

Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

O papel dos contos tradicionais no desenvolvimento do sentido de justiça e injustiça na criança no 1.º ciclo do ensino básico

Sónia Antunes Afonso

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires, Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires, pela sua disponibilidade e auxílio na orientação deste trabalho.

À professora cooperante, que prestou todo o seu empenho em ajudar, particularmente na Prática Supervisionada.

Aos alunos do 2.º ano da turma 4ST da Escola São Tiago de Castelo Branco, que sempre me acarinharam e que permanecerão na minha memória.

À colega Carmen Vitor, pela sua colaboração e ajuda em toda a Prática Supervisionada.

Ao Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva e à Escola São Tiago de Castelo Branco, pelo acolhimento e serviços prestados.

Aos meus grandes amigos, em especial à Joana Cruz, uma amiga que esteve sempre comigo e me apoiou ao longo de todo este percurso.

À minha madrinha e avós, por todo o apoio e confiança que depositaram em mim.

Por último, o meu agradecimento mais especial, aos meus PAIS, sem eles nada disto podia ser concretizado. A toda a sua paciência por me suportarem nos momentos mais difíceis e complicados, à força que me deram para continuar, permitindo que levasse este trabalho até ao fim.

Palavras chave

Contos tradicionais; justiça; injustiça; criança; 1.º ciclo do ensino básico

Resumo

No âmbito da Prática Supervisionada foi realizado este relatório de estágio, que está incluído no 1.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

Esta prática auxiliou-nos bastante no desenvolvimento de competências e na aquisição de capacidades para lidar com crianças com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Na finalização desta, decorreram as atividades que tiveram o intuito de desenvolver o sentido de justiça e injustiça nas crianças, tema que irá ser abordado neste relatório de estágio.

Este estudo procurou ativar o conhecimento prévio e promover o desenvolvimento dos conceitos de justiça/injustiça num grupo de crianças do 1.º ciclo do ensino básico.

A recolha de dados fez-se através da observação participante, das notas de campo e de questionários às crianças. Esta técnica teve como base a metodologia de estudo de caso.

A turma que esteve em estudo, como se poderá observar na análise de dados, demonstrou uma grande capacidade em analisar os conceitos de justiça e injustiça em situações apresentadas através de contos tradicionais e a sua transposição para situações do quotidiano.

Key words

Traditional tales; justice; injustice; child; basic education 1.st cycle

ABSTRACT

It was in the sequence of the Supervision Training that this written report was made, which is included in the 1.st semester of the 2.nd year of the Basic Education: Pre-school and 1.st Cycle Master, in Escola Superior de Educação in Castelo Branco, Portugal.

This training helped us a lot in the development of competences and in the acquisition of the abilities to deal with children between the ages of six and seven years old. At the end, several activities were made to develop the sense of justice and injustice among children, topic that is going to be approached in this written report.

This study tried to recreate the previous knowledge and a possible learning in the justice/injustice concepts development in children of the 1.st cycle of Basic Education.

The act of gathering elements was made through the participant observation, notes and a questionnaire to children. This technique is based on the case study methodology.

The class that was in study, as it can be seen, in the study of facts, gave evidence of a great competence and knowledge in using the justice/injustice concepts in their daily routine.

Índice geral

Introdução.....	1
Capítulo I - Contextualização da Prática Supervisionada	4
1. Enquadramento físico e social do local de aplicação	4
1.1- Localização e caracterização do meio envolvente da escola.....	4
1.2- Caracterização da escola	5
1.3- Caracterização da sala	5
1.4- Caracterização da turma.....	5
2. Caracterização do ensino no 1.º ciclo do ensino básico	8
2.1- O ensino no 1.º ciclo do ensino básico.....	8
2.2- Programa de Português do Ensino Básico	9
Capítulo II - Desenvolvimento da Prática Supervisionada	16
1. A Apresentação	16
2. A Observação	17
2.1- 1.ª Semana de Observação - 25 a 27 de outubro de 2011	17
2.2- 2.ª Semana de Observação - 2 de novembro de 2011	18
2.3- 1.ª Semana de Grupo - 8 a 10 de novembro de 2011.....	18
2.4- 1.ª Semana Individual - 15 a 17 de novembro de 2011	19
2.5- 2.ª Semana Individual - 6 a 7 de dezembro de 2011	20
2.6- 2.ª Semana de Grupo - 13 a 15 de dezembro de 2011	21
2.7- 3.ª Semana Individual - 10 a 12 de janeiro de 2012.....	22
2.8- 4.ª Semana Individual - 24 a 26 de janeiro de 2012.....	22
2.9- 5.ª Semana Individual - 7 a 9 de fevereiro de 2012	23
2.10- 3.ª Semana de Grupo - 14 a 16 de fevereiro de 2012.....	24
Capítulo III - A investigação	25

1. Enquadramento teórico	25
1.1- O papel da escola no 1.º ciclo do ensino básico	25
1.2- A importância da leitura na mudança das conceções de justiça nas crianças	26
1.3- O que é a justiça/injustiça e o sentido desta na criança do 1.º ciclo	27
1.4- Os contos tradicionais e a sua importância nas aprendizagens das crianças	28
2. Metodologia de investigação	33
2.1- Problema e questões de investigação.....	33
2.2- Paