 era italiana e outra angolana. Das 21, 6 tinham um ou dois progenitores com outra nacionalidade: nomeadamente, existia uma criança com ascendência espanhola, duas com ascendência brasileira, uma com ascendência norte-americana, uma com ascendência romena e uma com ascendência búlgara.

Relativamente ao nível socioeconómico das famílias, pude aferir através dos dados de Ação Social Escolar (ASE) que das 23 crianças 9 eram carenciadas; ou seja, mais de um terço das famílias de que provinham tinha um nível socioeconómico baixo¹²⁴.

Na turma não existiam casos de retenção.

3.5.1.2. Caraterização da turma Y

O docente da turma Y lecionava a turma pela primeira vez, era do sexo masculino e tinha no momento da intervenção cerca de 40 anos.

¹²³ Ao longo deste trabalho, utilizo o termo “intervenção” para me referir globalmente à parte prática da investigação. A minha “intervenção” consistiu numa sequência de atividades descritas adiante (jogos, debates, exercício de produção textual...) reservando, portanto, o termo “atividades” para cada uma destas componentes da intervenção.

¹²⁴ A escola está inserida numa freguesia considerada de classe média-alta, contudo, existem bastantes casos de famílias que não se inserem nessa classe, pertencendo a classes mais baixas. O mesmo se aplica à turma Y.

A turma era constituída por 25 crianças: 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Apenas 21 crianças participaram na intervenção, pois 4 encontravam-se ausentes por doença.

No momento da aplicação da intervenção a idade das crianças da turma situava-se entre os 8 e os 11 anos, sendo a média etária 8,76.

Em relação à nacionalidade, 22 crianças eram de nacionalidade portuguesa, 2 de nacionalidade brasileira, 1 de nacionalidade ucraniana e 1 de nacionalidade cabo-verdiana. Uma das crianças de nacionalidade portuguesa tinha pais de nacionalidade chinesa.

Relativamente ao nível socioeconómico das famílias, também segundo os dados de Ação Social Escolar (ASE) das 25, 13 eram carenciadas; ou seja, mais de metade das famílias tinha nível socioeconómico baixo.

3 das crianças da turma tinham sido retidas pelo menos uma vez: 2 tinham sido retidas no 4º ano de escolaridade e 1 no 2º ano.

3.6. Plano de Investigação

Neste ponto, explico as fases de desenvolvimento do trabalho empírico bem como as atividades promovidas em cada uma das fases.

1ª Fase:

A primeira fase teve por objetivo principal a planificação do estudo investigativo; saliento as seguintes etapas:

- i. Análise de documentos: análise de documentação referente à Teoria da Mente; análise dos programas das áreas curriculares de Estudo do Meio e de Português;
- ii. Planeamento e construção da atividade de carácter investigativo a aplicar nas turmas;
- iii. Elaboração de fichas de resposta das crianças;
- iv. Elaboração de grelhas de avaliação¹²⁵,
- v. Calendarização das atividades de acordo com a planificação dos docentes;

2ª Fase:

¹²⁵ Para esta elaboração baseei-me em Mendonça (2011) e na descrição das Tarefas da Escala de Teoria da Mente de Wellman & Liu (2004).

Na segunda fase implementei a intervenção e a recolha de dados. Assim, desenvolvi as seguintes atividades em cada uma das duas turmas:

- i. Observação e intervenção na aula calendarizada para a atividade;
- ii. Recolha de fichas das crianças respeitantes às atividades desenvolvidas;
- iii. Recolha de dados sociodemográficos sobre as crianças participantes (cedidos pelos professores titulares das turmas).

3ª Fase:

Nesta fase, trabalhei a análise e apresentação dos dados e, em seguida, confrontei os resultados com as hipóteses de trabalho.

3.7. Planeamento da atividade investigativa

Tal como afirmado anteriormente, a investigação desenvolvida partiu do pressuposto de que as crianças têm a capacidade de atribuir estados mentais aos outros e a si próprios e que tal se iria refletir nas suas respostas a uma atividade de contação e exploração conjunta de uma narrativa da Literatura para a Infância desenvolvida em sala de aula

Neste ponto, abordarei o procedimento seguido na aplicação da investigação.

3.7.1. Realização do estudo em sala de aula

A maioria das investigações realizadas sobre a Teoria da Mente foram aplicadas em laboratório¹²⁶ e não no “contexto natural” dos participantes. Deste modo, pareceu-me relevante a aplicação de uma investigação num contexto social que permitisse que as crianças participantes tivessem reações que replicassem as que teriam caso os/as docentes realizassem mais vezes a mesma atividade. Ao aplicar o estudo neste contexto, o investigador pode observar e analisar reações espontâneas e analisar a intencionalidade das interações. Assim, a aplicação desta investigação em contexto de sala de aula apresenta-se como relevante para a obtenção de resultados que pudessem acrescentar algo aos estudos já realizados.

As observações foram realizadas no mês de dezembro, do ano 2016, tendo ocorrido no dia 2 na turma X e no dia 9 na turma Y. A atividade teve lugar no período da tarde, inserida no horário letivo. Cada intervenção teve a duração de aproximadamente 3 horas.

¹²⁶ Vejam-se, por exemplo, as experiências realizadas no Laboratório de Etologia Cognitiva da Universidade de São Paulo (Brasil), ou as experiências realizadas no Laboratório de Processos Cognitivos da Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil).

3.7.2. Elaboração do material de apoio à investigação

O foco inicial para o desenvolvimento dos materiais de apoio ao estudo foi a possibilidade de aferir a existência da Teoria da Mente nas crianças, contudo também foi pertinente criar atividades que explorassem uma narrativa da Literatura para a Infância e simultaneamente motivassem as crianças para essa exploração.

As atividades foram planeadas considerando não só a Teoria da Mente mas, também, conteúdos das áreas curriculares de Português e de Estudo do Meio, de modo a ir ao encontro da planificação docente do professor e da própria escola.

As atividades foram idealizadas para crianças do 4º ano de escolaridade, contudo podem ser aplicadas a crianças do 3º ano e de 5º ano.

O tema da narrativa selecionada insere-se no programa de Estudo do Meio do quarto ano de escolaridade; nomeadamente, integra-se no Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições, no tópico do Passado Nacional.

Numa primeira fase, investiguei de que forma detetar a Teoria da Mente, relacionando-a com o tema em questão, através de atividades em sala de aula. Após análise de documentação, optei por utilizar uma lenda desconhecida das crianças, em que existisse um conflito entre mouros e cristãos cuja exploração, por mim e pelo/a docente da turma, implicasse que as crianças recorressem ao pensamento crítico e reflexivo, procurando ver não só o seu ponto de vista, mas também o de colegas com opiniões distintas das suas. Além dos aspetos anteriormente mencionados e dos referidos anteriormente (v. Revisão da Literatura), selecionei-a porque permite fazer pausas em momentos-chave para colocar perguntas que revelam a presença (ou não) da Teoria da Mente. Todos estes aspetos foram importantes para explorar com as crianças o desenvolvimento da respetiva Teoria da Mente.

3.8. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

A recolha de dados foi feita através do trabalho de campo. Procurei integrar-me no ambiente natural dos participantes - participei diretamente na exploração da narrativa lida pelo/a docente, em conjunto com este/a - mas, simultaneamente, colocar-me num papel exterior; ou seja, evitei agir intrusivamente para não comprometer as atitudes dos sujeitos (crianças e docentes) nem influenciar a análise, corrompendo os dados recolhidos.

De forma a relacionar os vários aspetos referentes aos temas abordados na investigação, recorri a várias fontes de evidência:

Grelhas de observação

A observação das crianças foi suportada por duas grelhas de observação que criei especificamente para o estudo¹²⁷. Escolhi este instrumento de recolha de dados devido à possibilidade de registar as capacidades de cada criança nos diversos aspetos a avaliar, permitindo uma comparação direta entre as crianças da turma.

Apliquei as grelhas em dois momentos distintos, com a intenção de averiguar se ocorreram alterações nas crianças após ouvirem a narrativa escolhida.

Realizei também uma grelha de observação dos docentes que preenchi no final da intervenção em cada turma.

Observação direta e participante

Durante as observações visei sempre não influenciar o decorrer normal dos acontecimentos.

Tive por objeto não só as crianças, mas igualmente os docentes (os quais não se sabiam observados). As observações foram constantes e realizadas em contexto de sala de aula; contribuíram para a compreensão das ações e reações das crianças e docentes aquando da realização das tarefas.

Sempre tendo em atenção o não-comprometimento da espontaneidade das crianças e docentes durante as atividades, assumi-me como participante direta, intervindo em na exploração da narrativa em momentos pré-estabelecidos com o/a docente da turma.

Além dos dados de observações que ia transpondo para as grelhas acima referidas, também registei por escrito alguns fragmentos de discurso, quer das crianças quer dos docentes (diálogos, palavras soltas, depoimentos) que, no momento, considerei potencialmente relevantes para a análise, interpretação e apresentação dos resultados. Embora tenha utilizado muito pouco desse material na redação final deste trabalho, foram importantes, na medida em que me permitiram a triangulação de dados.

Análise documental

A análise documental surgiu como um complemento aos dados recolhidos através da observação: analisei as fichas de respostas das crianças, as quais me permitiram identificar aspetos relevantes para os resultados do estudo.

¹²⁷ Como escrevi em nota anterior, baseei-me na Escala de Tarefas em Teoria da Mente de Wellman e Liu, escala que avalia os diferentes aspetos da Teoria da Mente; como não me era possível aplicá-la na totalidade, devido ao caráter das atividades selecionadas e do reduzido tempo para investigar, utilizei apenas algumas das suas dimensões.

Apliquei duas fichas de respostas: a primeira era parte de um jogo de associação de palavras e foi aplicada na primeira parte da intervenção; a segunda consistia num espaço de elaboração de texto, atividade que decorreu na segunda parte.

3.9. Tratamento de Dados

Analisei os dados referentes à observação das crianças de acordo com o método da estatística descritiva¹²⁸. O recurso a este método, no âmbito desta investigação, teve por objetivo evidenciar as principais características dos dados obtidos e comparar as crianças de ambas as turmas em relação à existência e/ou desenvolvimento da Teoria da Mente, a fim de averiguar a existência de aspetos contrastantes e/ou semelhantes. Quanto à observação dos docentes, dado serem apenas dois, foram apenas objeto de uma comparação simples.

3.10. Descrição da intervenção

A intervenção integrou cinco atividades cruciais:

1. Realização do *Jogo das Palavras* (v. Apêndice XX).

Neste primeiro momento, todas as crianças escreviam, o mais depressa possível, a primeira palavra que se lembravam ao ouvir uma lista de palavras lidas pelo docente que dizia “STOP” ao fim de 30 segundos. Ao ouvirem o “STOP”, as crianças paravam e aguardavam a próxima palavra. Destas palavras constavam as palavras “cristão”, “mouro” e “muçulmano”.

De seguida, as crianças agrupavam palavras de uma lista, excluindo todas as que pertenciam a conjuntos. Primeiro excluía as palavras referentes a entes inanimados e, depois, as que correspondentes a profissões: sobravam apenas as palavras “cristão”, “mouro” e “muçulmano”.

Nesse ponto, eu elaborava no quadro uma tabela dividida em 3 colunas em que cada uma das colunas correspondia às palavras “cristão”, “mouro” e “muçulmano”. Quando questionadas, as crianças deveriam ler alto que palavras escreveram para cada uma das palavras acima referidas e eu registava na respetiva coluna.

2. Realização da primeira discussão

Neste segundo momento, segundo a orientação da Filosofia para Crianças para debates reflexivos com crianças, eu questionava as crianças sobre o porquê de terem associado determinadas palavras às palavras “cristão”, “mouro” e “muçulmano”. Cada criança justificava a sua opção e as restantes concordavam ou discordavam, fundamentando a sua opinião. A intenção era de que as

¹²⁸ Definida como o “conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação”. (Huot apud Morais, 2005, p.8)

crianças tomassem consciência das associações positivas ou negativas atribuídas a cada palavra.

3. Leitura da história *Lenda dos Dez Outeiros* (v. Apêndice XXI)

Procedia-se à leitura, por parte do(a) professor(a), da *Lenda dos Dez Outeiros*. Ao longo da leitura, o(a) professor(a) executava pausas em momentos cruciais do texto (previamente definidos por mim) para questionar as crianças sobre os estados mentais, as motivações das personagens e a continuação do texto. As crianças respondiam explicando a sua resposta.

A leitura do texto terminava num momento da história previamente definido por mim.

4. Escrita do final da história ouvida (v. Apêndice XXII)

O (A) docente indicava (sem exemplificar) que cada criança devia escrever um final para a lenda na respetiva folha da atividade.

Enquanto as crianças produziam o seu texto, eu circulava pela sala, verificando as produções escritas de modo a poder reunir os textos em grupos de possíveis finais.

Após a escrita do final, o(a) professor(a) indicava às crianças quantas concordavam com cada grupo de finais que poderiam existir.

5. Realização da segunda discussão

O(a) professor(a) dividia a turma em grupos de 4 alunos¹²⁹.

Eu orientava um debate reflexivo, tendo por base os princípios da Filosofia para Crianças. Os grupos deviam debater entre si sobre com qual dos finais concordavam e, no devido momento, deviam pronunciar-se sobre a sua escolha, justificando-a. Eu colocava questões que incitassem à reflexão, argumentação e pensamento crítico, mas não tomava posição sobre qual o final mais “adequado”.

O (A) docente terminava a leitura da lenda. Depois, eu pedia aos grupos que, confrontando as suas produções com o final original da lenda e com o que cada qual tinha escrito na lista, indicassem em que pontos as suas produções concordavam ou se opunham ao que tinham escrito no princípio. Após os grupos explanarem as divergências, eu perguntava o que os fez mudar de opinião. Terá sido compreender melhor as motivações das personagens? E como conseguiram compreender melhor essas motivações?

Para encerrar a atividade, a turma indicava do que gostou menos e do que gostou mais na atividade e o que aprendeu com esta.

¹²⁹ Na turma Y formaram-se grupos de quatro/cinco elementos que receberam de volta o produto que escreveram. Na turma X, a operação mencionada foi realizada individualmente a pedido da docente da turma.

3.11. Momentos, parâmetros e instrumentos de avaliação

Quanto à avaliação das crianças, como escrito atrás, ocorreu em dois momentos da intervenção: um momento inicial e um final. Em cada um desses dois momentos promovi uma discussão entre as crianças, mais ou menos participada, consoante o comportamento dos docentes de cada uma das turmas (ver adiante). As duas discussões serviram para avaliar o comportamento das crianças em debates e para complementar a avaliação de dois outros parâmetros: o interesse demonstrado pela atividade e a Teoria da Mente das crianças de cada turma. Assim, em cada um destes dois momentos da avaliação, foram considerados três parâmetros: o comportamento durante a discussão, o interesse demonstrado pela atividade e a Teoria da Mente manifestada.

O instrumento de avaliação utilizado foi a grelha de observação (Metodologia, ponto 3.8). A base das observações decorreu das respostas orais das crianças, bem como das suas reações espontâneas.

Utilizei a seguinte nomenclatura: N (Nunca/Raramente), O (Ocasionalmente), F (Frequentemente), C (Constantemente) e S (Sistematicamente).

Apliquei duas vezes a referida grelha. Da primeira vez, considerei o período decorrido desde o início da atividade até ao fim da primeira discussão inicial. Da segunda, considerei o momento da segunda discussão, a qual terminou a atividade.

É importante salientar que o total de dados recolhidos não corresponde ao número de crianças das turmas; algumas crianças não tiveram participação suficiente para que se pudessem preencher todos os itens das grelhas. Esta ausência de participação é, em si, matéria para reflexão, que será feita na discussão dos resultados.

Quanto à avaliação dos docentes, o instrumento de avaliação utilizado foi a grelha de observação suprarreferida que apliquei no final da intervenção.

A grelha observava aspetos do comportamento dos docentes ao nível da condução das atividades propostas, isto é, a sua atuação face a elementos essenciais ao desenvolvimento das atividades.

4. Apresentação, tratamento e interpretação de dados

Neste capítulo, apresento e analiso os resultados obtidos durante a aplicação da investigação.

Subdivide-se em três secções: a primeira corresponde ao conjunto de dados recolhidos relativos às crianças (v. Apêndices XXIII, XXIV, XXV e XXVI); a segunda

corresponde ao conjunto de dados recolhidos relativos aos docentes; e na terceira discuto o conjunto de dados obtidos.

4.1. Dados relativos às crianças

4.1.1. Avaliação inicial

4.1.1.1. Participação na Discussão

A primeira dimensão a avaliar - a participação na discussão - é constituída por cinco itens descritores: “Deixa o outro expor as suas ideias”, “Formula e clarifica perguntas”, “Põe o dedo no ar”, “Relaciona ideias e conceitos” e “Intervém pertinentemente”.

4.1.1.1.1. Turma X

Tabela 1- Dados da primeira avaliação da turma X quanto à participação na discussão

Turma X	N	O	F	C	S	TOTAL
Deixa o outro expor as suas ideias	0	0	0	0	12	12
Formula e clarifica perguntas	2	6	0	0	0	8
Põe o dedo no ar	0	0	0	1	12	13
Relaciona ideias e conceitos	1	1	3	3	0	8
Intervém pertinentemente	0	1	1	5	4	11

Nesta turma, o item “Deixa o outro expor as suas ideias” mostra que todas as crianças participantes o fizeram e (ver item “Põe o dedo no ar”) colocaram o dedo no ar antes de falar.

No entanto, como se pode verificar a partir do item “Intervém pertinentemente”, 11 das 23 crianças (50%) não participaram na discussão e o item “Formula e clarifica perguntas” indica que apenas 6 crianças colocaram algumas questões, talvez por ser ainda uma fase inicial da atividade. Apenas 4 das 23 crianças participaram sempre pertinentemente (ver item “Intervém pertinentemente”) e o item “Relaciona ideias e conceitos”, indica que apenas 7 crianças foram capazes de relacionar ideias e conceitos prévios com as informações recém-adquiridas.

As crianças X12 e X17 conjugaram a classificação “oportunamente” (e não “sempre”) no item “Formula e clarifica perguntas” com a classificação “constantemente” no item “Relaciona ideias e conceitos”.

4.1.1.1.2. Turma Y

Tabela 2 - Dados da primeira avaliação da turma Y em relação à participação na discussão

Turma Y	N	O	F	C	S	TOTAL
Deixa o outro expor as suas ideias	2	4	1	1	9	17
Formula e clarifica perguntas	7	7	3	0	0	17
Põe o dedo no ar	2	4	3	4	4	17
Relaciona ideias e conceitos	1	3	3	0	0	7
Intervém pertinentemente	1	3	6	1	0	11

Nesta turma a participação foi superior a 80%: apenas 4 das 21 crianças não participaram. Ainda a respeito da participação, é importante referir que 2 crianças participavam, mas “boicotavam” a discussão ao invés de contribuir¹³⁰ e também falavam sem colocar o dedo no ar; as restantes 15 nem sempre o faziam mas, apesar disso, participavam pertinentemente. Os resultados do item “Formula e clarifica perguntas” mostram que nesta turma mais de metade das crianças participantes não colocavam questões, mas a análise do item “Intervém pertinentemente” e do item “Relaciona ideias e conceitos”, indica que mais de metade das crianças participantes (10 em 17, ou seja, 58%) intervinham pertinentemente e que mais de um terço das crianças participantes (6 em 17, ou seja, 35%) foram capazes de relacionar ideias e conceitos prévios com as informações recém-adquiridas. Se havia 2 crianças a “boicotar” outras 2 (Y9 e Y13), apesar de frequentemente falarem sem colocar o dedo no ar e sem a autorização subsequente, tinham intervenções quase sempre pertinentes; entraram numa quase-disputa tentando cada uma delas apresentar contribuições mais relevantes do que a outra. Essa troca de ideias manteve-se nos limites da civilidade.

4.1.2. Interesse

A segunda dimensão a avaliar – o interesse demonstrado - é constituída por três itens descritores: “A linguagem corporal revela interesse e vontade de compreender”¹³¹, “Identifica contradições e consequências” e “Procura aprofundar o assunto”.

¹³⁰ A criança Y3 destacou-se das restantes por a sua avaliação ser “nunca” em todos os itens.

¹³¹ O critério referente à linguagem corporal foi avaliado através de: olhar direto e franco; palmas das mãos à vista quando falam; e sentar de modo aberto com o assento ocupado até meio ou completamente ocupado, uma perna avançada em relação à outra, o tronco e a cabeça acompanhando o movimento para a frente.

4.1.2.1. Turma X

Tabela 3 - Dados da primeira avaliação das crianças da turma X em relação ao interesse demonstrado

Turma X	N	O	F	C	S	TOTAL
A linguagem corporal revela interesse e vontade de compreender	0	2	12	7	2	23
Identifica contradições e consequências	1	1	1	3	3	9
Procura aprofundar o assunto	0	4	4	0	1	9

Nesta turma, a análise do interesse revelado pela linguagem corporal das crianças mostra que todas (100%) estavam interessadas mas que apenas 8 em 23 (35%) manifestaram esse interesse identificando contradições e consequências e 9 em 23 (39%) procuraram aprofundar o assunto debatido. A criança X17 teve em todos os itens a avaliação “sempre”, pois contribuiu sempre para o aprofundamento do tema.

4.1.2.2. Turma Y

Tabela 4 - Dados da primeira avaliação das crianças da turma Y em relação ao interesse demonstrado

Turma Y	N	O	F	C	S	TOTAL
A linguagem corporal revela interesse e vontade de compreender	0	7	7	7	0	21
Identifica contradições e consequências	1	3	3	1	3	11
Procura aprofundar o assunto	2	4	3	0	2	11

Nesta turma, a análise do interesse revelado pela linguagem corporal das crianças mostra que todas (100%) estavam interessadas e que quase metade (10 em 21, ou seja 48%) manifestou esse interesse identificando contradições e consequências e 9 em 21 (43%) procuraram aprofundar o assunto debatido.

4.1.3. Teoria da Mente

A terceira dimensão a avaliar – Teoria da Mente demonstrada - é constituída por nove itens descritores: “Não monopoliza a discussão”, “Escuta ativamente os outros”, “Dá exemplos”, “Encontra formas/palavras de explicar a sua posição”, “Promove o diálogo”, “Parafraseia o discurso de participantes com opiniões opostas”, “Indaga que razões levam os outros a afirmar/perguntar alguma coisa”, “Encontra diferenças e semelhanças entre o seu discurso e o discurso de outro” e “Justifica o seu pensamento”.

4.1.3.1. Turma X

Tabela 5 – Dados da primeira avaliação das crianças da turma X em relação à Teoria da Mente

Turma X	N	O	F	C	S	TOTAL
Monopoliza a discussão	8	0	0	0	0	8
Escuta ativamente os outros	0	0	0	0	11	11
Dá exemplos	3	2	0	2	1	8
Encontra outras formas/palavras para explicar a sua posição a terceiros	2	1	2	1	5	11
Promove o diálogo	2	3	2	0	0	7
Parafraseia o discurso de participantes com opiniões opostas	0	2	2	1	0	5
Indaga que razões que levam os outros a afirmar/perguntar algo	3	2	0	0	0	5
Encontra diferenças e semelhanças entre o seu discurso e o discurso de outro	0	2	4	0	0	6
Justifica o seu pensamento	0	2	1	0	9	12

Nesta turma nunca ocorreu nenhuma tentativa de monopolização da discussão e as 11 crianças participantes (11 em 23 ou seja 48%) escutavam ativamente as outras mas apenas 5 em 23 (22%) davam exemplos, promoviam o diálogo e parafraseavam o discurso de outras. 9 em 23 (39%) encontraram outras formas/palavras para explicar a sua posição às outras crianças. Mais de 50% (12 em 23) justificou o seu pensamento, mas apenas 6 em 23 (26%) foi capaz de encontrar diferenças e semelhanças entre o seu discurso e o de outras crianças e apenas 2 em 23 (9%) indagou as razões que levavam as outras a afirmar/perguntar algo.

Devido à falta de participação da maioria das crianças desta turma, apenas recolhi dados completos sobre X1, X3, X10, X12 e X17. Destas 5, apenas X12 e X17 aparentam possuir uma Teoria da Mente mais desenvolvida que as restantes, tal como se pode observar pelos resultados iniciais da avaliação destas crianças (Apêndice XXIII). No entanto, ressalve-se que, como acima afirmado, a falta de participação na intervenção torna impossível quaisquer classificações categóricas.

4.1.3.2. Turma Y

Tabela 6 - Dados da primeira avaliação das crianças da turma Y em relação à Teoria da Mente

Turma Y	N	O	F	C	S	TOTAL
Monopoliza a discussão	3	4	2	2	1	12
Escuta ativamente os outros	1	3	0	3	7	14
Dá exemplos	4	2	1	0	3	10
Encontra outras formas/palavras para explicar a sua posição a terceiros	0	5	1	1	2	9
Promove o diálogo	0	3	8	0	0	11
Parafraseia o discurso de participantes com opiniões opostas	0	2	1	4	0	7
Indaga que razões levam os outros a afirmar/perguntar algo	1	2	4	0	0	7
Encontra diferenças e semelhanças entre o seu discurso e o discurso de outro	0	2	2	3	0	7
Justifica o seu pensamento	1	2	1	2	3	9

Nesta turma as tentativas de monopolização da discussão foram a regra e ocorreram com 9 dos 12 participantes da discussão (75%). 13 em 14 das crianças participantes (93%) escutavam ativamente as outras, 6 em 10 (60%) deu exemplos, todas (9 em 9 ou seja 100%) encontraram outras formas/palavras para explicar a sua posição às outras crianças e 11 em 11 (100%) promoveram o diálogo. Também 100% (7 em 7) parafrasearam o discurso de participantes com opiniões opostas e encontraram diferenças e semelhanças entre o seu discurso e o discurso de outrem. 88% (8 em 9) justificou o seu pensamento e 86% (6 em 7) indagou as razões que levavam as outras a afirmar/perguntar algo.

Devido ao excesso de participação da maioria das crianças desta turma, apenas recolhi dados completos sobre Y9, Y11, Y13, Y19 e Y21, as quais mostram, através da avaliação inicial, que estas já tinham desenvolvido bastante a Teoria da Mente. No entanto, ressalve-se que, como anteriormente afirmado, o excesso de participação na intervenção torna impossível quaisquer classificações categóricas.

4.2. Avaliação no final da intervenção

Utilizei a grelha acima referida igualmente na observação do período ocorrido entre fim da produção escrita e o final da intervenção.

4.2.1. Participação na Discussão

4.2.1.1. Turma X

Tabela 7 – Dados da segunda avaliação das crianças da turma X em relação à participação na discussão

Turma X	N	O	F	C	S	TOTAL
Deixa o outro expor as suas ideias	0	0	0	0	21	21
Formula e clarifica perguntas	0	8	4	1	0	13
Põe o dedo no ar	0	0	1	1	21	23
Relaciona ideias e conceitos	1	0	3	3	2	9
Intervém pertinentemente	0	1	6	2	11	20

Nesta turma, a participação foi de 21 crianças em 23¹³² (91%) e todas as participantes deixavam as outras expor as suas ideias. 100% colocavam o dedo no ar para falar. Os resultados do item “Formula e clarifica perguntas” mostram que mais de metade das crianças participantes (54%, 13 em 23) colocavam questões; a análise do item “Intervém pertinentemente” mostra que assim acontecia com 20 em 23 (87%). O item “Relaciona ideias e conceitos” indica que o fizeram 35% das crianças participantes (8 em 23).

4.2.1.2. Turma Y

Tabela 8 - Dados da segunda avaliação da turma Y em relação à participação na discussão

Turma Y	N	O	F	C	S	TOTAL
Deixa o outro expor as suas ideias	3	2	1	4	11	21
Formula e clarifica perguntas	2	5	0	0	0	7
Põe o dedo no ar	4	0	4	0	13	21
Relaciona ideias e conceitos	1	3	8	4	1	17
Intervém pertinentemente	0	5	8	8	0	21

Nesta turma, a participação foi de 100% (21 crianças em 21) e todas as crianças (100%) participaram pertinentemente, mas só 18 em 21 (86%) deixavam as outras expor as suas ideias e só 17 em 21 (81%) colocaram o dedo no ar para falar. Os resultados do item “formula e clarifica perguntas” mostram que apenas 5 das crianças participantes (24%) colocavam questões; a análise do item “Relaciona ideias e conceitos”, indica que o fizeram 76% das crianças participantes (16 em 21).

4.2.2. Interesse

4.2.2.1. Turma X

Tabela 9 - Dados da segunda avaliação das crianças da turma X em relação ao interesse demonstrado

¹³² Não se considerou participação a 100% visto que, duas crianças se limitaram a colocar o dedo no ar.

Turma X	N	O	F	C	S	TOTAL
A linguagem corporal revela interesse e vontade de compreender	0	3	3	4	13	23
Identifica contradições e consequências	0	0	3	2	3	8
Procura aprofundar o assunto	2	5	1	4	1	13

Nesta turma, a análise do interesse revelado pela linguagem corporal das crianças mostra que todas (100%) estavam interessadas, mas que apenas 8 em 23 (35%) manifestaram esse interesse, identificando contradições e consequências e 11 em 23 (48%) procuraram aprofundar o assunto debatido.

4.2.2.2. Turma Y

Tabela 10 – Dados da segunda avaliação das crianças da turma Y em relação ao interesse demonstrado

Turma Y	N	O	F	C	S	TOTAL
A linguagem corporal revela interesse e vontade de compreender	1	6	5	8	1	21
Identifica contradições e consequências	1	2	8	3	1	15
Procura aprofundar o assunto	0	8	3	1	4	16

Nesta turma, a análise do interesse revelado pela linguagem corporal das crianças mostra que todas menos 1 (95%) estavam interessadas e que 14 em 21 (67%) manifestaram esse interesse identificando contradições e consequências e 16 em 21 (76%) procuraram aprofundar o assunto debatido.

4.2.3. Teoria da Mente

4.2.3.1. Turma X

Tabela 11 – Dados da segunda avaliação das crianças da turma X em relação à Teoria da Mente

Turma X	N	O	F	C	S	TOTAL
Monopoliza a discussão	11	0	1	0	0	12
Escuta ativamente	0	0	0	0	21	21
Dá exemplos	2	1	0	2	1	6
Encontra outras formas/palavras para explicar a sua posição a terceiros	1	3	3	4	0	11
Promove o diálogo	0	7	0	0	0	7
Parafraseia o discurso de participantes com opiniões opostas	1	1	2	0	0	4
Indaga que razões levam os outros a afirmar/perguntar algo	2	2	0	0	0	4
Encontra diferenças e semelhanças entre o seu discurso e o discurso de outro	0	1	5	2	0	8
Justifica o seu pensamento	0	0	6	1	5	12

Nesta turma apenas 1 criança em 23¹³³ (4%) tentou monopolizar a discussão e 21 das 23 crianças participantes (91%) escutaram ativamente as outras, mas apenas 4 em 23 (17%) davam exemplos; 7 em 23 (30%) promoviam o diálogo mas apenas 3 em 23 (13%) parafraseavam o discurso de outras. 10 em 23 (43%) encontraram outras formas/palavras para explicar a sua posição às outras crianças. Mais de 50% (12 em 23) justificou o seu pensamento, 8 em 23 (35%) foi capaz de encontrar diferenças e semelhanças entre o seu discurso e o de outras crianças e apenas 2 em 23 (9%) indagou as razões que levavam as outras a afirmar/perguntar algo.

¹³³ Relembrando o que foi escrito anteriormente neste trabalho, algumas crianças desta turma (X), não manifestaram o mínimo de expressividade que permitisse a sua avaliação em alguns itens. Neste item específico, 11 crianças não foram avaliadas.

4.2.3.2. Turma Y

Tabela 12 – Dados da segunda avaliação das crianças da turma Y em relação à Teoria da Mente

Turma Y	N	O	F	C	S	TOTAL
Monopoliza a discussão	2	4	10	4	1	21
Escuta ativamente	0	3	6	8	4	21
Dá exemplos	1	3	0	2	1	7
Encontra outras formas/palavras para explicar a sua posição a terceiros	0	7	6	2	4	19
Promove o diálogo	0	6	10	2	3	21
Parafraseia o discurso de participantes com opiniões opostas	1	3	9	2	2	17
Indaga que razões levam os outros a afirmar/perguntar algo	5	12	2	0	0	19
Encontra diferenças e semelhanças entre o seu discurso e o discurso de outro	1	8	5	5	1	20
Justifica o seu pensamento	2	4	9	2	4	21

Nesta turma apenas 2 crianças em 21 (10%) não fizeram alguma tentativa de monopolização da discussão mas 100% (21 em 21) escutaram ativamente, justificaram o seu pensamento e promoveram o diálogo. Apenas 6 em 21 (29%) deram exemplos.

16 em 21 (76%) parafraseavam o discurso de outras e 14 em 21 (67%) indagaram as razões que levaram outras a afirmar/perguntar algo. Finalmente, 19 em 21 (90%) encontraram outras formas/palavras para explicar a sua posição e foram capazes de encontrar diferenças e semelhanças entre o seu discurso e o de outras crianças.

4.3. Dados relativos aos docentes

Nesta tabela, pretendeu-se avaliar a atuação dos docentes de ambas as turmas em relação à sua atuação nas atividades propostas e condução das mesmas.

Foi utilizada a mesma nomenclatura que consta das grelhas de avaliação das crianças.

Tabela 13 - Dados da avaliação dos docentes X e Y

Item a avaliar	Docente X	Docente Y
Impede as crianças de porem o dedo no ar	F	N
Permitia intervenções sem dedo no ar	N	O
Intrometeu-se no debate para impedir partilha de ideias	O	N
Interveio quando uma criança se exalta	O	F
Interveio quando uma criança precisa de ser provocado para participar	O	C
Influenciou opiniões ao apresentar a sua opinião	F	N
Cria oportunidades para fomentar as discussões	O	S
Estimula o pensamento das crianças	O	S
Estimula a interação entre as crianças	O	S
Ouve, analisa e responde às crianças	O	S
Movimenta-se pela sala de aula enquanto fala	C	S
Utiliza uma linguagem corporal intimidatória	O	N
Tomou notas	N	C

DX, ao longo da intervenção inibiu frequentemente as crianças, pois pedia-lhes para baixarem o dedo e olhava com reprovação ou repreendia as que queriam participar repetidamente. Impediu-me de criar grupos de debate e, ocasionalmente, reformulou em voz alta as perguntas que eu coloquei às crianças. Conduziu a discussão, colocando questões que as incitavam a refletir mas, como escreverei adiante, essas mesmas questões condicionavam as respostas. Considerando o clima instalado em sala de aula, DX apenas interveio ocasionalmente para controlar as crianças que se exaltavam e o mesmo sucedeu quando foi necessário provocar as crianças, de modo a incitá-las à participação. Frequentemente influenciou a opinião das crianças ao colocar questões de resposta fechada (de “sim” ou “não”) ou com perguntas que já implicavam uma determinada resposta (por exemplo, “A menina fez bem ou mal? Fez bem, não foi?”), inibindo oportunidades para desenvolver as discussões. DX impediu várias vezes a interação entre crianças, tornando os momentos de discussão de turma em momentos de discussão entre docente-aluno/a. Inadvertidamente, DX trocou a ordem das atividades. Tudo isto originou um clima de tensão e receio, ficando as crianças relutantes em participar.

DY permitiu que as crianças expressassem livremente a sua opinião e conduziu a discussão de forma a todas participarem. Em alguns momentos colocou as questões de forma diferente da pretendida mas acrescentou à discussão questões pertinentes que levaram as crianças a refletir e a comentar criticamente as respostas das outras. Considerando as características da turma Y, foi necessário a DY intervir frequentemente para

controlar as crianças que se exaltavam e procurou provocar constantemente as crianças, de modo a incitá-las à participação. Nunca influenciou a opinião das crianças e colocou sempre questões abertas, em que as crianças pudessem expressar livremente a sua opinião, e questões que estimulando o pensamento das crianças (por exemplo, DY colocava a questão planeada, a criança respondia e DY colocava uma nova questão não planeada do género “E se fosse o contrário?”, entre outras), criando oportunidades para fomentar as discussões. DY estimulou sempre a interação entre as crianças, deixando-as discutir entre si e interferindo apenas para controlar algum exaltamento ou para provocar o desenvolvimento da discussão, o que proporcionou discussões muito interessantes. DY tirou notas ao longo de toda a intervenção para mais tarde analisar as respostas e as atitudes das crianças, de modo a aperfeiçoar as suas aulas, tornando-as melhores, tanto para si como para as crianças¹³⁴.

5. Análise dos resultados

5.1. Turma X

No que respeita à participação na discussão, 12 crianças em 23 participaram inicialmente, número que subiu para 20 em 23 na segunda parte da intervenção; houve, portanto, um aumento de 35% na participação.

Inicialmente puseram o dedo no ar 13, número que aumentou para as 23 totais. O número de crianças que “formula[ram] e clarifica[ram] perguntas” duplicou na segunda parte: de 6 passaram a 13. Até a capacidade de relacionar ideias e conceitos aumentou ligeiramente (de 7 para 8). Quanto à pertinência da intervenção, 11 crianças tiveram intervenções pertinentes na primeira parte da intervenção e na final 20. No início, 12 crianças deixaram os outros expor as suas ideias e, no final, 21.

No que respeita ao interesse na discussão, a linguagem corporal de todas as crianças revelou interesse e vontade de compreender, quer na primeira, quer na segunda parte da intervenção. Quer na primeira, quer na segunda parte da intervenção, 8 em 23 crianças conseguiram identificar de contradições e consequências. O número de crianças que procuraram aprofundar o assunto aumentou de 9 para 11.

No que respeita à Teoria da Mente inicialmente nenhuma criança monopolizou a discussão e no final uma criança. Todas as crianças participantes (11 em 23) “escuta[ram] ativamente” os outros no início da intervenção e 21 no final. No início 5 crianças em 23 deram exemplos e no final 4 crianças. Inicialmente 9 crianças encontraram formas/palavras de explicar a sua posição e no final 10 crianças. 5 crianças (em 23) promoveram o diálogo na primeira parte e 7 na segunda parte da intervenção. O número de crianças que

¹³⁴ DX revelou-me o objetivo de tomar notas em conversa informal no final da intervenção.

inicialmente parafraseava o discurso de participantes com opiniões opostas era de 5 e diminuiu para 3. A capacidade de indagar as razões que levam os outros a afirmar/perguntar alguma coisa manteve-se em 2. No início, 6 crianças conseguiram encontrar diferenças e semelhanças entre o seu discurso e o discurso de outro e no final 8 crianças. O número de crianças que justificou o seu pensamento foi de 12 durante toda a intervenção.

5.2. Turma Y

No que respeita à participação na discussão, 17 crianças em 21 participaram na primeira parte da intervenção, número que subiu para 21 em 21 na segunda parte – houve, portanto, um aumento de 20% na participação.

Inicialmente, puseram o dedo no ar 15, número que aumentou, ligeiramente, para 17. O número de crianças que “formula[ram] e clarifica[ram] perguntas” na primeira parte foi de 10 e na segunda diminuiu para metade. A capacidade de relacionar ideias e conceitos aumentou (de 6 para 16). Quanto à pertinência da intervenção, 10 crianças tiveram intervenções pertinentes na primeira parte e na segunda o seu número mais do que duplicou (21, o número total de crianças participantes na intervenção). No início 15, crianças deixaram os outros expor as suas ideias e no final 18 crianças.

No que respeita ao interesse na discussão, a linguagem corporal de todas as crianças revelou interesse e vontade de compreender na primeira parte da intervenção, mas na segunda parte uma das crianças deixou de mostrar interesse. O número de crianças que identificou contradições e consequências aumentou de 10 para 14, num total de 21. O número de crianças que procurou aprofundar o assunto quase duplicou: aumentou de 9 para 16 (34%).

No que respeita à Teoria da Mente, na primeira parte 9 crianças monopolizaram a discussão e na segunda 19 crianças. Das crianças participantes (21), 13 escutaram ativamente os outros na primeira parte e mais 38% (21 crianças, ou seja, a totalidade) “escuta[ram] ativamente” os outros na segunda. No decorrer da intervenção 6 crianças em 21 deram exemplos. Na primeira parte, 9 crianças encontraram formas/palavras de explicar a sua posição e na segunda 19 crianças. 11 crianças (em 21) promoveram o diálogo na primeira parte e 21 na segunda parte da intervenção. O número de crianças que, na primeira parte, parafraseava o discurso de participantes com opiniões opostas foi de 5, número que aumentou para 16 crianças. O número de crianças com capacidade de indagar as razões que levam os outros a afirmar/perguntar alguma coisa aumentou igualmente, de 6 para 14. Na primeira parte, 7 crianças conseguiram encontrar diferenças e semelhanças entre o seu discurso e o discurso de outro e, na segunda, esse número quase triplicou (19). O número de crianças que na primeira parte justificou o seu pensamento foi 8, número que aumentou para mais do dobro (19 crianças).

6. Discussão dos resultados

Em ambas as turmas se registou um aumento da participação e do interesse no decorrer do contacto e discussão de uma narrativa da Literatura para Crianças. Quanto ao desenvolvimento da Teoria da Mente, tendo em conta os resultados da turma Y, concluo que o referido contacto e discussão o promoveu. Na turma X, esses resultados só se manifestaram de forma inequívoca em duas crianças - as restantes não apresentaram alterações significativas; concluo que o contacto com uma narrativa da Literatura para a Infância e respetiva discussão, apesar de influenciarem positivamente o desenvolvimento da Teoria da Mente não é condição suficiente para o referido desenvolvimento. A ação docente parece ser determinante, a nível de grupo e, não obstante casos individuais, para que esse desenvolvimento ocorra. Na intervenção descrita, a ação docente na turma X foi inibidora do desenvolvimento; na turma Y, foi coadjuvante.

Detalhando esta apreciação, temos que na, turma X, com um total de 23 crianças, a participação subiu de 12 para 20 durante o decorrer da intervenção; e se, inicialmente, nenhuma criança monopolizou a discussão, no final uma fê-lo – mesmo assim, 3 crianças nunca participaram e o número de crianças que inicialmente deu exemplos e parafraseou o discurso de participantes com opiniões opostas diminuiu. O número de crianças que indagou as razões que levavam os outros a afirmar/perguntar alguma coisa e que justificou o seu pensamento manteve-se e houve até uma ligeira subida no número das que encontraram diferenças e semelhanças entre o seu discurso e o discurso de outro e no número das que encontraram formas/palavras de explicar a sua posição e das que promoveram o diálogo, mas este número nunca foi expressivo em relação ao total das crianças presentes – no melhor dos casos, abrangeu cerca de metade do total das 23 crianças presentes. No entanto, se cruzarmos estes dados com o interesse revelado pela linguagem corporal das crianças, vemos que as 23 crianças pareciam interessadas logo na primeira parte. Então, por que razão apenas 12 participavam? A nossa resposta foi dada acima, quando descrevemos o comportamento de DX, a docente da turma.

Não há dúvidas quanto ao interesse que as crianças demonstravam - é visível o aumento do número de crianças cuja linguagem corporal passa da categoria “revela frequentemente sinais de interesse” para a categoria “revela sistematicamente sinais de interesse”, o que demonstra que, à medida que a discussão evoluía, as crianças se interessavam cada vez mais por ela. Esse interesse crescente é confirmado pela evolução positiva de indicadores, como o número de crianças a colocar o dedo no ar, a formular e clarificar perguntas e, sobretudo, a intervir pertinentemente na discussão. No entanto, o indicador que regista uma subida mais expressiva (quase o dobro) é “escuta[r] ativamente” os outros. No entanto, esta “escuta ativa” não se traduziu em discurso, ou seja, apesar da linguagem corporal das crianças manifestar o seu interesse, não o verbalizavam.

A hipótese que coloco para explicar este facto é que todos os comportamentos (anteriormente descritos) da respetiva docente – a qual, como escrito acima, se comportou como se comportaria uma “Professor Polícia”, para usar a terminologia de Nidelcoff referida na seção de revisão de literatura deste trabalho, - inibiram a participação das crianças como um todo, apesar do interesse que demonstravam em participar. Dada a ausência de dados para avaliar, foi-me globalmente impossível verificar se a história contada às crianças e respetiva discussão influenciou ou não o desenvolvimento da Teoria da Mente na turma como um todo.

No entanto, creio que esta influência foi confirmada por dois casos individuais. De facto, verifiquei que duas crianças (X12 e X17) cujas intervenções pude avaliar porque persistiram em manifestar-se no decorrer da intervenção - apesar de a docente repetidamente os tentar impedir de colocar o dedo no ar e lhes dizer, mesmo quando não havia outras crianças a dar sinais de quererem participar, que não podiam ser sempre eles a responder – aumentaram a sua avaliação em todos os itens relativamente à Teoria da Mente.

Posso supor, sujeita a confirmação, que o mesmo teria acontecido com outras crianças da turma, caso a docente X tivesse agido de outra forma. Na ausência de outras experiências com a mesma docente e turma, o único dado confirmado é que o contacto com narrativas de Literatura para a Infância, seguido de discussão das mesmas narrativas leva pelo menos algumas crianças a aumentarem a sua Teoria da Mente, mesmo perante a ação repressora de uma “Professor Polícia”.

Na turma Y, com um total de 21 crianças, a participação subiu durante a intervenção, de 17 para 21. Note-se que não só todas as crianças presentes participaram, como, logo à partida, mais crianças participavam do que na turma X. Durante toda a intervenção, as crianças procuraram expressar a sua opinião e justificá-la, confrontando as suas opiniões, o que manteve o interesse da discussão num bom nível. Após a leitura da narrativa, relacionaram partes do texto ouvido com situações do seu quotidiano e com conhecimentos aprendidos nas aulas. À medida que a discussão evoluiu e o tema foi sendo aprofundado, as crianças identificaram mais contradições e consequências. 10 das 21 crianças – isto é, quase 50%, as crianças Y2, Y5, Y8, Y10, Y12, Y15, Y16, Y17, Y22 e Y25 – aumentaram a sua avaliação nos itens correspondentes à Teoria da Mente, o que permite afirmar que o contacto com a narrativa da Literatura para a Infância e a sua discussão levaram ao seu desenvolvimento da Teoria da Mente. Esta afirmação é sustentada pelo facto de que as crianças Y9, Y10, Y11, Y13 e Y19 apresentam uma avaliação que mostra evolução na capacidade em estudo, ou seja, a Teoria da Mente, nestas crianças, além de já existir antes da atividade, foi desenvolvida.

Deste modo, pode concluir-se, sem sombra de dúvida, que o contacto com a narrativa e a sua discussão influenciou de forma positiva o desenvolvimento da Teoria da Mente nas crianças da turma Y.

A comparação dos resultados desta turma com os da turma X permite, uma vez mais, referir a importância da ação docente. Com efeito (ver a seção de “Revisão da Literatura”), o estímulo docente é determinante para favorecer o desenvolvimento da Teoria da Mente. O docente Y atuou de forma oposta à docente X. Se ela agiu como a “Professora Polícia” ele agiu como o “Professor Povo” de Nidelcoff e, também, como o “Professor Reflexivo” de Mackay, incentivando a participação das crianças pela colocação de perguntas abertas e favorecendo a discussão aberta entre as crianças, obrigando estas a justificarem as suas afirmações, este docente ajudou-me a explorar a narrativa com as crianças, enquanto a docente X me impedia essa exploração, ao colocar às crianças perguntas que implicavam que esperava uma determinada resposta, e não outras.

Em conclusão, os resultados obtidos não dependeram exclusivamente das crianças e/ou da narrativa selecionada mas, também, do comportamento de quem conduziu a discussão – neste caso, do modo como o/a docente aplicou a intervenção

Assim, a conclusão mais relevante desta pesquisa consiste na percepção da importância da ação do docente que orienta o contacto das crianças com as narrativas da Literatura para a Infância no desenvolvimento de Teoria da Mente das crianças.

7. Considerações finais

Relembrando os três objetivos da investigação referidos acima, a saber:

- Confirmar a existência de Teoria da Mente em crianças do 1º ciclo;
- Confirmar se o contacto com narrativas da Literatura para a Infância permite o desenvolvimento da Teoria da Mente das referidas crianças;
- Investigar o impacto da intervenção docente na exploração das ditas narrativas em espaço de aula no desenvolvimento da Teoria da Mente das referidas crianças;

considero que, como explicitado na antecedente discussão de resultados, a intervenção me permitiu atingi-los com sucesso.

Esta pesquisa-intervenção permitiu-me, igualmente, o aprofundamento de conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos subjacentes à temática em estudo; realizei diversas aprendizagens sobre o tema, que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Também me familiarizei com métodos de organização de ideias,

considerações pragmáticas e formas de escrita científica (por exemplo, mas não só, aplicações básicas de estatística) que me serão úteis no futuro.

A pesquisa poderia ter sido mais frutuosa se a intervenção se tivesse estendido no tempo - teria sido vantajoso criar atividades a aplicar, por exemplo, uma vez por semana durante um mês, de forma a poder realizar observações longitudinais. Desse modo, teria mais dados e, conseqüentemente, conclusões mais precisas. Contudo, tal não foi possível, tendo em conta o tempo que tinha disponível e o facto de ter de depender da boa vontade de docentes, dependentes eles/as mesmos/as de uma planificação bastante rigorosa.

Como vantagens desta investigação, podemos enunciar o facto de ter sido realizada apenas numa escola e as crianças serem apenas de um nível de escolaridade, já que isso permitiu eliminar outras variáveis que pudessem influir na comparação dos resultados das turmas, isolando, assim, a ação docente como fator diferenciador.

Partindo dos resultados obtidos neste trabalho, podem delinear-se algumas sugestões de futuras pesquisas-intervenções complementares a esta.

A primeira sugestão decorre das limitações temporais acima mencionadas. Sugerimos que, numa futura pesquisa-intervenção, se considere uma amostra idêntica à presente quanto à idade, ao nível de escolaridade, etc., mas que seja sujeita a uma intervenção mais alargada no tempo.

Outra sugestão parte das conclusões obtidas sobre a ação docente. Poderá investigar-se a presença de Teoria da Mente não só nas crianças, mas também nos respetivos docentes, aferindo de que forma a existência/inexistência desta capacidade influencia o processo de ensino-aprendizagem em geral, e, especificamente, a sua ação na orientação do contacto das crianças com as narrativas da Literatura para a Infância.

Por último, sugerimos a aplicação desta intervenção-pesquisa, recorrendo a produtos da Literatura para a Infância de outros géneros, que não lendas, verificando de que modo o contacto com outro género textual influencia o desenvolvimento da Teoria da Mente.

III Parte - Reflexão Final

Ao longo do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, fui realizando diversas aprendizagens e adquirindo várias competências que permitiram o meu desenvolvimento a nível profissional e contribuíram para a construção de um “eu” com as bases teóricas, capacidades e competências necessárias à profissão.

Cada prática de ensino supervisionada (vulgo “estágio”) deu-me a oportunidade de realizar novas aprendizagens, de vários tipos. Além das aprendizagens que fiz sozinha, quer observando¹³⁵, quer reinventando e aplicando, através de tentativa e erro, estratégias, atividades e metodologias, também aprendi com as professoras cooperantes e com as crianças.

Na minha opinião, a prática de ensino supervisionada foi o ponto fulcral de todo o percurso académico, pois possibilitou-me aplicar a teoria aprendida, quer no presente Mestrado, quer na Licenciatura em Educação Básica; experimentar estratégias por mim formuladas, testando-as e aperfeiçoando-as; confrontar-me com dilemas pedagógicos e como os solucionar; compreender as minhas fraquezas e forças quanto a planificar e a lecionar aulas e a interagir com crianças e colegas; entender o papel do/a professor/a nos diversos aspetos da sua carreira. Em suma, a prática de ensino supervisionada permitiu-me crescer como futura profissional docente.

Do decorrer destes dois últimos anos, destaco dois desafios que, além de me colocarem dilemas, me levaram à reflexão.

Em primeiro lugar, destaco as dificuldades que tive relativamente ao comportamento das crianças e realço os dois primeiros estágios, ambos em 1º ciclo, tendo o primeiro estágio ocorrido com uma turma de 1º ano e o segundo estágio com uma turma de 3º ano.

No primeiro estágio, tive um dilema com um aluno que, constantemente, desrespeitava as regras, perturbava as aulas, prejudicava os colegas e criava confusão. Quando lhe chamava a atenção, negava as suas atitudes, colocando a culpa noutro colega ou insinuando que eu estaria a mentir. Quando, através de uma conversa, tentava entendê-lo e fazê-lo entender que não agia de forma correta, encolhia os ombros e desviava o olhar. A solução que encontrei foi colocá-lo de castigo, sempre que o seu comportamento ultrapassava os limites por mim estabelecidos, retirando-lhe, no máximo, 10 minutos do intervalo em que ficava na sala de aula a fazer exercícios, ou de Português ou de Matemática. Apesar de experimentar estratégias para que ele tivesse um comportamento

¹³⁵ Refiro-me à observação da relação entre as professoras cooperantes e as crianças, da forma como as crianças interagem entre elas e a relação das professoras cooperantes connosco, estagiárias.

mais correto, tais como negociar as tarefas a realizar com ele, falar-lhe calmamente sobre o seu comportamento ou mantê-lo sempre ocupado, a relação com este aluno manteve-se conturbada até que a atitude dele se modificou bruscamente para melhor quando soube, por outras vias¹³⁶, que eu estava com problemas de saúde.

No segundo estágio, a turma era bastante faladora e, mesmo quando lhes chamava a atenção, ignoravam-me. A minha segunda estratégia foi registar os nomes das crianças que mantinham comportamentos inadequados e, no final das aulas, passar-lhes trabalho de casa extra. No entanto, não senti que esta sanção fosse correta¹³⁷ e, na minha última semana de intervenção, adotei uma tabela de comportamento. Ao longo da aula ia registando numa folha as crianças que perturbavam a aula e, no final do dia, colava um autocolante com um *smile* para cada criança que se tinha comportado de forma adequada. No final da semana, quem tivesse todos os *smiles* ganhava uma recompensa surpresa. Por um lado, obtive resultados mas, por outro, não consegui atingir o meu objetivo principal. Verifiquei que o comportamento de algumas crianças melhorou consideravelmente, mas que outros não se esforçaram por mudar e ignoravam a existência deste sistema. Apesar de alertadas muitas crianças continuavam a perturbar o funcionamento das aulas e diziam que não se importavam de não receberem a recompensa final.

Neste momento, sinto que melhorei neste campo, mas que ainda posso, e tenho, de aprender mais sobre gestão de comportamento e conflitos, quer ao nível do 1º ciclo quer ao nível do 2º ciclo.

O terceiro e último desafio que destaco é a “falta de imaginação” das crianças com que me deparei.

Considero a imaginação uma capacidade importante, pois vejo-a como uma forma de “viajar mentalmente” e de desenvolver outras habilidades e aprendizagens. Deste modo, procurei na minha prática educativa incluir atividades que levassem as crianças a recorrer a ela mas a maioria das vezes fiquei desapontada por verificar que as crianças aparentam falta de imaginação.

O que verifiquei nos vários estágios é que a maioria das crianças, perante uma atividade que exigia o recurso à imaginação, mostravam uma atitude derrotista e a primeira coisa que diziam era que não conseguiam ou que não sabiam o que deviam fazer/escrever. A estratégia destas crianças era tentarem guiar-se pelo que os outros colegas faziam, diziam ou escreviam. A minha solução para auxiliar as crianças foi incentivá-las, através de

¹³⁶ Nomeadamente através da minha colega de estágio e da professora cooperante.

¹³⁷ No meu entender, as crianças não devem levar demasiado trabalho de casa porque muitos têm atividades extraescolares que lhes ocupam muito tempo, sobrando apenas algum tempo para brincarem e estarem com a família.

questões que as levassem a refletir e a imaginar cenários diferentes, ou seja, que as soltasse da “formatação” a que estão sujeitas.

Outro aspeto interessante que verifiquei relacionado com esta capacidade, foi que, em alguns casos, quando eu propunha uma atividade em que as crianças eram livres de criar o que a sua imaginação lhes sugerisse, as crianças se mostravam inseguras quanto a poderem, realmente, criar livremente¹³⁸. Assim, o meu interesse pela Literatura Infantil aumentou, dado que seria uma ótima base para desenvolver a imaginação das crianças.

O perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário referido no Decreto-Lei n.º 240/2001 “enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino”. Considero que atingi o perfil desejado nos seus diversos níveis, à exceção da dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, nomeadamente em relação ao ponto 2, alíneas b) e c), visto que, enquanto professora estagiária, não tive oportunidade de participar na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola nem dos seus projetos curriculares.

No que respeita ao perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, mais concretamente em relação ao perfil do professor do 1º ciclo do ensino básico, considero que atingi o perfil desejado com exceção da alínea a) do ponto 2 do domínio da conceção e desenvolvimento do currículo dado que, como professora estagiária, não me foi possível cooperar na construção e avaliação do projeto curricular da escola nem do projeto curricular da turma.

Em relação à investigação, já expliquei anteriormente como foi o meu percurso investigativo. A pesquisa-intervenção que realizei permitiu-me não só compreender melhor o modo como as crianças pensam, o que as suas atitudes e reações revelam e as suas motivações em determinadas situações que lhes são apresentadas, como foi muito útil para compreender que tipo de professora quero ser – a Professora Povo e Professora Reflexiva, evidentemente. Considero que, enquanto futura professora, esta investigação me permitiu compreender certas ações e juízos das crianças e colegas docentes, assim como contribuiu para que eu tenha mais atenção em relação à existência ou inexistência de Teoria da Mente em crianças e adultos.

Sem dúvida que adquiri aprendizagens importantes sobre Teoria da Mente e a sua presença em crianças e adultos, mas, também, obtive conhecimentos essenciais sobre a

¹³⁸ A meu ver, tal ocorria porque são poucas as atividades no contexto escolar que atualmente levam as crianças a serem livres de se expressarem, de imaginarem e criarem. Na minha opinião, a imaginação deveria ser mais trabalhada em sala de aula, pois é transversal a qualquer área disciplinar, permite desenvolver capacidades e aprendizagens, fomenta o pensamento crítico e reflexivo, e possibilita que as crianças se sintam livres.

contribuição positiva dos produtos da Literatura para a Infância para o desenvolvimento da Teoria da Mente.

Futuramente, quando a oportunidade de lecionar surgir, pretendo incluir atividades nas minhas aulas que sejam fomentadoras e potenciadoras de Teoria da Mente, pois considero que é importante para ambas as partes intervenientes, ou seja, é relevante para o professor, na medida em que lhe permite conhecer melhor as “suas” crianças e respetivas motivações, e é pertinente para as crianças, pois o desenvolvimento da Teoria da Mente possibilita que se tornem cidadãos críticos e reflexivos.

Também a Literatura para Crianças será uma área que irei procurar desenvolver na minha futura atividade docente, não só pelo gosto que tenho por esta área, mas, também, pelos benefícios que oferece às crianças. Portanto, irei procurar criar e incorporar atividades que visem esta área e, também, trabalhá-la numa vertente transversal às outras áreas disciplinares, de modo a promover o desenvolvimento das aprendizagens nas crianças e concebendo estratégias e atividades dinâmicas, potenciadoras de aprendizagens e que se apresentem motivadoras para a aquisição destas.

Recordo-me que, desde criança, sempre quis ser professora e nunca coloquei outra hipótese de profissão que não esta. No momento da candidatura ao Ensino Superior fui confrontada com um dilema: seguir esse sonho que me levava para um futuro pouco próspero ou preferir outra área qualquer que me assegurasse um futuro estável?

Foram muitas as opiniões que ouvi, maioritariamente a favor da segunda opção, mas, no momento da verdade, optei por ser professora. A escolha foi a concretização de um sonho, mas baseou-se também na confiança que tenho de que esta é a minha vocação.

Ao longo do meu percurso académico vivi momentos de angústia que me levaram a ponderar se o melhor não seria optar por outro caminho profissional mais cómodo. No entanto, nunca desisti. Procurei a minha força interior e continuei a minha caminhada, umas vezes mais calma, outras turbulenta como uma tempestade. E consegui chegar ao fim com imensas aprendizagens, novos conhecimentos e a vontade de colocar à prova tudo o que aprendi nestes cinco anos.

Tenho consciência de que dificilmente conseguirei um lugar através do concurso de docentes que me torne professora numa escola do Ensino público. Contudo, tenho esperança que o futuro me traga oportunidades, porque nós, a nova geração de professores/as, somos o futuro e só se nos permitirem atuar é que a Educação poderá ter, também, um futuro melhor.

Até lá, o meu objetivo é ganhar experiência e atuar na área da Educação, sem desistir ao primeiro obstáculo.

Mas de uma coisa tenho a certeza: em 2011, fiz a escolha certa e hoje estou aqui, pronta para ser professora e para construir o futuro que a Educação em Portugal necessita.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto*. Coleção Terra Nostra. Lisboa: Editorial Teorema.
- Araújo, G. B., Sperb, T. M., Bittencourt, H.R. (2016) Termos Mentais na Contação de histórias e Teoria da Mente das Crianças. *PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA*, v.32, nº4, pp 1-9. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v32n4/1806-3446-ptp-32-04-e32427.pdf>
- Azevedo, F. (Cord.). (2003, outubro). *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas*. *Actas do I Encontro Internacional*. Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Azevedo, F. (2014). *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*. Raleigh, N.C: Lulu Press.
- Azevedo, R. (2005). *Aspectos instigantes da Literatura Infantil e juvenil*. [On-line]. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Aspectos-instigantes-da-literatura-infantil-e-juvenil.pdf>
- Azevedo, R. (2006). *Formação de leitores e razões para a Literatura*. [On-line]. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores1.pdf>
- Bento, A. (2012, abril). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?* Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.
- Domingues, S. (2015). Uso da escala de tarefas em Teoria da Mente nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, vol LXV, nº143, 229-242.
- Faria, M. A. (2013). *Como usar a Literatura Infantil na sala de aula*. (5. ed.). São Paulo: Contexto
- Filho, J. (2009). *Literatura Infantil: Múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos. [On-line]. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=6XTJrrEcyEAC&pg=PP1&hl=pt-PT&pg=PT6#v=onepage&q&f=false>
- Jardini, R. (2010) Método das boquinhinhas: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita. Livro 1, fundamentação teórica. 3ª Ed. Bauru: Boquinhinhas. 2010. Disponível em: <http://metododasboquinhinhas.net.br/Fundamenta%C3%A7%C3%A3oTe%C3%B3rica2.aspx>
- Jou, G., Sperb, T. (1999). Teoria da Mente: diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 287-306. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000200004>
- Kidd, D.; Castano, E. (2013, outubro). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science* (artigo de jornal). American Association for the Advancement of Science. Disponível em: <http://science.sciencemag.org/content/early/2013/10/02/science.1239918>
- Kubata, L., Fróes, R., Fontanezi, R., Bernabé, F. (2010) *A postura do professor em sala de aula: atitudes que promovem bons comportamentos e alto rendimento educacional*. Revista Eletrônica de Letras, v.3, n.1. Disponível em: <http://periodicos.unifacel.com.br/index.php/rel/article/view/421/404>
- Marques, G. (1997, julho). *Lendas de Portugal* (vol. III). Lisboa: Beta – Projectos Editoriais.
- Mendonça, D. (2011, agosto). *Brincar a Pensar – Manual de Filosofia para Crianças*. Lisboa: Plátano Editora
- Mesquita, A. (2011). A leitura: um passaporte para a vida. *Álabe*, 3. [On-line]. Disponível em: <http://www.ual.es/alabe>
- Ministério da Educação (2001, janeiro). *Decreto-Lei nº6/2001*. Diário da República – I Série – A.
- Miranda, R. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências.
- Morais, C. (2005). *Escala de Medida, Estatística Descritiva e Inferência Estatística*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança.
- Oliveira, S., Pereira, P., Oliveira, M., Teixeira, A., Natale, L., Aquino, M. (2012). Desenvolvimento sociocognitivo da teoria da mente: estudos interventivos com crianças de 3 e 4 anos. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 8(1), 19-30. Recuperado em 17 de maio de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872012000100004&lng=pt&tlng=pt
- Oliveira, C., Alves, P. (2005). Ensino Fundamental: Papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia*. 15(31), 227-238. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n31/10.pdf>
- Pelletier, J., Beatty, R. (2015, outubro). Children's understanding of Aesop's fables relations to Reading comprehension and theory of mind. *Front Psychol*. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4593939/>
- Ramos, M. (2012). *Avaliando o desenvolvimento da Teoria da Mente e da Empatia em crianças e a possível relação desses processos*. Resumo de dissertação de mestrado. Repositório Institucional da UFP. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11282>
- Reis, P. (2011, junho) *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP – 2. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores, Lisboa. Disponível em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf
- Ribeiro, N., Batista, T., Rodrigues M. (2014, julho/setembro). Teoria da Mente: possíveis implicações educacionais. *Psicologia Argumento*, 78, 127-135.
- Rodrigues, M., Oliveira, P., Rubac, J., Tavares, A. (2007). *Literatura Infantil, Teoria da Mente e processamento de informação social*. [On-line]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a08>
- Rodrigues, M., Rubac, J. (2008). Produtos da Literatura Infantil: um recurso para a compreensão dos estados mentais. *Estudos de Psicologia*, 13 (1), 31-37.
- Santos, M. (2007) *Gestão de sala de aula: crenças e práticas em professores do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6937>
- Seleções do Reader's Digest (1989). *A Linguagem do Corpo*. Lisboa: Seleções do Reader's Digest.

- Sequeira, M. (1990). Investigação educacional e desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (1), 37-44.
- Silveira, F. F., Rodrigues, M. C. (2015) Interfaces entre teoria da mente, linguagem e faz de conta. *Psicologia em Pesquisa* (UFJF), v.9, p.82. Disponível em: <http://pepsico.bvsalud.org/pdf/psipesq/v9n1/v9n1a10.pdf>
- Sousa, S. (2013) *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. Tese de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Teixeira, J. (2006, maio/junho). Teoria da Mente – uma controvérsia. *Saúde Mental*, vol VIII nº3, 7-9.
- Tonelli, J. (2005). *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Exemplo de planificação aplicada no 1º contexto de estágio

Planificação para o dia 27 de novembro de 2014 (quinta-feira)

Sumário:

- Matemática: Retas numéricas, revisão de conteúdos.
- Português: Jogo de Frases - sistematização de famílias silábicas, leitura e escrita, transcrição de imprensa para manuscrita, divisão silábica;
- Oferta Complementar: Analisar criticamente o ambiente rodoviário e identificar situações de risco, propor alterações que tornem o ambiente rodoviário mais seguro.
- Expressões: “A Cigarra e a Formiga” – Expressão Plástica

Área Disciplinar <i>Matemática</i>	Descritores de Desempenho	Estratégias/Atividades	Avaliação
<u>Matemática</u> <ul style="list-style-type: none"> Números e Operações <u>Geometria</u> <u>Português</u> <ul style="list-style-type: none"> Oralidade 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar contagens; Realizar contagens progressivas e regressivas, representando os números envolvidos, de 1 em 1, de 2 em 2 e de 3 em 3; Efetuar subtrações e adições envolvendo números naturais até 7; Compreender a relação entre a adição e a subtração; Compreender os símbolos “+”, “-” e “=”; Representar números na reta numérica. Identificar polígonos e círculos; Identificar figuras planas: retângulo, quadrado, triângulo, circunferência, círculo. <p>Respeitar regras da interação discursiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; Respeitar o princípio de cortesia. <p>Produzir um discurso oral com correção:</p>	<ul style="list-style-type: none"> Resolução de uma ficha sobre adição recorrendo ao uso de retas numéricas; Resolução de uma ficha de revisão de conteúdos de figuras geométricas, adição, sequências e problemas; Resolução de fichas do manual para sistematização de conteúdos. 	<p>A avaliação é efetuada através de observação direta pela professora estagiária, realização de fichas, desempenho nas atividades, oralidade dos alunos.</p> <p>Os alunos...</p> <ul style="list-style-type: none"> Efetuem contagens de números de 0 até 7; Realizam contagens progressivas e regressivas, de 1 em 1, de 2 em 2 e de 3 em 3; Reconhecem os números de 0 até 7; Reproduzem a grafia e o som dos números de 0 até 7; Resolvem a ficha de trabalho de forma autónoma e correta; Representam números na reta numérica; Compreendem o uso e a posição dos sinais “+”, “-” e “=”; Efetuem adições cujo resultado seja igual ou inferior a 7; Efetuem subtrações cujo resultado seja inferior a 7; Identificam polígonos e círculos;

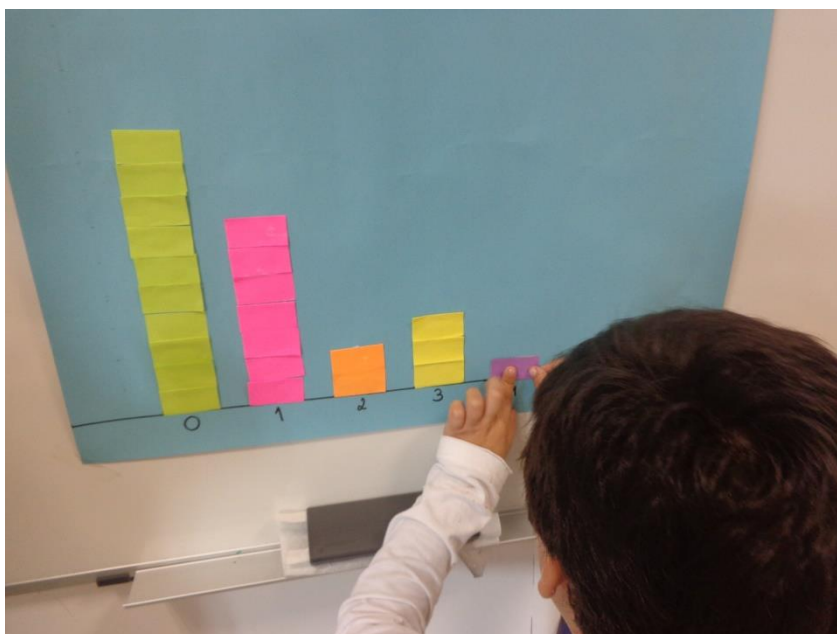
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e Escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Falar de forma audível; • Articular corretamente palavras; • Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. • Reproduzir a grafia de números; • Respeitar a direccionalidade da escrita numérica; • Reconhecer e reproduzir o som dos números. 		<ul style="list-style-type: none"> • Identificam figuras planas; • Falam de forma audível; • Utilizam vocabulário adequado; • Os alunos respeitam os colegas e a professora; • Os alunos cumprem as regras da sala de aula e das atividades propostas.
Área Disciplinar <i>Português</i>	Descritores de Desempenho	Estratégias/Atividades	Avaliação
<u>Português</u> <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade 	<p>Respeitar regras da interação discursiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; • Respeitar o princípio de cortesia. <p>Produzir um discurso oral com correção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falar de forma audível; • Articular corretamente palavras; • Usar vocabulário adequado ao tema e à situação; • Construir frases com graus de complexidade crescente. <p>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contar o número de sílabas 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever no quadro algumas palavras para efetuar a sua divisão silábica; • Após a divisão silábica de cada palavra, desenvolver a consciência fonológica encontrando os sons de cada palavra; • Informar a turma de que se irá realizar um jogo de frases; • Apresentar um conjunto de 26 copos de plástico; • Mostrar que em cada copo estão palavras recortadas; • Indicar aos alunos que devem ordenar as palavras de forma a formar uma frase; • Após formarem a frase, os alunos devem escrevê-la na folha do jogo, 	<p>A avaliação é efetuada através de observação direta pela professora estagiária, desempenho no jogo de frases, oralidade dos alunos.</p> <p>Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificam e reconhecem palavras; • Produzem um discurso oral claro, articulado e adequado ao tema/situação; • Constroem frases; • Identificam as sílabas de palavras dissilábicas e trissilábicas; • Reconhecem o significado de palavras e a sua utilidade no seu quotidiano; • Reconhecem a grafia manuscrita e de imprensa;

<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e Escrita 	<p>numa palavra de 2 ou 3 sílabas;</p> <p>Ler para aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas; • Ler, respeitando a direccionalidade da linguagem escrita; • Reconhecer a representação gráfica da fronteira de palavra; • Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra, letra/som; • Mobilizar conhecimentos prévios; • Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos; <p>Escrever para aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a direccionalidade da escrita; • Usar adequadamente os instrumentos de escrita; • Utilizar a linha de base como suporte da escrita; • Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas; • Escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correção (orto)gráfica e gerindo corretamente o espaço da página: palavras e frases de acordo com um modelo; <ul style="list-style-type: none"> • Explicitar regras e 	<p>no número correspondente ao indicado no copo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • As frases estão escritas em letra de imprensa mas os alunos devem copiá-la para manuscrita; • Após terminarem uma frase, os alunos devem colocar o copo no local indicado pela professora (uma mesa que não esteja ocupada) e levar outro copo diferente para realizar o mesmo exercício; • Os alunos devem tentar escrever todas as frases sem as repetir; • A correção do jogo será feita no quadro; • Cada aluno irá ao quadro escrever uma frase; • Os alunos devem corrigir as frases que têm incorretas no espaço da folha de jogo destinado à correção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduzem a grafia das letras em manuscrita; • Leem palavras com duas ou três sílabas; • Reconhecem a fronteira de palavra; • Identificam os sons da palavra e estabelecem as correspondências som/letra, letra/som; • Mobilizam conhecimentos prévios de leitura e escrita; • Respeitam as regras de escrita (direccionalidade, uso correto do material); • Utilizam corretamente minúsculas e maiúsculas; • Escrevem palavras até três sílabas; • Escrevem pequenas frases; • Falam de forma audível; • Utilizam vocabulário adequado; • Os alunos respeitam os colegas e a professora; • Os alunos cumprem as regras da sala de aula e das atividades propostas.
---	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> Gramática 	<p>tema e à situação.</p> <p>Apropriar-se de novos vocábulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do cotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo. <p>Descobrir regularidades no funcionamento da língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> Formar singulares e plurais de nomes e adjetivos. <p>Compreender formas de organização do léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> A partir de atividades de oralidade, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto. 	<p>e que proponham, oralmente, alterações a situações que já observaram e que considerem ser de risco;</p> <ul style="list-style-type: none"> As alterações sugeridas devem ser fundamentadas com uma explicação do porquê da alteração e que riscos a alteração sugerida pretende evitar ou diminuir. 	<p>coerente e adequado;</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecem, compreendem e utilizam o vocabulário adequado; Os alunos respeitam os colegas e a professora; Os alunos cumprem as regras da sala de aula e das atividades propostas.
<p>Área Disciplinar <i>Expressões</i></p>	<p>Descritores de Desempenho</p>	<p>Estratégias/Atividades</p>	<p>Avaliação</p>

<ul style="list-style-type: none"> Expressão Plástica - Pintura 	<ul style="list-style-type: none"> Explorar as possibilidades técnicas de mãos; Fazer experiências de mistura de cores; Estampar a mão ou dedos; Contactar com a textura da tinta. 	<ul style="list-style-type: none"> Preparar previamente as tintas a utilizar pelos alunos, seleccionando as cores e distribuindo-as por pratos de plástico ou copinhos; Proteger as mesas e o material; Relembrar a história “A Cigarra e a Formiga” de Luísa Ducla Soares; Antes da atividade, indicar as regras da mesma: não sujar a mesa, os materiais ou os colegas, não se sujar, não colocar tinta na boca, olhos ou nariz, etc.; Distribuir a metade da turma o desenho da cara da formiga e à outra metade a cara da cigarra, as personagens da história “A Cigarra e a Formiga”; Os alunos devem colorir as caras das personagens usando os dedos e as mãos. 	<p>A avaliação é efetuada através de observação direta, pelo desempenho na atividade e pela oralidade dos alunos.</p> <p>Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Exploram as possibilidades de técnicas de mãos; Fazem experiências de misturas de cores; Estampam as mãos ou os dedos; Mostram sensibilidade e cuidado na pintura do desenho; Reconhecem as personagens da história; Sentem a textura da tinta; Falam de forma audível; Utilizam vocabulário adequado; Os alunos respeitam os colegas e a professora; Os alunos cumprem as regras da sala de aula e das atividades propostas.
---	--	--	--

APÊNDICE II – Atividade de Matemática aplicada no 1º contexto de estágio



APÊNDICE III – Quiz aplicado em Estudo do Meio no 1º contexto de estágio

Quiz de Estudo do Meio

1º ano
1º Período

Elaborado por: Helena Nunes

1. Sou do sexo feminino ou masculino?



2. Qual a diferença entre o sexo masculino feminino?



3. Qual das imagens representa o adulto?



4. Escreve o teu nome próprio e apelido

Nome próprio:

Apelido:

5. Assinala a imagem que representa uma atitude incorreta

☐ Estar atento e participar nos trabalhos.

☐ Fazer barulho.

6. Assinala com um X a criança mais nova



7. Identifica as crianças mais altas



8. Identifica as pareências que o Rui tem com os seus familiares



9. Identifica as partes que constituem o corpo humano



10. Identifica a imagem que mostra uma postura correta



11. Assinala os objetos necessários para tomar banho



12. Assinala os objetos necessários na higiene oral



13. Liga à torneira os alimentos que se podem comer crus e à panela os que devem ser cozinhados



14. Assinala as atitudes incorretas



15. Coloca o número no local correto

1. Antes de comer 2. Depois de comer



16. Ordena as fotografias de 1 a 3 por ordem crescente



17. Identifica, pelo menos, 3 sinais de perigo



18. Coloca um X nas crianças que estão a ter atitudes incorretas



19. Identifica as atitudes corretas, assinalando com um X



20. O que indica este sinal?



BOM TRABALHO!



APÊNDICE IV - Exemplo de ficha de Português utilizada no 1º contexto de estágio

NOME DA ESCOLA
1º Ano

Novembro de 20__

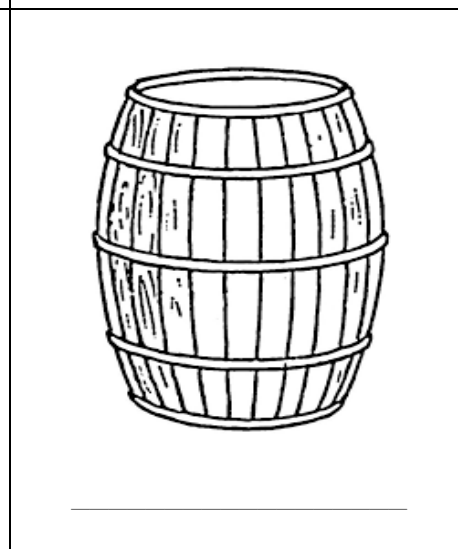
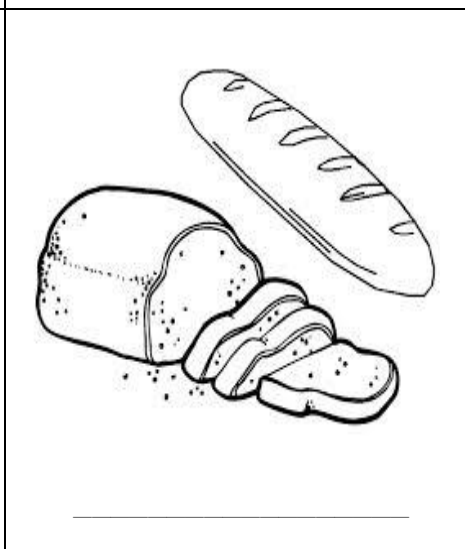
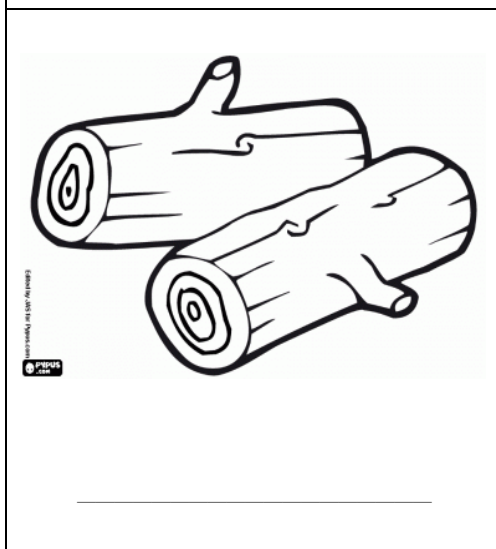
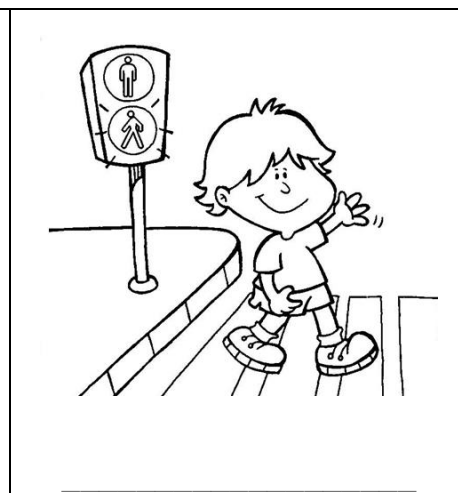
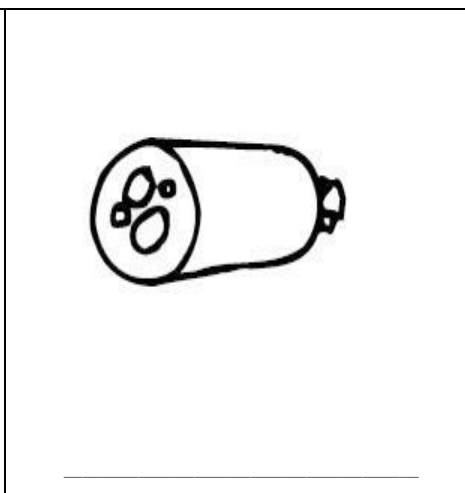
Português – A letra p/P

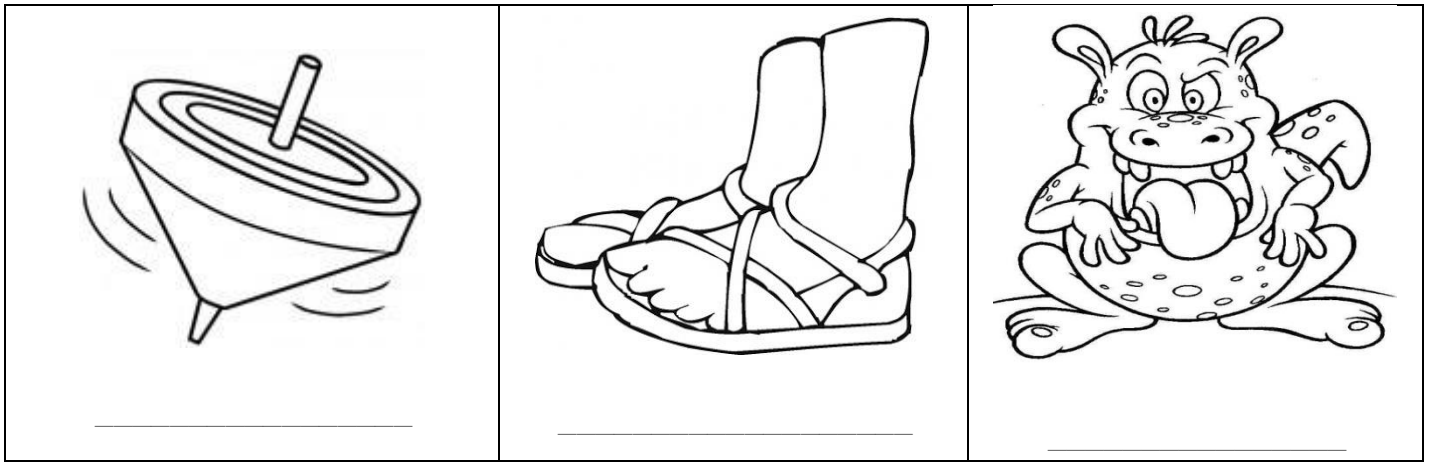
Nome: _____

Data: _____

1- Escreve a palavra correta por baixo de cada imagem.

<i>pé</i>	<i>pião</i>	<i>pão</i>	<i>pipo</i>
<i>papão</i>	<i>pau</i>	<i>peão</i>	<i>pai</i>





2- Para cada palavra desenha a imagem correta.

<p>pai</p> <p>_____</p>	<p>papaia</p> <p>_____</p>	<p>pé</p> <p>_____</p>
<p>pião</p> <p>_____</p>	<p>pipa</p> <p>_____</p>	<p>pá</p> <p>_____</p>

poupa

pão

paio

APÊNDICE V – História Infantil “Tito, o Pequenito...no Egito” de Helena Nunes

Tito, o Pequenito

No Egito

Tito, o Pequenito, era um menino bonito de cabelo cor de carvão e olhos verdes cor de limão.

Era pequenito como um ratito mas tinha uma grande imaginação e a coragem de um leão!

Queria conhecer o mundo, desde o céu até ao fundo.

Antes de dormir, a mãe o aconchegava e ele perguntava:

“Mãe, esta noite vou sonhar e para onde irei viajar?”

“Tito, pequenito, esta noite vais ao...Egito!”

E o Tito adormeceu num mundo só seu.

Começou a sentir o calor do deserto e pensou “o Egito já está perto!”.

Mas uma tempestade de areia o apanhou e em mil grãos de areia se enrolou.

E pelo deserto foi a rebolar até que junto a uma pirâmide foi parar.

“Quem está aí? E o que fazes aqui?”. Uma voz se ouviu e o Tito quase fugiu!

Tito, assustado, olhava para todo o lado até que encontrou um gato dourado.

“Eu sou o Tito, o Pequenito. E tu, gatito?”

“Eu sou o Cléo, o gato com

olhos da cor do céu! Mas vamos, não podemos ficar parados senão chegamos atrasados!”

E com um miado, saltou para o lado e começou a andar com o Tito atrás a perguntar:

“Para onde vamos?”

“A uma festa! O faraó faz anos!”

“E onde mora o faraó?”

“Ali naquele palácio, longe desta tempestade de pó!”

Os dois chegaram a uma entrada onde um guarda os esperava.

“Sou o Cléo, o gato de olhos azul céu e este é o Tito, o Pequenito. Somos convidados especiais e queremos entrar nos aposentos reais.”

O guarda deixou-os passar e no palácio conseguiram entrar.

As paredes eram decoradas com estatuetas douradas.

E no teto a imitar estrelas brilhantes estavam dúzias de diamantes!

Tanta riqueza e tanta beleza!

E que festa era esta!

Havia comida para um batalhão e bebidas para um milhão.

Bailarinas a dançar e um coro de vozes a cantar.

O faraó sorria de felicidade com a festividade.

Mas no fundo da sala Tito viu uma princesa com os olhos cheios de tristeza.

Dela se aproximou e logo lhe perguntou:

“Que se passa princesa? Porquê tanta tristeza?”

“Estou tão sozinha, não tenho nenhuma amiguinha!”

O Tito olhou para a princesa e reparou na sua beleza:

“Tens olhos cor de céu tal como o...Cléo! Onde está o Cléo?”

“Cléo? Quem é o Cléo?” – perguntou a princesa com alguma incerteza.

“O Cléo é um gato com olhos cor de céu. Ele veio comigo, mas agora deve estar perdido!”

“Eu ajudo-te a procurar! O teu amigo juntos vamos encontrar!”

A princesa agarrou Tito pela mão e correram até um grande salão. A música tocava e toda a gente dançava. Por entre roupas elegantes e passos de dança mirabolantes, a princesa e o Tito procuravam o gatito.

“Cléo! Cléo! Ele desapareceu!” – Tito gritava o nome do gato no meio do aparato.

Procuravam e procuravam e não o encontravam. Até que a princesa para o fundo da sala olhou e na mesa do banquete algo avistou.

“Tito, acho que sei onde está o Cléo e está a comer um belo pitéu!”

Pelo meio dos convidados passaram a correr e ao banquete foram ter.

E lá estava o gatinho a deliciar-se com um belo peixinho.

O Tito o agarrou e logo exclamou:

“Oh, Cléo, procurámos-te por todo o lado! Fiquei tão preocupado!”

“Tens de me desculpar, mas não consegui resistir a este manjar! Ei, e a tua amiga, não me vais apresentar?”

A princesa sorriu e a sua doce voz se ouviu:

“Sou a princesa Sagira e no Egito sou a mais gira!”.

E Cléo respondeu:

“Sem dúvida que és, desde a cabeça até aos pés!”.

A princesa envergonhada ficou logo corada!

Um guarda começou-se a aproximar e logo passou a avisar:

“Princesa, o rei pede para voltar porque a festa está quase a acabar e você precisa de repousar. E os seus convidados têm de sair pois a noite está quase a cair.”

Os olhos da princesa voltaram a encher-se de tristeza.

“E agora? Vocês têm de ir embora...vou ficar só neste palácio cheio de pó.”

A princesa começou a chorar e o Tito meteu-se a pensar.

Que solução haveria para a princesa não sentir tão vazia?

O Tito olhou e procurou e...uma solução encontrou!

“E se ficasses com o Cléo? Ele vive na rua debaixo do céu!”

Sagira com tristeza as lágrimas limpou e logo em Cléo agarrou.

“Queres ficar aqui comigo e ser o meu melhor amigo?”

Cléo soltou um longo miado e à princesa deu um abraço apertado!

“Claro que sim! Quero ser teu amigo até ao fim!”

A princesa agradeceu ao Tito dando-lhe na bochecha um beijito.

“Está na hora, tenho de ir embora”.

Mas quando Tito ia a sair a princesa gritou “Cuidado vais cair!”

E...pum catrapum!

Tito deu um trambolhão e da cama caiu para o chão!

A sua mãe no quarto entrou e logo o levantou.

“Tito que se passou? Alguma coisa te assustou?”

“Mãe esta noite fui ao Egito e foi tão bonito!! Conheci o Cléu, o gato com olhos cor de céu, e a princesa Sagira que no Egito é a mais gira!”

A mãe do Tito uma gargalhada soltou e o filho continuou:

“Mãe, quero lá ir e muito mais descobrir!”

“Eu sabia que ias gostar de até ao Egito viajar!”

“Mamã, para onde irei viajar a seguir?” disse o Tito a sorrir.

A mãe um beijo lhe deu e lhe respondeu:

“Logo à noite outro sonho irás ter e mais um país poderás conhecer, mas agora veste a camisola e...vamos para a escola!”.

Helena Nunes

APÊNDICE VI - Exemplo de planificação aplicada no 2º contexto de estágio

Quarta-feira - 8 de Abril de 2015

Português

Tema: Verbos Áreas desenvolvidas: Português		
Objetivos/Descritores de desempenho	Atividades/estratégias	Avaliação
Português <ul style="list-style-type: none">• Identificar verbos;• Identificar as três conjugações verbais;• Identificar o modo verbal;• Identificar as pessoas verbais no singular e no plural;• Compreender e utilizar os tempos verbais, no modo indicativo: presente, pretérito perfeito e futuro.	<p>Entrega-se a cada criança a parte II do “Laboratório Gramatical – <i>Como situamos acontecimentos no tempo quando falamos?</i> “.</p> <p>Em conjunto com a turma, lê-se a introdução da ficha. Aleatoriamente, a estagiária solicita a alguns alunos que representam determinados verbos. Todos os alunos devem prestar atenção a quem representa os verbos, de forma a identificar as pessoas verbais no singular e no plural. Após a atividade, os alunos devem responder à questão proposta na ficha.</p> <p>Depois, a estagiária introduz os tempos verbais: presente, pretérito perfeito e futuro, explicando cada um com recurso a exemplos. Oralmente, os alunos devem dar exemplos de frases onde utilizem numa frase um verbo dito pela estagiária, no tempo verbal por este escolhido. Os alunos devem responder às questões seguintes da ficha.</p> <p>No exercício número 1, caso os alunos não se recordem do verbo que retiraram do saco na aula anterior, voltam a retirar novamente um cartão com um verbo.</p> <p>Cada informação sobre os verbos (o que são, modos e conjugações) são oralmente explorados pela professora estagiária.</p>	<p>Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificam verbos;• Compreendem o que são verbos;• Identificam as conjugações verbais e alguns verbos pertencentes a estas;• Identificam o modo verbal dos verbos trabalhados;• Identificam as pessoas verbais no singular e no plural;• Compreendem e utilizam corretamente os tempos verbais;• Conjugam os verbos nos diferentes tempos verbais;• Resolvem o Laboratório Gramatical;• Respeitam os princípios de cortesia e interação.
Recursos	“Laboratório Gramatical – <i>Como situamos acontecimentos no tempo quando falamos?</i> “, saco com cartões com verbos escritos.	
Aluna com alíneas a), b), d) e f)		

Português <ul style="list-style-type: none"> • Escrever letras; • Escrever o seu nome próprio; • Fazer grafismos. 	A aluna realiza exercícios de Português sobre escrita de letras e a escrita do seu nome próprio.	A aluna: <ul style="list-style-type: none"> • Consegue realizar autonomamente as atividades; • Consegue escrever as letras propostas nos exercícios; • Escreve o seu nome próprio; • Faz os grafismos.
Recursos	Ficha com exercícios de Português e folhas brancas/pautadas.	

Matemática

Tema: Frações Áreas desenvolvidas: Matemática		
Objetivos/Descritores de desempenho	Atividades/estratégias	Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Localizar e posicionar números racionais não negativos na reta numérica;• Compreender o conceito de fração equivalente;• Encontrar frações equivalentes através de multiplicação e/ou divisão.	<p>A cada criança é entregue uma ficha da sequência didática sobre frações.</p> <p>A estagiária explica cada conteúdo abordado na ficha, dando exemplos orais ou escritos no quadro para complementar a ficha. Os alunos realizam os exercícios propostos na ficha e a sua correção é feita oralmente ou no quadro.</p> <p>Esta ficha consiste em duas partes: uma sobre a escrita de frações em reta numérica e outra sobre frações equivalentes.</p> <p>Os conteúdos da ficha poderão ser complementados com a visualização de um vídeo.</p>	<p>Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Localizam e posicionam números racionais não negativos na reta numérica;• Compreendem o conceito de fração equivalente;• Encontram frações equivalentes através de multiplicação e/ou divisão;• Respeitam os princípios de cortesia e interação.
Recursos	Sequência didática sobre frações.	
Aluna com alíneas a), b), d) e f)		

<ul style="list-style-type: none"> • Ter autonomia; • Identificar elementos que compõem conjuntos; • Formar conjuntos até 5 elementos. 	A aluna realiza uma ficha sobre conjuntos.	A aluna: <ul style="list-style-type: none"> • Consegue realizar autonomamente as atividades; • Identifica os elementos que constituem os conjuntos; • Forma conjuntos até 5 elementos.
Recursos	Ficha de exercícios	

Estudo do Meio

Tema: Aspetos Físicos do Meio Local – Rochas e Formas de relevo Áreas desenvolvidas: Estudo do Meio, Português e Expressão Plástica		
Objetivos/Descritores de desempenho	Atividades/estratégias	Avaliação
<u>Estudo do Meio</u> Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural <ul style="list-style-type: none"> • Recorrendo a amostras de diferentes tipos de rochas, identificar as suas características; • Identificar e reconhecer os tipos de relevo existentes; • Reconhecer usos quotidianos das rochas; • Dar exemplos de locais onde se observem determinados tipos de relevo. <u>Português</u> <ul style="list-style-type: none"> • Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as. <u>Expressão Plástica</u> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar e tirar partido da resistência e plasticidade de massa de moldar; • Modelar usando as mãos e utensílios; • Fazer construções a partir de representações no plano: maquete; • Adaptar e recriar espaços. 	A estagiária questiona a turma sobre o que são rochas e que diferentes tipos de rocha conhecem. Após a partilha das respostas, a estagiária mostra à turma exemplos de rochas. Cada rocha passa por todos os alunos, de modo a que estes lhe possam tocar, observar e cheirar. Em grande grupo faz-se um levantamento oral sobre as características que se observaram em cada rocha. Estas características serão escritas no quadro pela estagiária e deverão ser copiadas pelos alunos para os seus cadernos. A estagiária introduz o tema dos relevos recorrendo ao manual, complementando as explicações deste. Recorrendo a um mapa de Portugal Continental, identificam-se oralmente as principais serras do país. Em conjunto com a turma, começa-se a construção de uma maquete com os diferentes tipos de relevo e, futuramente, de meios aquáticos.	Os alunos: <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecem os diferentes tipos de rochas; • Identificam as características dos diferentes tipos de rochas; • Exploram as rochas autonomamente; • Identificam e reconhecem os tipos de relevo; • Conseguem dar exemplos de localizações nacionais de alguns tipos de relevo; • Reconhecem usos das rochas no quotidiano; • Exploram a massa de modelar; • Modelam utilizando as mãos e utensílios; • Constroem a maquete; • Adaptam e recriam espaços; • Respeitam os princípios de cortesia e interação.

Recursos	Amostras de rochas, mapa de Portugal Continental (projetado), placa de cartão grosso, massa de modelar, ferramentas plásticas de moldagem/escultura, jornal (para proteger as mesas)	
Aluna com alíneas a), b), d) e f)		
<u>Estudo do Meio</u> <ul style="list-style-type: none">• Observar as caraterísticas das rochas. <u>Expressão Plástica</u> <ul style="list-style-type: none">• Explorar e tirar partido da resistência e plasticidade de massa de moldar;• Modelar usando as mãos.	A aluna observa e toca nas rochas de forma a perceber algumas caraterísticas das mesmas. Com massa de modelar a aluna participa na construção da maquete. Caso não consiga produzir elementos da maquete, a aluna explora a massa de modelar livremente, tentando criar algo.	A aluna: <ul style="list-style-type: none">• Consegue realizar autonomamente as atividades;• Compreende caraterísticas das rochas tais como textura e cor;• Explora a massa de modelar;• Modela utilizando as mãos.
Recursos	Amostras de rochas, massa de moldar.	

**APÊNDICE VII - Exemplo de ficha da sequência didática de Matemática aplicada no 2º
contexto de estágio**

Nome: _____ Data: _____

Frações em retas numéricas

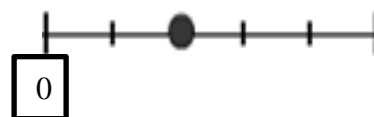
Além da escrita numérica e da representação gráfica, as frações também podem ser representadas através de uma reta numérica. Como? É muito simples! Vamos aprender!

É possível representar a porção equivalente a uma fração com uma reta numérica. Para isso, devemos dividir a reta no número de partes iguais indicado pelo denominador.

Para marcar a fração na reta basta observar o numerador e fazer um círculo na porção da reta à qual se refere.

$$\frac{2}{5}$$

O denominador é 5, então a reta foi dividida em 5 partes. O numerador é 2, portanto o círculo está marcado no segundo tracinho, já que o primeiro representa sempre o 0.

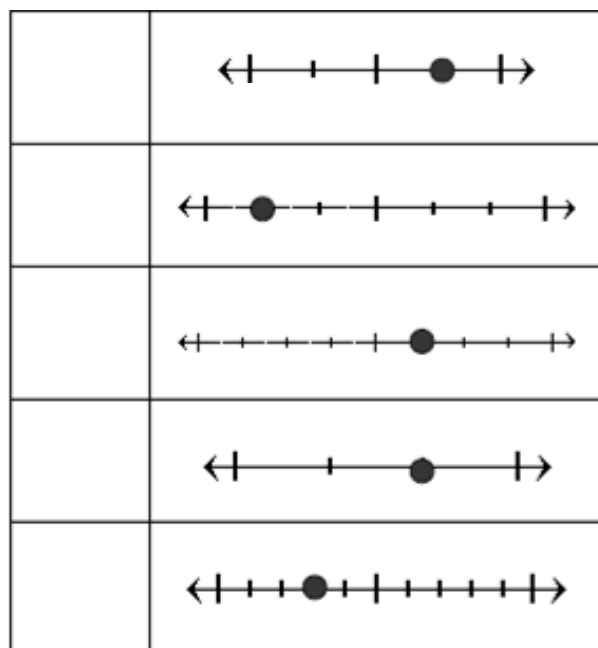


Vamos fazer alguns exercícios para ver se percebeste bem ou se ainda tens dúvidas!

1. Representa a fração na reta numérica colocando o círculo no local correto.

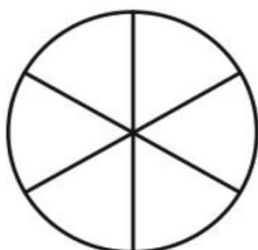
$\frac{1}{2}$	
$\frac{3}{6}$	
$\frac{2}{10}$	
$\frac{1}{4}$	
$\frac{5}{8}$	

2. Observa a reta numérica e regista qual a fração que corresponde à porção assinalada pelo círculo.



Agora que já aprendeste mais algumas coisas, vamos treinar o que aprendemos ontem e hoje!

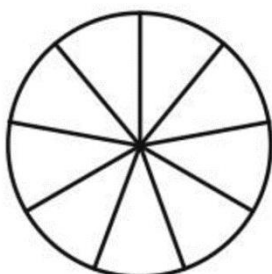
3. Pinta 2 pedaços de azul e 4 pedaços de amarelo.



Qual a fração que representa a parte amarela?

Qual a fração que representa a parte azul?

4. Pinta 1 pedaço de verde, 6 pedaços de laranja e deixa o restante em branco.

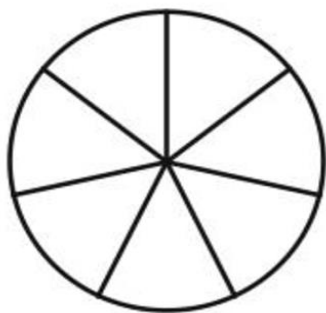


Qual a fração que representa a parte branca?

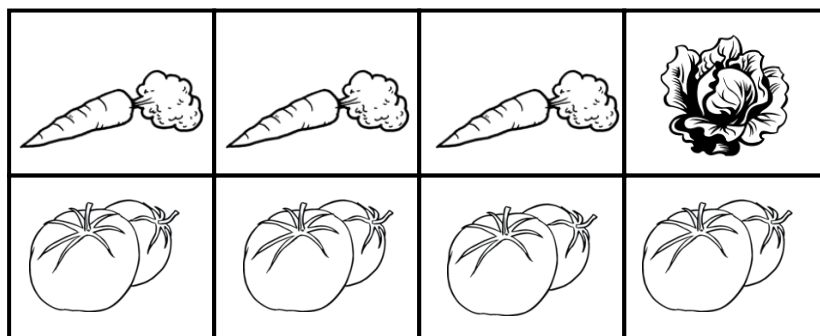
Qual a fração que representa a parte verde?

Qual a fração que representa a parte laranja?

5. Pinta a figura a teu gosto e depois escreve as frações que representam as partes pintadas:



6. O senhor Alberto tem uma horta em sua casa. Para fazer a sua plantação, ele dividiu o terreno que tinha em 8 partes e plantou nelas diferentes sementes. Observa a representação da horta do senhor Alberto e responde:



- 6.1. Em qual fração do terreno há tomates?

--

- 6.2. Em qual fração do terreno há cenouras?

--

- 6.3. Em qual fração do terreno há alface?

--

**APÊNDICE VIII - Exemplo de ficha da sequência didática de Português utilizada no 2º
contexto de estágio**



Lembras-te do saco q

cartão, que utilizaste

Vais voltar a retirar um cartão do saco e, com o verbo que te calhar, vais construir um poema ou um texto narrativo sobre esse mesmo verbo.

Estás preparado(a)? Vamos então começar...

[illegible]

em Trabalho!



APÊNDICE IX – Relatório sobre aluna com NEE do 2º contexto de estágio

Reflexão sobre NEE – O caso da C.

Na turma de 3º ano onde realizei o estágio existe uma criança, a C., com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A professora cooperante indicou que a aluna padece de um défice cognitivo grave.

Assim, comecei por fazer uma pesquisa sobre o que é um défice cognitivo.

O défice cognitivo é caracterizado por ser uma limitação significativa do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, iniciando-se antes dos 18 anos, isto é, inicia-se em criança. Consoante a sua gravidade, pode ser classificado em ligeiro, moderado, grave ou profundo. Ocorre de forma isolada ou associado a malformações ou dismorfias. Quanto às suas causas, estas podem ser pré-natais, perinatais ou pós-natais. O défice cognitivo é o primeiro critério para a formulação de deficiência mental.

Após esta última constatação, fiz uma pesquisa um pouco mais extensa sobre o que é a deficiência mental, como se deteta e como lidar com crianças deficientes mentais.

Assim, a deficiência mental é definida por três correntes que foram reunidas pelas definições da Associação Americana para a Deficiência Mental (A.A.M.D.) e da Organização Mundial de Saúde (O.M.S.):

- Corrente psicológica ou psicométrica, que indica que é deficiente mental todo o indivíduo que apresenta um défice ou diminuição das suas capacidades intelectuais;
- Corrente sociológica ou social, que refere que o deficiente mental é aquele que apresenta, em maior ou menor medida, dificuldade para se adaptar ao meio social em que vive e para levar a cabo uma vida autónoma;

- Corrente médica ou biológica, que defende que a deficiência mental teria um substrato biológico, anatômico ou fisiológico e manifestar-se-ia durante o desenvolvimento (até aos 18 anos).

Existem diversas escalas adaptadas à idade da pessoa a testar, sendo a escala de Weschler a mais utilizada (WISC – Weschler Intelligence Scale for Children). Esta escala utiliza provas verbais e não-verbais para definir um coeficiente de inteligência global (Q.I.).

Para uma criança ter atraso mental é necessário que se comprove, além de uma baixa capacidade intelectual, que tem dificuldades no comportamento adaptativo.

Fala-se de deficiência mental quando o Q.I. se situa abaixo de 68.

Nível da D.I.	Q.I.	Idade Mental	Estágio de Desenvolvimento
Limite ou Bordeline	68-85	13	Operatório concreto
Ligeiro	52-67	8 a 12	Operatório concreto
Moderado ou Médio	36-51	3 a 7	Pré Operatório
Severo ou Grave	20-35	3 a 7	Sensório Motor
Profundo	Inferior a 20	0 a 3	Sensório Motor

- Limite ou Borderline: são crianças com muitas possibilidades, manifestando apenas atraso nas aprendizagens ou algumas dificuldades concretas. Muitos indivíduos provenientes de ambientes socioculturais desfavorecidos poderiam ser aqui incluídos.
- Ligeira: são pessoas com problemas de origem cultural, familiar ou ambiental. Podem desenvolver aprendizagens sociais e de comunicação e têm capacidade para se adaptar e integrar no mundo laboral. Apresentam um atraso mínimo nas áreas perceptivas e

motoras. As suas limitações intelectuais são detetadas na escola porque apresentam, geralmente, dificuldades de aprendizagem das técnicas instrumentais.

- Moderada: podem adquirir hábitos de autonomia pessoal e social, tendo maiores dificuldades para os últimos. Podem aprender a comunicar pela linguagem verbal, mas apresentam frequentemente dificuldades na expressão oral e na compreensão de convencionalismos sociais. Apresentam um desenvolvimento motor aceitável e têm possibilidades para adquirir alguns conhecimentos pré-tecnológicos básicos que lhes permitam realizar algum trabalho. Dificilmente dominam técnicas instrumentais de escrita, leitura e cálculo.
- Grave: necessitam de proteção ou ajuda, pois o seu nível de autonomia social e pessoal é muito pobre, apresentam, por vezes, problemas psicomotores importantes. Poderão aprender algum sistema de comunicação, mas a sua linguagem verbal será sempre muito deficitária. Podem ser treinados em algumas atividades da vida diária básicas e em atividades pré-tecnológicas muito simples.
- Severa: apresentam grandes problemas sensoriomotores e de comunicação com o meio. São dependentes dos outros em quase todas as funções e atividades.

As causas da deficiência mental são várias: erros congénitos, infeções, tóxicos, traumatismos, alterações endocrinológicas, doenças degenerativas, doenças vasculares ou perturbações metabólicas.

Nos deficientes mentais, tal como nos outros indivíduos, o comportamento social e pessoal é muito variável e não existem características iguais em todos os indivíduos.

No entanto, existem algumas características que distinguem os deficientes mentais dos outros. Estas devem ser tidas em conta, pois qualquer programa educativo estará por elas condicionado.

- Físicas:

- Falta de equilíbrio;
- Dificuldades de locomoção;
- Dificuldades de coordenação;
- Dificuldades de manipulação;
- Pessoais:
 - Ansiedade;
 - Falta de autocontrole;
 - Tendência para evitar situações de fracasso mais do que para procurar o êxito;
 - Possível existência de perturbações de personalidade;
 - Fraco controlo interior;
- Sociais:
 - Atraso evolutivo em situações de jogo, lazer e atividade sexual,

Sainz e Mayor (1989) indicam os défices cognitivos mais relevantes nos deficientes mentais:

- Problemas de memória;
- Problemas de categorização;
- Dificuldade na resolução de problemas;
- Défice linguístico;
- Problemas nas relações sociais.

A criança deficiente tem dificuldade em estruturar as suas experiências. O deficiente mental, no momento de estruturar as experiências, está rodeado de uma série de conhecimentos ou imagens que formam o seu mundo, mas que são diferentes dos conhecimentos e imagens que compõem o mundo dos outros.

É difícil comunicar com estas crianças porque, por um lado, teremos de entrar no seu mundo de objetos e representações e, por outro, no mundo das pessoas normais existe um campo de experiências que estão fora do alcance da criança deficiente. Esta dificuldade para estabelecer comunicação faz com que o tipo de educação que lhes damos deva basear-se numa série de estratégias diferentes das utilizadas normalmente com as crianças não deficientes.

Com as crianças deficientes temos de utilizar estratégias que permitam “educar a percepção, motricidade e linguagem e que consistirão no treino da capacidade para efetuar as diferenciações e as estruturações necessárias para que as aprendizagens escolares possam revestir-se de significado para a criança e possam chegar a ser objetos, ou seja, possam fazer parte não apenas do seu meio ambiente, mas também do seu próprio meio” (Maistre, 1981).

O atraso na linguagem atua também negativamente sobre o desenvolvimento da personalidade, pois a criança com défice de linguagem não poderá fazer-se compreender e como é muitas vezes alvo de troça, não tomará iniciativas em que lhe seja necessário utilizar a linguagem. Esses défices reduzem também as suas possibilidades de desenvolvimento intelectual.

A educação no período escolar deve investir no desenvolvimento de todas as potencialidades da criança deficiente, com o objetivo de a preparar para enfrentar sozinha o mundo em que tem de viver. Devem ser favorecidas todas as atividades que a ajudem a adquirir capacidades necessárias para se desenvolver como ser humano.

A escolha dos objetivos e dos conteúdos dos programas de aprendizagem dependerá da situação individual de cada criança. Devem ser consideradas as potencialidades individuais.

É importante que os professores se informem sobre a patologia de que padecem as crianças com NEE, pois é uma pessoa com grande influência na vida destas crianças, sendo

importante dirigir-lhes uma palavra de encorajamento. É essencial que o professor procure conhecer os interesses da criança e lhe proporcione oportunidades para ser bem-sucedida.

Após esta pesquisa, comecei a comparar as informações que recolhi com as características que observei na C. no decorrer do estágio.

Tenho conhecimento de que a C. tem um défice cognitivo mas não tenho a plena certeza de que padeça de deficiência mental, pois não possuímos acesso a documentos que confirmassem tal facto. Contudo, muitas das características de deficiência mental referidas na minha pesquisa aplicam-se à C.

Em relação às correntes que definem a deficiência mental, notei que se aplica a corrente psicológica ou psicométrica e a corrente sociológica ou social.

Quanto ao Q.I. da criança, não tive acesso a tal informação e, por isso, não posso afirmar com certeza qual o nível de gravidade de deficiência mental. Contudo, tendo em conta as definições propostas para cada grau e o facto de saber que a aluna tem um défice cognitivo classificado como grave, penso que a aluna se encontra no grau moderado ou grave. No grau moderado observei três aspetos que se aplicam à criança em questão: aprendeu a comunicar apesar de serem evidentes as suas dificuldades na expressão oral e na compreensão de convencionalismos sociais; apresenta um desenvolvimento motor aceitável apesar de algumas limitações; e não domina técnicas instrumentais de escrita, leitura e cálculo. Já em relação ao grau grave todas as características referidas se aplicam à C. Deste modo, situei-a entre ambos os graus.

Quanto às características físicas da aluna, é visível a existência de falta de equilíbrio, dificuldades de coordenação e de manipulação.

Em relação às características pessoais verificou-se alguma falta de autocontrolo, muita tendência para evitar situações de fracasso e um fraco controlo interior. Estas características

revelaram-se através de atitudes da aluna ao longo das aulas. Em relação à tendência para evitar situações de fracasso e não procurar o êxito, verificou-se na aplicação de atividades com a criança pois esta quando sabia que não conseguia realizar a atividade, recusava-se a fazer ou arranjava estratégias para que a atividade não fosse concretizada tais como ignorar a professora estagiária ou brincar com algum objeto. Quanto ao fraco controlo interior verificou-se em situações em que lhe eram pedidas certas ações e a criança não conseguia efetuar-las por falta de controlo e, também, em situações em que agredia a colega do lado, e até mesmo a mim, sem que nenhuma de nós lhe tivesse feito algum mal ou ido contra a sua vontade. Este último aspeto parece-me que também poderá estar associado a uma perturbação de personalidade ou a ansiedade contudo, não possuo formação na área para afirmar tal facto.

Quanto à característica de aspeto social foi verificada na realização de alguns jogos em sala de aula com a aluna, em que esta mostrou sérias dificuldades em perceber as regras e em jogar.

Os défices cognitivos enunciados por Sainz e Mayor (1989) foram passíveis de observar praticamente todos, maioritariamente em situações de aprendizagem e de relacionamentos em sala de aula.

A C. vivia num mundo muito próprio e, sem dúvida, diferente da realidade que eu e os seus colegas que não possuem limitações observamos e vivemos. Este facto tornou a comunicação com a aluna num desafio.

Muitas vezes tentei manter conversas com ela sobre, por exemplo, o seu quotidiano e os seus gostos/interesses, até como forma de a estimular e motivar a aprender e a concretizar as atividades propostas, e verifiquei que numa fase inicial a C. acompanhava a conversa e falava entusiasmada, mas depois perdia o fio condutor do seu próprio discurso e começava uma nova conversa sobre assuntos que eu não tinha referido e que me pareciam mais relacionados com o que ela percecionava das situações ao invés da descrição das situações. Se eu tentasse voltar a

referir o assunto com que iniciámos a conversa a aluna ou mostrava uma atitude irritada, atirando o material com força para a mesa ou empurrando-me na cadeira, ou continuava a falar sobre o assunto que ela queria, quase como se não me ouvisse. Também verifiquei que se tentasse entrar na conversa sobre o assunto que ela introduziu ela ignorava-me e dava-me a sensação de que ela estava a falar consigo mesma, respondendo às suas próprias afirmações e questões.

Esta situação deixou-me um pouco confusa pois ficava sem saber o que fazer e se ela queria que eu participasse na conversa ou não. Então, a estratégia que adotei foi esperar que ela me incluísse na conversa quando se dispersava noutro assunto. Esta estratégia resultou, pois, após falar consigo mesma, a aluna dirigia-me questões sobre o assunto ou até mesmo sobre outro tema qualquer. Assim, era ela que me incluía na conversa e eu evitava provocar alguma reação mais negativa que a criança pudesse ter.

Quanto às atividades desenvolvidas com a aluna, procurei sempre motivá-la para a sua realização e procurei que a aluna desenvolvesse as suas capacidades. Fiz atividades diversificadas com níveis de dificuldade também diversos. Notei que nas atividades que apresentavam um nível de dificuldade ligeiramente mais elevado a aluna regia de forma negativa. Nessas atividades a C., após constatar que não conseguia fazer, ignorava-me ou empurrava a folha/material para longe e, de seguida, empurrava-me a mim. Nas primeiras semanas ainda tentei insistir com a aluna para tentar realizar essas atividades, mostrando-lhe outras formas de as fazer, pedindo que tentasse fazer (muitas vezes a aluna nem sequer tentava) ou conversando com ela de forma a tentar motivá-la. Estas estratégias mostraram-se pouco eficazes e, por isso, optei por outra que consistia em não insistir de imediato e trocar a atividade mais difícil por uma mais acessível e, após a realização da atividade mais fácil, voltava a apresentar a atividade inicial. Em algumas situações esta estratégia revelou

resultados pois a aluna, motivada pela atividade mais fácil, tentava, pelo menos, realizar a atividade (apesar de desistir após uma ou duas tentativas).

Ocorreu um momento entre mim e a C., referido na *Reflexão Semanal de 14 a 17 de abril de 2015*, em que a aluna me agrediu e, posteriormente, disse a uma colega que eu é que a tinha agredido. Foi um dia muito tenso pois nunca me tinha acontecido uma situação semelhante e não sabia como agir. Optei por agir da forma mais calma que consegui, chegando a ignorar a aluna como forma de mostrar que estava magoada com a sua atitude e como forma de castigo.

Nesse dia percebi várias coisas sobre a aluna. Primeiro, após a agressão da aluna e de lhe dizer que me magoou e estava chateada com ela, percebi que a C. é uma criança que não está habituada a ser contrariada e que espera que as pessoas lhe façam sempre as vontades, aceitando as suas birras. Após conversar com a professora cooperante sobre a situação percebi que a aluna tem noção das suas ações e atitudes, mas que finge não ter essa percepção. Continuo sem perceber bem o porquê de a C. agir assim, mas, após a pesquisa, fiquei a pensar que talvez seja um distúrbio de personalidade ou uma forma de manifestar a sua ansiedade.

Esta situação incomodou-me bastante porque inicialmente fiquei com dúvidas quanto à minha atitude de a ignorar e de começar a ser mais fria com a aluna. No entanto, agora considero que foi adequada porque percebo que a aluna pode ter agido com intenção (apesar de não ter a certeza de tal). A aluna não via as estagiárias como professoras, aliás quando os outros alunos se referiam a nós como professoras a C. respondia que nós não somos professoras, somos “só” estagiárias. A meu ver, este facto mostra desrespeito e desconsideração por nós, até porque verifiquei que com as professoras da Escola a aluna comportava-se de forma muito diferente, mostrando mais respeito pelas mesmas.

Em certos momentos pareceu-me existir uma ligeira intenção maldosa nas atitudes desta aluna quer para connosco, estagiárias, quer para com os seus colegas. A título de exemplo,

indico o facto de um aluno, o A., não querer conviver com esta aluna por não gostar dela. Este aluno foi sentado junto dela para que não a exclua e aprenda a conviver com a diferença. A C. percebeu que este aluno, por ser muito irrequieto, é chamado à atenção várias vezes e colocado em castigo e, por isso, começou a “picá-lo” para que este tenha atitudes de falar alto, de se levantar, de começar a falar e, assim, ser chamado à atenção. A meu ver, isto é uma atitude maldosa vinda de uma criança.

É claro que tenho noção que o seu défice cognitivo possa ser a causa destes comportamentos, mas, verificando que a criança tem noção do que faz e tem atitudes propositadas, questiono-me se será mesmo a causa ou se esta aluna acaba por fingir muita coisa por me parecer estar habituada a ser o centro das atenções e a que lhe sejam feitas todas as vontades.

Do ponto de vista de Lobo Antunes (*Mal-entendidos*, 2011, p.39, 5ª edição), faria mais sentido um currículo alternativo em que se procurasse ensinar aspetos básicos como fazer uma refeição ou utilizar o telemóvel numa situação de emergência, e limitar o ensino das letras e números a aspetos práticos essenciais. Parece-lhe que a persistência no ensino académico de pessoas com deficiência mental é não só um exercício de futilidade como também faz perder tempo útil, e coloca a criança diariamente em confronto com as suas incapacidades.

Na minha opinião, Lobo Antunes tem razão na sua afirmação. Muitos pais/encarregados de educação estão mais preocupados em que a criança com deficiência mental conclua o percurso académico regular, no entanto, não seria mais útil que crianças com grandes limitações e para as quais a escola acaba por ser uma futilidade da família, estivessem a aprender aspetos básicos da vida individual e em sociedade? Sei que se pode afirmar que tais noções podem ou devem ser ensinadas em casa, com a família, mas porque não serem ensinadas na escola, num contexto próprio para esses alunos? Penso que seria uma mais-valia

para estas crianças aliar aspetos do ensino académico com aspetos básicos da vida, proporcionando-lhes oportunidades para aplicar ambos.

Já existe a escola incluída e até programas que visam os aspetos que referi contudo, esta ainda é uma realidade mínima no nosso país. A meu ver, o sistema de ensino português acaba por negligenciar um pouco estas crianças.

Não seria mais útil para a C. se aprendesse aspetos básicos para viver em sociedade e para ter mais autonomia e autocontrolo ao mesmo tempo que aprende aspetos básicos, e adequados/adaptados às suas capacidades, das áreas curriculares do 1º ciclo?

Na minha opinião, seria um investimento na qualidade do futuro e da vida desta criança.

Ter limitações ou não aprender os mesmos conteúdos que os outros alunos, não torna a aluna menos competente, aliás, ao ter um currículo adaptado às suas NEE até pode ter hipóteses de ser muito bem-sucedida.

Penso que seja necessário rever as prioridades dos programas que o sistema educacional português propõe para estes alunos e investir numa educação adequada e individualizada, que não seja apenas uma realidade mínima em Portugal

APÊNDICE X - Exemplo de grelha de avaliação utilizada no 1º contexto de estágio

Parâmetros de Avaliação de Valores e Atitudes (Todas as Disciplinas)

1º Ano

1º Período - Ano Letivo 2014/2015

Notação: 1 – Insuficiente 2- Suficiente 3- Bom 4- Muito Bom

Nota: Esta avaliação foi realizada no decorrer do estágio, através de observações.

Nome do aluno	Empenha-se nas tarefas e concretiza-as	Revela capacidade de iniciativa e autonomia	Demonstra sentido de responsabilidade	Revela espírito crítico e capacidade de autoavaliação	Revela respeito pelas normas de convivência	Manifesta espírito de compreensão e entajuda	Demonstra capacidade de organização e método de trabalho e de estudo	Revela criatividade	Participa e coopera nas atividades de grupo	Comunica verbalmente com clareza	Resolve problemáticas de âmbitos diversificados	Avaliação
A. A.	2	1	3	1	4	3	3	3	3	2	2	3
A. F.	3	3	3	3	4	4	2	3	4	4	3	3
A. C.	1	1	1	1	3	2	1	3	2	3	1	2
C. V.	3	3	3	2	4	3	2	3	4	3	2	3
F. V.	4	4	2	4	2	3	3	4	4	4	2	3
F. J.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
F. P.	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
G. C.	1	1	2	1	4	3	1	3	2	2	2	2
G. J.	2	3	2	1	1	1	1	3	3	4	1	2
I. R.	1	1	2	1	4	2	1	3	2	2	1	2
J. L.	1	1	2	1	2	1	1	2	2	4	1	2
J. P.	3	2	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4

J. D.	2	1	3	2	4	2	2	3	3	3	3	3
J. C.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
J. T.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
L. D.	2	1	3	1	4	2	2	2	2	2	2	2
M. A.	3	2	3	3	4	2	3	3	4	4	2	3
M. G.	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	2	3
M. D.	4	2	4	3	4	3	3	4	4	4	3	4
Mª A.	1	1	2	2	3	1	1	3	2	3	1	2
Mª C.	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Mª R.	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
M. I.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4
R. L.	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	2	3
S. R.	4	3	3	3	3	2	3	3	4	4	3	3
T. D.	1	2	1	2	2	1	1	4	3	3	1	2

APÊNDICE XI- Exemplo de grelha de avaliação utilizada no 2º contexto de estágio

Avaliação - Competências Específicas de Português

3º Ano

Ano Letivo 2014/2015

Notação: 1 – Insuficiente 2- Suficiente 3- Bom 4- Muito Bom

Nome do aluno/a	Domínio Oral			Domínio Escrita			Domínio Oral e Escrito		Avaliação
	Compreende e produz discursos orais formais e públicos	Interage verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais	Alarga a sua expressão oral em português padrão	Usa multifuncionalmente a escrita, com correção linguística	Usa os mecanismos básicos de extração de significado do material escrito	Domina as técnicas instrumentais de escrita	Explicita aspetos da estrutura e do uso da língua	Domina a consciência linguística com objetivos instrumentais	
A. M.	2	2	2	2	2	3	2	3	2
A.M. (2)	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A. M. (3)	3	2	3	3	3	4	4	4	3
C.B.	4	4	4	3	3	4	3	3	4
C. M.	2	2	2	1	1	1	1	1	1
C. R.	4	4	4	4	4	4	4	4	4
D.P.	4	4	4	4	4	4	4	4	4
E.B.	2	2	3	3	3	3	2	3	3
E.O.	3	4	4	4	4	4	4	4	4
G.C.	4	4	4	4	4	4	4	4	4
I.F.	4	4	4	3	3	4	2	3	3
L.S.	4	4	4	4	4	4	4	4	4
L.A.	4	4	4	3	3	3	3	3	3
M.C.	4	4	4	4	4	4	4	4	4
M.P.	3	4	4	3	3	3	2	3	3
M.A.	3	3	3	2	2	3	2	3	3
M.M.	3	2	3	2	1	2	2	2	2
M.M. (2)	3	3	4	3	3	3	3	3	3
R.S.	2	3	3	2	2	3	2	3	3
R.S. (2)	3	3	3	2	2	3	2	2	3
S.S.	2	2	3	2	2	3	2	2	2

APÊNDICE XII – Exemplo de planificação aplicada no 3º contexto de estágio

História e Geografia de Portugal – 6º Ano (2º Ciclo)

Turmas: 6º C e 6º E Datas: 23 de novembro (6º C) e 26 de novembro (6º E) Tema: A Guerra Civil entre Liberais e Absolutistas Áreas desenvolvidas: História e Geografia de Portugal; Português.		
Professora Estagiária: Helena Isabel da Silva Nunes		
Objetivos/Descritores de desempenho	Atividades/estratégias	Avaliação
<u>História e Geografia de Portugal</u> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever a solução encontrada por D. Pedro para resolver o problema de sucessão ao trono, após a morte de D. João VI; • Referir o desrespeito do regente D. Miguel pela ordem liberal e a sua aclamação como rei absoluto, em 1828, salientando o período de repressão que se seguiu; • Reconhecer a divisão da sociedade portuguesa entre absolutistas (apoiantes de D. Miguel) e liberais (apoiantes de D. Pedro); • Descrever sucintamente a guerra civil de 1832-1834, salientando episódios marcantes do triunfo de D. Pedro e da Monarquia Constitucional. <u>Português</u> <ul style="list-style-type: none"> • Ler em voz alta textos; • Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto. 	<p>A aula inicia-se com uma breve síntese oral da matéria da aula anterior, feita em conjunto com os alunos. De seguida, é apresentado o PowerPoint subordinado ao tema “A Guerra Civil entre Liberais e Absolutistas”. Proceda-se à exploração oral da matéria, lendo os tópicos do PowerPoint e os textos presentes no manual da disciplina. A informação presente quer no manual quer no PowerPoint pode ser complementada e explicada pela professora estagiária.</p> <p>Terminada a exploração oral da matéria, indica-se aos alunos os tópicos mais importantes a sublinhar no manual. Os alunos devem copiar os tópicos sublinhados para o seu caderno da disciplina, de modo a obter um resumo da matéria dada. Este momento marca o início do trabalho autónomo a realizar pelos alunos. Assim que terminarem o resumo da matéria, devem iniciar a realização dos exercícios do manual, indicados oralmente pela professora e, também, indicados num <i>slide</i> da apresentação multimédia.</p> <p>É exigido aos alunos que assinalem no livro os exercícios a realizar, rodeando o número dos mesmos. Os exercícios que não terminarem na aula serão para trabalho de casa.</p>	<p>Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrevem a solução encontrada por D. Pedro para resolver o problema da sucessão de trono; • Referem o desrespeito do regente D. Miguel pela ordem liberal e a sua aclamação como rei absoluto; • Salientam o período de repressão após a aclamação de D. Miguel; • Reconhecem a divisão da sociedade portuguesa entre absolutistas e liberais; • Descrevem sucintamente a guerra civil de 1832-1834; • Indicam episódios marcantes da vitória liberalista e da Monarquia Constitucional; • Leem em voz alta textos; • Realizam inferências a partir da informação prévia ou contida no texto; • Elaboram a síntese da aula no caderno da disciplina; • Realizam os exercícios do manual da disciplina; • Respeitam os princípios de cortesia e interação.
Recursos	Computador da sala de aula com projetor; apresentação PowerPoint “A Guerra Civil entre Liberais e Absolutistas”; manual “Saber em Ação” de História e Geografia de Portugal (6º ano)	

APÊNDICE XIII – Exemplo de uma apresentação PowerPoint aplicada numa aula de História e Geografia de Portugal no 2º contexto de estágio

A Guerra Civil entre Liberais e Absolutistas

O Regresso à Monarquia Absoluta

Absolutistas

- Contra a nova monarquia liberal;
- Líder: D. Miguel

Liberais

- Defendiam a continuação da monarquia liberal;
- Líder: D. Pedro IV

1826: D. João VI morreu e sucedeu-lhe no trono D. Pedro mas...

D. Pedro era imperador do Brasil! Como resolveu esse problema?

- Abdicaria do trono português a favor da sua filha D. Maria da Glória;
- Proporia a D. Miguel que governasse Portugal de acordo com as ideias liberais;
- D. Maria da Glória casaria com D. Miguel.

1828: D. Miguel assumiu o poder e declarou-se rei absoluto

D. Miguel



D. Pedro



A Guerra Civil

O que aconteceu aos liberais?

- Foram perseguidos, detidos e presos, mortos ou obrigados a fugir de Portugal.

D. Pedro regressou a Portugal e...

- Passou por Inglaterra para procurar financiamento para a guerra;
- Organizou um exército na Ilha Terceira.



O cerco do Porto

- **1832:** D. Pedro e o seu exército desembarcam na Praia de Pampelido (Porto) e marcharam sobre a cidade do Porto;
- D. Miguel cercou a cidade;
- O duque da Terceira organizou uma armada que, por mar, alcançou o Algarve e marcharam por terra até ocuparem Lisboa;
- Os liberais derrotaram os absolutistas nas **batalhas de Almoester e de Asseiceira**.



A Convenção de Évora Monte

- Após as derrotas D. Miguel foi obrigado a assinar o acordo de paz em Évora Monte;
- **1834:** D. Miguel foi obrigado a deixar Portugal;
- **1832 a 1834:** Portugal viveu um período de guerra civil.



Trabalho Autónomo

- **Resumo** da aula no caderno.
- Exercícios do **Manual**:

Página	Documento	Exercícios
40	Documento 2	1
52	Documento 2	1, 2 e 4
54	Documento 1	1, 2 e 3
	Documento 1	1, 2 e 3
	Documento 2	1 e 2

Exercícios do Manual:

- "Verifica": exercício 9 e Grupo II.

Caderno de Atividades:

- Fichas 6 e 7;
- Atlas 4 e 5.

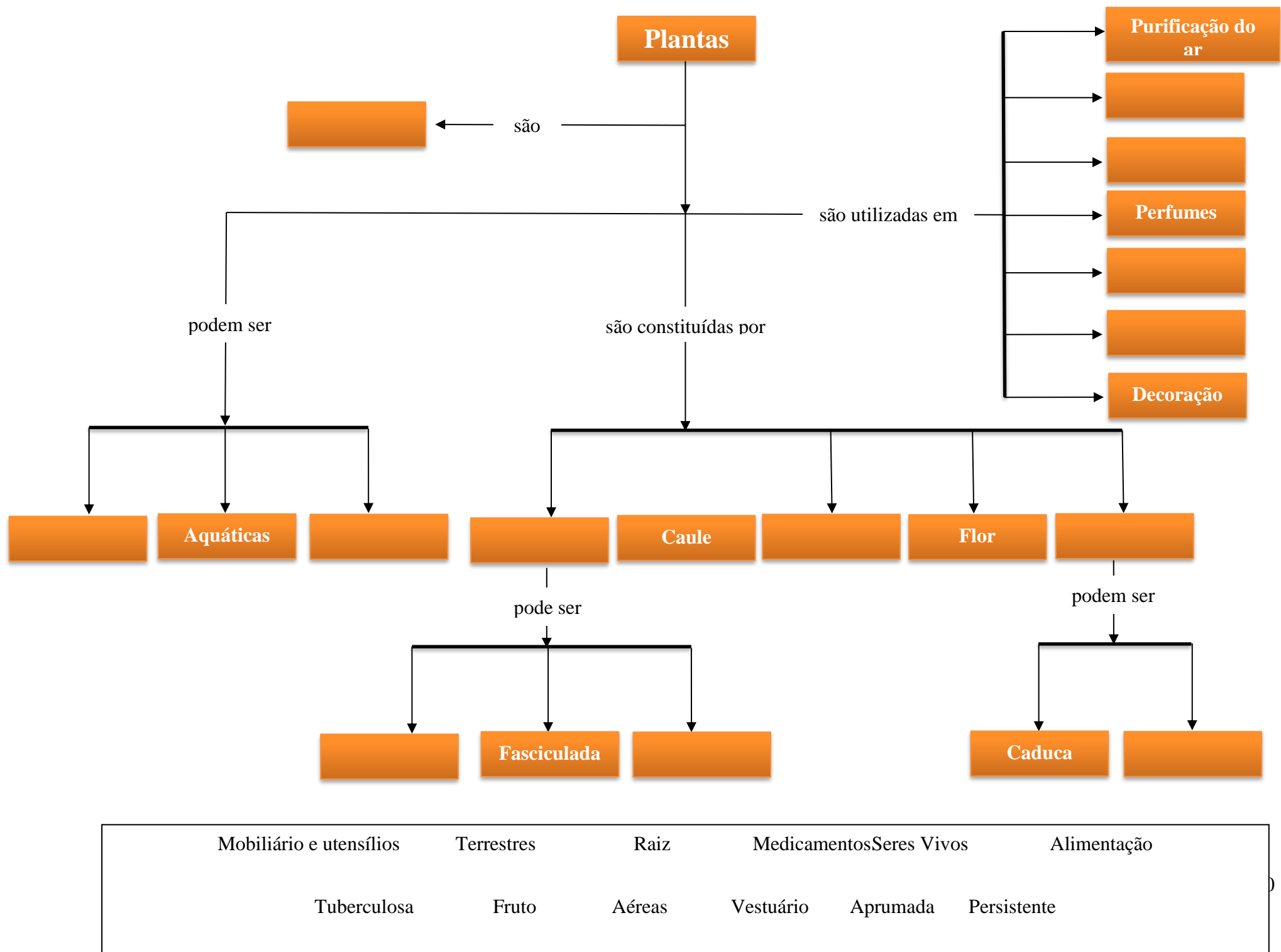


APÊNDICE XIV – Exemplo de planificação aplicada no 4º contexto de estágio

Disciplina		Ano/Turma	Data	Hora	Tempo	Sala
Matemática		6º A 6º B	27/abril/2016 28/abril/2016	08:30h – 10:15h 10:15h – 11:45h	90min	B4 B5
Sumário		<ul style="list-style-type: none">Correção do trabalho de casa;Resolução de exercícios de aplicação do manual e respetiva correção;Resolução de um problema do Exame de Matemática do 6º ano (2009) de Singapura.				
METAS CURRICULARES		ESTRATÉGIAS/ ATIVIDADES		RECURSOS	AVALIAÇÃO	
DOMÍNIO: Geometria e Medida SUBDOMÍNIO: Isometrias no plano DOMÍNIO: Organização e tratamento de dados SUBDOMÍNIO: Representação e tratamento de dados	6º Ano Isometrias no plano <i>9. Construir e reconhecer propriedades de isometrias no plano.</i> Representação e tratamento de dados <i>1. Organizar e representar dados;</i> <i>2. Resolver problemas.</i>	A aula inicia-se com a abertura da lição no respetivo caderno diário de cada aluno. 1º Momento Procede-se à verificação e correção do trabalho de casa. No caso da turma B será a correção da ficha iniciada na aula anterior e na turma A será a correção do exercício 2 da página 146 e dos exercícios 4 e 6 da página 117 do manual da disciplina. 2º Momento Após a correção do trabalho de casa, a estagiária indica aos alunos uma série de exercícios de aplicação do manual da disciplina que devem realizar. Para auxiliar, a professora anota-os no quadro. Enquanto os alunos realizam os exercícios a professora estagiária circula pela sala de aula de modo a auxiliar os alunos e a esclarecer dúvidas. No decorrer da realização dos exercícios, a professora estagiária faz algumas pausas para correção dos mesmos em momentos adequados (por exemplo, quando todos os alunos já tiverem terminado o primeiro par de exercícios procede-se à correção destes). Os exercícios a realizar durante a aula são: Página 84: 1, 2 e 4; Página 108: 4 e 7; Página 113: 17; Página 114: 20 e 26; Página 140: 6 e 8; Página 142: 14, 15 e 17. 3º Momento		<ul style="list-style-type: none">Computador com projetor;Manual “Matemática 6 – 6º ano”;Régua;Transferidor;Compasso;Calculadora;Problema Exame de Singapura.	<i>Instrumentos e Registos Informativo utilizados</i> ➤ Atitudes e Valores. ➤ Conhecimentos Adquiridos; ➤ Tarefas propostas. <i>... das Atitudes e dos Valores:</i> ➤ Comportamento; ➤ Sentido de responsabilidade: assiduidade, pontualidade, etc.. ➤ Utilização de expressões convencionais e habituais de cortesia: “por favor”, “obrigado”, etc.. ➤ Cumprimento das regras de sala de aula: os alunos escutam atentamente os colegas e a professora estagiária; os alunos aguardam pacientemente a sua vez para falar; etc.. ➤ Participação correta e pertinente. ➤ Realização de tarefas propostas de uma forma ativa e autónoma. <i>...dos Conhecimentos Adquiridos:</i> ➤ Aplicar os conhecimentos adquiridos no subdomínio Isometrias no plano;	

		<p>A professora estagiária solicita aos alunos que fechem o manual da disciplina e apresenta um problema matemático. O problema a apresentar será do exame nacional do 6º ano de 2009 de Singapura.</p> <p>A estagiária entrega a cada aluno um exemplar do problema para colarem no caderno diário. De seguida, lê em voz alta o problema para toda a turma. Os alunos deverão tentar resolver o problema de forma autónoma, contudo se existirem dúvidas podem solicitar ajuda da professora ou conferenciar com o colega de mesa.</p> <p>Terminada a resolução do problema, a professora estagiária solicita a dois ou três alunos (dependendo da variedade de estratégias utilizadas pelos alunos e que a estagiária observa no decorrer da aula) que, à vqez, elaborem a sua resolução no quadro e a expliquem para a turma.</p> <p>Antes de aula terminar a professora indica o sumário da aula aos alunos para que estes o escrevam no caderno diário.</p> <p>Como Trabalho Para Casa os alunos devem realizar os exercícios 3 e 6 das páginas 144 e 145 do manual da disciplina.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aplicar os conhecimentos adquiridos no subdomínio Representação e tratamento de dados; ➤ Resolver exercícios de aplicação do manual da disciplina; ➤ Resolver um problema matemático aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo do ano letivo.
--	--	--	--	--

**APÊNDICE XV- Exemplo de mapa conceitual aplicado em Ciências Naturais no 4º
estágio**



**APÊNDICE XVI- Exemplo de grelha de avaliação aplicada em Português no 3º
contexto de estágio**

Avaliação das Respostas à Ficha de Interpretação da história “A Lebre e a Tartaruga”

Área Curricular: Português

Ano de escolaridade e turma: 6º C

Ano Letivo: 2015/2016

Notação: 0% a 19% - Reduzido 20% a 49% - Insuficiente 50% a 69% - Suficiente 70% a 89% - Bom

90% a 100% - Muito Bom

Questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
Cotação	5%	6%	4%	6%	5%	4%	6%	5%	4%	10%	4%	8%	5%	8%	20%	100%

Nº Turma	Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total	Avaliação
1	A. V.	5%	0%	4%	0%	5%	4%	2%	1%	4%	10%	4%	5%	5%	4%	12%	65%	Suficiente
2	B. F.	5%	2%	4%	0%	5%	4%	6%	1%	4%	8%	4%	0%	5%	2%	16,7%	66,7%	Suficiente
3	D. P.	5%	0%	4%	0%	5%	1%	6%	5%	4%	10%	4%	8%	5%	2%	12%	71%	Bom
4	D. V.	5%	3%	4%	2%	5%	4%	1%	5%	4%	8%	4%	0%	5%	4%	10%	64%	Suficiente
5	D. C.	0%	1%	4%	0%	5%	0%	3%	2%	4%	0%	4%	0%	0%	0%	8,7%	31,7%	Insuficiente
6	D. V. V.	5%	3%	4%	2%	5%	4%	6%	5%	4%	8%	4%	6%	5%	4%	12%	77%	Bom
7	E. L.	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
8	H. P.	0%	0%	4%	0%	5%	4%	0%	1%	4%	0%	4%	0%	0%	0%	0%	22%	Insuficiente
9	I. O.	5%	4%	4%	4%	5%	4%	4%	5%	0%	10%	4%	8%	5%	4%	14,7%	80,7%	Bom
10	J. C.	5%	2%	4%	2%	5%	4%	6%	5%	4%	8%	4%	6%	5%	2%	10%	72%	Bom
11	L. L.	5%	4%	4%	6%	5%	4%	6%	5%	4%	10%	4%	8%	5%	2%	12,7%	84,7%	Bom
12	M. R.	5%	3%	4%	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF	12%	Reduzido
13	M. C.	5%	0%	4%	0%	5%	4%	4%	5%	4%	3%	4%	0%	5%	6%	14,7%	63,7%	Suficiente
14	M. B.	5%	3%	4%	4%	5%	4%	6%	5%	4%	8%	4%	6%	5%	2%	18%	83%	Bom
15	M. F.	5%	2%	4%	0%	5%	2%	6%	5%	4%	8%	4%	6%	5%	2%	11,3%	69,3%	Suficiente
16	M. L.	5%	1%	4%	0%	5%	2%	6%	5%	0%	5%	0%	0%	5%	0%	6,6%	44,6%	Insuficiente
17	M. M. F.	5%	4%	4%	2%	5%	4%	6%	5%	4%	4%	0%	0%	5%	4%	13,3%	65,3%	Suficiente
18	M. M.	5%	2%	4%	2%	5%	4%	6%	5%	4%	10%	4%	5%	5%	4%	14,7%	79,7%	Bom
19	N. F.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20	P. S.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21	R.M.	5%	NF	4%	2%	NF	NF	NF	NF	0%	NF	4%	NF	NF	NF	NF	15%	Reduzido

**APÊNDICE XVII- Exemplo de rubrica de avaliação aplicada em Ciências Naturais no 4º
contexto de estágio**

Rubrica de Avaliação do Guião da Atividade Experimental “Pão Bolorento”

Ano: 6.º Turma: A		Área curricular: Ciências Naturais maio de 2016			
Grupo B		Nome dos alunos			
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>Pontos</i>
Registo de previsões	Não efetuam qualquer registo de previsões.	Registam as previsões de uma forma confusa e mostrando não compreender a questão-problema.	Registam as previsões de uma forma confusa.	Registam as previsões de forma clara.	<u>4</u> /4
Experimentação	Não efetuam a experimentação.	Realizam a experiência com auxílio e sem compreenderem.	Realizam a experiência com alguma ajuda.	Realizam autonomamente a experiência.	<u>4</u> /4
Registo dos resultados	Não efetuam qualquer registo dos resultados.	Registam os resultados de uma forma confusa.	Registam de forma incompleta os resultados.	Registam todos os resultados observados.	<u>3</u> /4
Resposta à questão-problema	Não elaboram qualquer resposta à questão-problema.	Respondem à questão-problema de forma confusa e mostrando incompreensão perante a questão.	Respondem à questão-problema de forma incompleta.	Respondem à questão-problema.	<u>4</u> /4
TOTAL					<u>15</u> /16

**APÊNDICE XVIII – Escala analítica e escala holística focada utilizadas para avaliar
problemas de Matemática**

Avaliação do Problema de Sala de Aula nº 2 – 6ºB

Fases de resolução	Critérios de atribuição de pontuação
Compreensão do problema	0 – Incompreensão total do problema; 1 – Compreensão parcial ou má interpretação do problema; 2 – Compreensão completa do problema.
Estratégia de resolução	0 – Não usou qualquer estratégia de resolução ou usou uma estratégia totalmente desadequada; 1 – Usou uma estratégia correta na parte do problema que foi compreendida; 2 – Usou uma estratégia totalmente correta ou que poderia ter conduzido a uma solução correta se fosse integralmente implementada.
Resposta ao problema	0 – Ausência de resposta ou resposta errada baseada numa estratégia incorreta; 1 – Resposta parcial a um problema com várias soluções ou resposta que evidencia pequeno erro de cálculo; 2 – Resposta totalmente correta.

➤ Avaliação por Escala Analítica

Tabela 14 – Escala analítica (adaptado de Oliveira, Pereira & Fernandes (1994))

Número de aluno	Nome	Critério	Compreensão do problema	Estratégia de resolução	Resposta ao problema
1	A. C. B.		2	2	2
2	A. R. C.		1	1	1
3	C. M.		2	2	2
4	C. C.		2	2	1
5	Di. B.		2	2	2
6	D. B.		0	0	0
7	D. H.		2	2	2
8	F. J.		1	1	1
9	F. F.		2	1	1
10	F. L.		1	1	1
11	F. M.		2	2	1
12	F. S.		2	2	1
13	J. Va.		2	2	2
14	J. Ve.		2	2	2
15	L. P.				
16	M. L.		2	2	1
17	M. C.		2	2	2
18	M. M.		nr	nr	nr
19	M. B.		nr	nr	nr

20	M. D.	nr	nr	nr
21	M. Me.	nr	nr	nr
22	Mi. V.	nr	nr	nr
23	P. A.	2	2	2
24	P. O.	1	1	1
25	R. M.	2	2	2
26	R. S.	1	1	1
27	R. C.	nr	nr	nr
28	S. C.			
29	T. S.	2	2	2
30	T. R.	2	2	2

➤ **Avaliação por Escala Holística Focada**

Pontuação	Critérios de avaliação
0	Não apresentou qualquer resolução. Copiou dados do enunciado, mas não evidencia qualquer compreensão do problema. Apresentou apenas uma resposta incorreta.
1	Revelou alguma compreensão do problema, mas a estratégia usada não conduziria a uma solução correta. Iniciou uma estratégia inadequada, mas não foi completamente desenvolvida.
2	Usou uma estratégia inadequada e chegou a uma resposta incorreta, mas revela alguma compreensão do problema. Usou uma estratégia correta, mas não foi completamente desenvolvida ou foi implementada de forma incorreta, não permitindo chegar à solução.
3	Implementou uma estratégia que poderia ter conduzido a uma solução correta, mas não considerou uma das condições do problema. Usou uma estratégia correta, mas apresenta uma resposta incorreta sem que se compreenda porquê. Usou uma estratégia correta, mas não apresenta a resposta.
4	Utilizou uma estratégia adequada, apresenta a resposta, mas cometeu um erro não relevante. Selecionou e implementou uma estratégia adequada e apresentou uma resposta correta.

Tabela 15 - Escala holística focada (adaptado de Oliveira, Pereira & Fernandes (1994))

Número de aluno	Nome	Pontuação
1	A. C. B.	4
2	A. R. C.	2
3	C. M.	4
4	C. C.	3
5	D. B.	4
6	Di. B.	1
7	D. H.	4
8	F. J.	2
9	F. F.	3
10	F. L.	2

11	F. M.	2
12	F. S.	3
13	João Va.	4
14	J. Ve.	4
15	L. P.	
16	M. L.	3
17	M. C.	4
18	M. M.	0
19	M. B.	0
20	M. D.	0
21	M.Me.	0
22	M. V.	0
23	P. A.	4
24	P. O.	3
25	R. M.	4
26	R. S.	2
27	R. C.	0
28	S. C.	
29	T. S.	4
30	T. R.	4

**APÊNDICE XIX - Parecer e Pedido de Colaboração enviados ao Agrupamento a que
pertence a Escola onde ocorreu a investigação**

DECLARAÇÃO

Teresa Cláudia Esteves de Oliveira Tavares, professora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém e supervisora do Relatório Final de Estágio de Helena Nunes declara que a realização da atividade descrita em anexo é de importância vital para a realização da investigação que é parte integrante do referido Relatório Final para a obtenção de grau de Mestre em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

22 de novembro de 2016

Teresa Cláudia Esteves de Oliveira Tavares

Helena Nunes
Beco dos Bernardos, 3. 2070-733 Vale da Pedra
tm:915626044
hisabelnunes@gmail.com

Santarém, 09 de novembro de 2016

Assunto: Colaboração em parte investigativa de Relatório Final de Mestrado

Exma. Diretora do Agrupamento de Escolas de *(nome do agrupamento omitido)*, Lisboa

Helena Isabel da Silva Nunes, estudante do 2º ano de Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Santarém, solicita a colaboração do Agrupamento dirigida por V. Exa para, no âmbito da elaboração da parte investigativa do seu relatório final, realizar uma atividade de intervenção pedagógica junto de duas turmas do 4º ano da Escola Básica do 1º Ciclo *(nome do estabelecimento de ensino omitido)*. No estudo manteremos, por razões deontológicas, o anonimato da instituição e de todas as pessoas participantes.

A atividade trabalhará conteúdos dos programas de Português e Estudo do Meio tentando averiguar a influência da Literatura Infantil na criação e/ou desenvolvimento da Teoria da Mente em crianças. Combinaremos com as/os docentes das mesmas a sua duração exata, data de realização e objetivos específicos para cada uma das turmas, mas prevemos ocupar a cada turma entre 120 e 210 minutos.

Em anexo enviamos o requerimento para aplicação da atividade (que inclui a descrição sumária da mesma) e o parecer da docente supervisora do referido Relatório Final.

Agradecendo desde já a vossa atenção e disponibilidade para a presente proposta de colaboração, com os melhores cumprimentos,

REQUERIMENTO PARA APLICAÇÃO DE ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Investigadora proponente: Helena Isabel da Silva Nunes

Telemóvel e E-mail: 915626044, hisabelunes@gmail.com

Título do Projeto: Histórias Infantis e Teoria da Mente

Nome dos orientadores: Teresa-Cláudia Esteves Oliveira Tavares; Pedro Custódio Balaus.

E-mail da orientadora: tc.tavares@ese.ipsantarem.pt

Duração do projeto: Entre 120 e 210 minutos*

1. Sumário do projeto

1.1. Problema de investigação

A Teoria da Mente (TdM) consiste na “capacidade para imputar estados mentais aos outros e a si próprio.” Esta capacidade promove a intercompreensão pessoal, sendo, portanto, “essencial quer para a auto-reflexão, como para a coordenação da acção social. (...) [porque] a compreensão interpessoal é uma realização teórica que envolve a construção e a utilização de uma “teoria” por determinada pessoa em relação à mente de outra pessoa, bem como de si própria.” Por outro lado, recentes estudos afirmam que a leitura de ficção desenvolve a TdM em adultos. Ora como as crianças precisam de saber construir estas “teorias” procuramos saber se/em que medida a familiaridade com histórias para crianças facilita ou não a aprendizagem dessa capacidade, e, em caso afirmativo, as razões para que tal suceda.

1.2. Relevância do problema de investigação

A maioria das investigações realizadas sobre a TdM foram aplicadas em laboratório. É importante aplicar a investigação num contexto social que permita que as crianças tenham reações espontâneas e que permitam ao investigador observar e analisar a intencionalidade das interações. Deste modo, a aplicação desta investigação em contexto de sala de aula apresenta-se como relevante para a obtenção de resultados provenientes da espontaneidade infantil.

1.3. Objetivos da investigação

A investigação acima apresentada visa averiguar se o contacto com histórias infantis permite a criação e/ou desenvolvimento da TdM em crianças em idade escolar, isto é, procura aferir qual a influência e relação da Literatura Infantil com a TdM, envolvendo o(a) docente titular da turma de modo a que as reações das crianças sejam o mais espontâneas possível. Assim, o foco principal da atividade incidirá sobre as crianças e, secundariamente, sobre o(a) docente da turma, ficando a investigadora com um papel neutro que consistirá em gerir, auxiliar e analisar as atividades.

1.4. Métodos da investigação

Descrição breve:

Estudo de caso. Produção de situação dilemática. Observação reações.

Crianças: realização de produção individual, trabalho em grupo, debate.

Descrição detalhada:

Antes do início da atividade, a/o docente dividiu a turma em grupos de 4 alunos.

A primeira fase da atividade inicia-se com um jogo de associação de palavras, apresentado pelo/a docente às crianças como um jogo para testar a rapidez de resposta escrita da turma.

A cada criança é entregue uma folha com uma lista de nove espaços a preencher. Em cada espaço deverá escrever, o mais depressa possível e antes de ouvir apitar, uma palavra que lhe venha à cabeça para cada uma de nove palavras de uma lista. A lista é lida pausadamente, palavra a palavra, pelo(a) docente. Um relógio apita meio minuto após cada palavra. A turma ganha o jogo se a última criança escrever a última resposta antes do relógio apitar pela última vez e se não houver nenhuma palavra sem resposta.

Segue-se um jogo de agrupar palavras: em grupos de quatro, as crianças devem descobrir quais são as palavras da lista que partilham alguma coisa entre si, as palavras que pertencem ao mesmo conjunto. Esta lista contém as palavras “cristão”, “mouro” e “muçulmano”. Como as outras palavras não têm nada de comum entre elas apenas sobram essas três palavras para fazer um conjunto. Ganha o grupo que descobrir o conjunto mais depressa.

O/a docente verifica se o resto da turma sabe o que são mouros e muçulmanos e diz à turma que vai ler uma história em que entram cristão e mouros/muçulmanos.

Na segunda fase da atividade a/o docente lê a *Lenda dos Dez Outeiros* interrompendo-se em momentos cruciais para questionar as crianças sobre os estados mentais e as motivações das personagens e sobre a continuação do texto. Finalmente, num momento previamente definido com a investigadora, termina a leitura do texto e indica (sem exemplificar) que cada grupo deve escrever, rapidamente, um final para a lenda. A investigadora lê-os à turma e, ainda seguindo os princípios da filosofia para crianças, pede aos outros grupos que se pronunciem sobre o final escolhido por cada um dos grupos. Cada grupo justifica ao resto da turma o seu final. A investigadora coloca questões que incitam à reflexão, argumentação e pensamento crítico, mas não toma posição sobre qual é o final mais “adequado”.

O /a docente lembra então às crianças que já expressaram o que pensam sobre ser cristão e mouro/muçulmano. Sugere uma consulta dos resultados. Divide o quadro em três colunas

(uma para cada palavra) onde as crianças escrevem as palavras que lhe associaram. Seguindo a orientação da Filosofia para Crianças, a investigadora questiona a turma no sentido de que esta tome consciência das associações positivas ou negativas atribuídas a cada palavra. A/o docente realiza uma brevíssima contextualização histórica sobre as disputas entre cristãos e mouros.

A/o docente termina a leitura da lenda. Depois, pede aos grupos que, confrontando as suas produções com o final original da lenda e com o que cada qual tinha escrito na lista, indiquem em que pontos as suas produções concordam ou se opõem ao que tinham escrito no princípio. Após os grupos explanarem as divergências, a investigadora pergunta o que os fez mudar de opinião. Terá sido compreender melhor as motivações das personagens? E como conseguiram compreender melhor essas motivações?

Final da atividade: A turma indica de que gostou menos e de que gostou mais na atividade e o que aprendeu com a atividade.

Caso haja tempo e/ou o/a docente o considere desejável, a investigadora solicitará à turma inteira que reescreva o final da lenda.

2. Experiência prévia

2.1. Experiência prévia com o tipo de investigação proposto: Não

2.2. Experiência prévia com a população alvo da investigação: Sim

3. Participantes

3.1. Número de participantes previstos

Duas turmas do 4º ano de escolaridade – cerca de 50 participantes - e dois docentes

3.2. Características dos participantes

Alunos e alunas a frequentar o 4º ano de escolaridade do ensino público.

3.3. Dados pessoais dos participantes recolhidos

Poderão ser recolhidos os seguintes dados: idade, sexo, nacionalidade*, origens da família*, etnia* e meio sociodemográfico*.

4. Consentimento informado dos participantes

4.1. Informação dada aos participantes sobre o estudo e forma do consentimento

Por explicação oral dada aos participantes antes da sua participação.*

A investigadora apresenta-se e ao projeto, solicitando a colaboração dos alunos no mesmo.

4.2. Local de obtenção do consentimento informado

Na escola em sala de aula.*

5. Proteção da privacidade dos participantes

5.1. Formas de assegurar a privacidade de participantes

Aos alunos apenas serão solicitadas a sua idade e sexo. Ao Professor titular da turma será pedida informação relativa à nacionalidade e meio sociodemográfico dos participantes.

Não será registada informação que permita a identificação dos participantes.

A informação recolhida será trabalhada apenas pela investigadora e não serão solicitados dados não relevantes para o estudo.

6. Informação pós-estudo

6.1. Informação sobre o estudo/resultados aos participantes após a sua conclusão

Os resultados dos dados recolhidos e /ou do estudo serão, oportunamente, devolvidos à escola para conhecimento e reflexão.

Ao submeter este requerimento certifico que a investigação foi planeada de modo a proteger os participantes.

*A combinar com os/as docentes.

Assinatura da requerente

Data

APÊNDICE XX – Ficha do Jogo de Palavras

Aluno nº: _____ Idade: _____ Género: _____ Data: _____

Pensa Rapido!

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____



STOP!

Só avanças para a próxima tarefa quando o professor indicar!

Profissões

Objetos

Sem categoria

APÊNDICE XXI – Lenda dos Dez Outeiros

Lenda dos Dez Outeiros

(Aldeia Nova de São Bento, Serpa, Beja)

(Fonte: Gentil Marques)

No monte, o Manel da Ti Zefa, andava a ceifar. Os companheiros já tinham concluído o seu trabalho diário mas o Manel não queria parar. Era o pão da sua única filha, a Cândida, de 18 anos, que Deus lhe deixara sem mãe. Já o sol se começava a pôr no horizonte quando o homem deu um pulo de susto ao ver, de súbito, na sua frente um javali! Ainda mais assustado ficou ao ouvir a voz vibrante de um homem novo:

- Não te assustes! Não sou o que julgas!

Manel olhou para o javali. Não acreditava no que os seus olhos viam e ouviam! O javali voltou a falar:

- Sou um guerreiro mouro. Um dos dez que ficaram aqui encantados quando os cristãos vieram desalojar-nos. Cada um de nós habita num desses outeiros que tu vês em volta. Este é o meu.

Manel não acreditava no que ouvia! Olhou a foice que segurava na mão. Mas já o javali continuava:

- Nós, os mouros aqui encantados, temos connosco o nosso tesouro. Metade será para ti, se me ajudares.

- Que pretendes de mim?

- Que me ajudes, a desencantar-me.

- E que é preciso fazer?

- Bem... Para que eu volte à forma primitiva, terei de ser acariciado e beijado por uma rapariga bela e bondosa que viva nestes terrenos. Mas é necessário que ela ignore a minha condição de mouro encantado. Compreendes?

Manel enrugou as sobrancelhas.

- Não compreendo muito bem... pois não sou uma rapariga bela e bondosa...

- Mas é a tua filha!

O homem endireitou-se.

- Não! Não quero que te intrometas com a minha filha! Guarda o teu dinheiro e vai bater a outra porta!

- Então, verás estas terras transformadas num braseiro e a tua filha será morta por um javali. Por isso, ajuda-me!

De contrário... a desgraça cairá sobre a tua cabeça!

Como havia Manel de livrar-se do maldito javali? Achou melhor fingir.

- Está bem! Vou pensar na maneira de ajudar-te. (1ª pausa)

E abalou a caminho de casa. Chegou depressa, com um ar muito assustado.

Cândida olhou o pai e alarmou-se:

- Que lhe aconteceu?

- Não saias daqui, Candinha! Não quero que saias de casa!

- Nem para ir lavar? Amanhã, eu...

- Não poderás sair!

- Mas que aconteceu?

- Ouve, Candinha! Andam javalis pelos outeiros! E tenho medo por ti, que te aconteça alguma coisa. Promete-me que amanhã não sairás de casa até eu voltar!

- Prometo!

O homem foi descansar mas não conseguiu pregar olho em toda a noite. Um só pensamento o dominava: matar o javali que lhe aparecera nessa tarde!

Quando a manhã rompeu, o homem saiu de casa recomendando mais uma vez à filha:

- Vê lá, Candinha! Não saias daqui!

- Esteja descansado, meu pai.

O homem chegou ao outeiro e, de súbito, o javali surgiu na sua frente. Manel correu para ele de foice em riste e agrediu-o. Do pescoço do javali jorrou sangue. O javali ferido fugiu grunhindo de dor. (2ª pausa)

Entretanto, Cândida andava na lida da casa quando um ruído estranho fê-la parar. Parecia uma espécie de gemidos junto à porta. E se fosse o pai? Correu a abrir. E abafou um grito de susto. Junto à soleira da porta estava deitado um javali, a escorrer sangue. Candinha olhou em volta à procura do pai. Não se avistava ninguém por perto.

(PARAGEM)

Sem saber porque o fazia, foi à coberta da sua cama, rasgou-a em tiras, lavou a ferida do javali e ligou-a. O javali deixava-se tratar. Depois, ergueu-se de mansinho e saiu em direção a um dos outeiros. Nisto avistou o pai que se dirigia para casa. O pai entrou e deixou-se ficar por ali o dia inteiro, sem conversar nem dar explicações. Por seu turno, Candinha guardou também o seu segredo. (3ª pausa)

No dia seguinte, o homem saiu para o campo. Candinha agarrou-se ao trabalho da casa. De súbito, sentiu algo a empurrar a porta da rua e correu a abri-la. Na sua frente estava o javali olhando-a numa expressão quase humana de quem pede misericórdia. Ela voltou a tratar-lhe da ferida. Então o javali encostou-se às suas pernas, olhando-a como quem agradece.

Ela sorriu-lhe e disse:

- Vai-te agora embora e volta amanhã. Em troca quero apenas que não faças mal ao meu pai, nem deixes que os outros o maltratem.

O javali afastou-se.

Tudo decorreu normal durante esse dia. O Manel esperou, em vão, que o javali tornasse a aparecer para se vingar mas tal não aconteceu.

No dia seguinte, o javali bateu com o focinho na porta e Cândida foi abrir. Sorriu ao vê-lo já sem ligadura, a ferida curada. E falou-lhe:

- Já estás bom! Saraste depressa! Então já não precisas de mim...

Mas o javali entrou dentro de casa.

- Não, não podes ficar aqui! Vai-te embora e não me apareças mais, se não o meu pai, se te vê, mata-te!

Mas o javali deitou-se aos seus pés encostando-se a ela como um cachorrinho. Candinha sorriu-lhe acariciou-lhe o pelo. Curvou-se para o bicho. Beijou-o na cabeça e ouviu uma voz de homem bem timbrada declarar:

- Deste-me a vida duas vezes!

Candinha assustou-se. Já lá não estava o javali mas um homem novo, esbelto, moreno, de olhar profundo e brilhante. (4ª pausa)

- Quem és tu?

- Um guerreiro mouro que desencantaste com a tua bondade e a tua juventude. Estava encantado num javali. Se teu pai não me tivesse ferido, seria para ele um dos dez outeiros que se veem além. E lá, está enterrado um tesouro. Assim, e porque me salvaste, perdoo-lhe o ter tentado desgraçar-me para sempre. Mas continuará pobre. E agora, adeus!

- Para onde vais?

- Para a terra dos meus antepassados.

- Nunca mais voltarás aqui?

O homem sorriu:

- Talvez. Foi para isso que nos deixámos encantar. Mas só quando formos muitos! Quanto a ti...se quiseres seguir-me, levar-te-ei comigo! Dar-te-ei muitas riquezas! Viverás num palácio!

- Não! Não quero acompanhar-te! Tu és um homem que eu não conheço. És um mouro! Tenho de tratar de meu pai! Encontrarás decerto outras mulheres... (5ª pausa)

Ele interrompeu-a:

- Não te forçarei, embora pudesse fazê-lo. Deixei uma noiva e para ela voltarei. No entanto...faz-me um favor. A todos que conheceres e quantos vierem depois de ti, espalha esta nossa história. Para que outras donzelas como tu tenham o valor necessário para desencantar os meus companheiros espalhados por esta terra fora! Tenho pena de não te deixar parte do meu ouro. Bem o merecias! Mas o teu pai atraíçoo-me. Para te dar o ouro teria de dar-lhe a morte!

Candinha afligiu-se.

- Oh, não, não preciso do teu ouro! Preciso, sim, da companhia do meu pai! Vai-te! Vai-te sem mim e deixa-me em paz!

- Vou deixar-te. Mas toma esta pequena moeda, amostra do muito que poderias ter. Com ela, comprarás para a tua cama a coberta mais rica que puderes encontrar... E sem mais qualquer gesto de despedida, o homem alto, moreno, de olhar profundo, saiu para o campo a caminho dos dez outeiros. E nunca mais se soube dele...

APÊNDICE XXII – Ficha para produção textual

Aluno nº: _____ Data: _____

O javali encontrou a Candinha! E agora, o que irá acontecer?

Escreve aqui um final para a lenda que acabaste de ouvir.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICE XXIII – Avaliação da turma X no momento inicial

Crianças		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Abstenção					S		S	S	S			S		S	S						S	C	S	S
Participação na Discussão	Deixa o outro expor as suas ideias	S	S	S		S				S	S		S			S	S	S	S	S				
	Formula e clarifica perguntas	O	N	N		O				N	O		O			O		O						
	Põe o dedo no ar	S	C	S		S				S	S		S			S	S	S	S	S		S		
	Relaciona ideias e conceitos	F	O			F				C	N		C					C		F				
	Intervém pertinentemente	F	C	S		C				S	O		S			S	C	C	C					
Interesse demonstrado	A linguagem corporal revela interesse e vontade de compreender	F	F	F	O	F	F	C	F	F	F	F	S	C	C	O	C	S	F	C	F	C	F	C
	Identifica contradições e consequências	F	O	C		S				C	N		C					S				S		
	Procura aprofundar o assunto	F	O	O		F				F	O		F			O		S						
Teoria da Mente	Monopoliza a discussão	N	N	N		N				N	N		N					N						
	Escuta ativamente os outros	S	S	S		S				S	S		S			S	S	S	S					
	Dá exemplos	O	N	N		N					O		C					C				S		
	Encontra formas/palavras de explicar a sua posição a terceiros	S	F	N	O	S				F	N		C				S	S	S					
	Promove o diálogo	O	N	O		N					O		F					F						
	Parafraseia o discurso de participantes com opiniões opostas	F		O							O		F					C						
	Indaga que razões levam os outros a afirmar/perguntar alguma coisa	N		N							N		O					O						
	Encontra diferenças e semelhanças entre o seu discurso e o discurso de outro	O		F		F					O		F					F						
	Justifica o seu pensamento	S	S	O		S				F	S		S			O	S	S	S			S		

APÊNDICE XXIV – Avaliação da turma Y no momento inicial

Crianças		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Abstenção			S			S					S															S
Participação na discussão	Deixa o outro expor as suas ideias	S		N	O		S	N	S	N		S	S	N		S	C	S		S		S	O	F		
	Formula e clarifica perguntas	O		N	O		N	O	N	F		N	N	O		O	N	F		O		F	N	O		
	Põe o dedo no ar	F		N	O		C	F	S	N		C	C	O		S	S	O		F		C	O	S		
	Relaciona ideias e conceitos			N	O			F		O				F						F		O				
	Intervém pertinentemente	F		N	O		C	F		F		O		F				O		F		F				
Interesse demonstrado	A linguagem corporal revela interesse e vontade de compreender	C	F	O	F	O	F	C	C	F	O	O	F	C		F	O	C		C		C	O	F		O
	Identifica contradições e consequências	O		N	F			O		S		F		S				F		S		C		O		
	Procura aprofundar o assunto			N	O			O		S		F		S				N	O	F		F		O		
Teoria da Mente	Monopoliza a discussão	N		C	O		N	S		F		F		O				N		O		O		C		
	Escuta ativamente os outros	S		N	C		S	O		O		C	S	O				S		S		S		S		C
	Dá exemplos			N	O		N	N		S		F		S						S		N		O		
	Encontra outras formas/palavras para explicar a sua posição a terceiros	O			O		O	F		S		O		C						S		O				
	Promove o diálogo	O		O	F		F	F		F		F		F						F		F				
	Parafraseia o discurso de participantes com opiniões opostas				O			F		C		O		C						C		C				
	Indaga que razões que levam os outros a afirmar/perguntar alguma coisa				O			N		F		F		F						F		O				
	Encontra diferenças e semelhanças entre o seu discurso e o discurso de outro				O			O		C		F		C						C		F				
	Justifica o seu pensamento			N	F		O	O		S		C		S						S		C				

APÊNDICE XXV – Avaliação da turma X no momento final

Crianças		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Abstenção								S				S									C			
Participação na discussão	Deixa o outro expor as suas ideias	S	S	S	S	S	S		S	S	S		S	S	S	S	S	S	S	S		S	S	S
	Formula e clarifica perguntas	O		O		O	O		O		O		F	O		F	F	O				C	O	
	Põe o dedo no ar	S	S	S	S	S	S		F	S	S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	C
	Relaciona ideias e conceitos	F				F				C	N		S				F	C		C		S		
	Intervém pertinentemente	S	S	S	S	S	F		F	S	C		S	F	S	S	F	S	F	S		C	O	F
Interesse demonstrado	A linguagem corporal revela interesse e vontade de compreender	S	S	S	O	S	C	S	F	C	O	S	S	S	S	O	S	F	F	S	C	S	C	S
	Identifica contradições e consequências	S		F		F				S	C		C					F		S				
	Procura aprofundar o assunto	C		O		C	N		O	F	O		S	N		O	O	C				C		
Teoria da Mente	Monopoliza a discussão	N	N	N	N	N				N	N		N				F	N		N				N
	Escuta ativamente	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		S	S		S	S
	Dá exemplos	O		N							N		C					C				S		
	Encontra outras formas/palavras para explicar a sua posição a terceiros	F	C	N	O	C				O	O		C				C	F		F				
	Promove o diálogo	O		O					O		O		O				O	O						
	Parafraseia o discurso de participantes com opiniões opostas	O									N		F					F						
	Indaga que razões que levam os outros a dizer/afirmar/perguntar alguma coisa	N									N		O					O						
	Encontra diferenças e semelhanças entre o seu discurso e o discurso de outro	F		C	F	F					O		F					F		C				
	Justifica o seu pensamento	S	C	F		S				F	F		S			F	F	F		S		S		

APÊNDICE XXVI – Avaliação da turma Y no momento final

Crianças		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Abstenção																										
Participação na discussão	Deixa o outro expor as suas ideias	S	S	O	F	S	S	N	S	N	S	S	S	N		S	C	S		S		C	O	C		C
	Formula e clarifica perguntas	O	O		O	N											O					O	N			
	Põe o dedo no ar	S	F	N	F	S	S	N	S	N	S	S	S	N		S	S	S		S		S	F	S		F
	Relaciona ideias e conceitos		F		F		F		C	C	F	F	C	S		C	F	F		O		F	N	O		O
	Intervém pertinentemente	F	F	O	O	F	F	O	F	F	C	C	C	C		C	C	F		F		C	O	C		O
Interesse demonstrado	A linguagem corporal revela interesse e vontade (...)	F	F	O	O	O	F	F	C	C	O	C	S	C		F	C	C		C		C	N	O		O
	Identifica contradições e consequências		F					F	F	C	F	F	C	S		F	F	F				C	N	O		O
	Procura aprofundar o assunto		O		O			O	S	F	S	O	S			F	C	O		O		S	O	F		O
Teoria da Mente	Não monopoliza a discussão	C	F	O	O	F	F	N	C	O	F	S	F	O		F	F	S		C		C	F	F		F
	Escuta ativamente	C	C	F	O	C	F	O	C	C	C	S	S	F		C	F	S		S		F	O	F		C
	Dá exemplos								S	O	C		C				O					O	N			
	Encontra outras formas/palavras para explicar a sua posição a terceiros		F	O	O		F	F	C	S	F	S	O	S		F	C	O		S		F	O	O		O
	Promove o diálogo	O	F	F	F	O	F	F	O	S	F	S	O	S		O	C	F		F		C	O	F		F
	Parafraseia o discurso de participantes com opiniões opostas		F	O			F	F		S	C	C	O	S		F	F	F		F		F	N	O		F
	Indaga que razões que levam os outros a dizer/afirmar/perguntar alguma coisa	O	O	N	O	O	O	O		F	O	O		O		N	F	O		O		O	N	N		N
	Encontra diferenças e semelhanças entre o seu discurso e o discurso de outro	F	O	O	F		O	O	O	S	C	C	O	C		C	F	F		C		F	N	O		O
	Justifica o seu pensamento	O	F	O	F	N	F	F	F	S	C	S	F	S		F	C	F		S		F	N	O		O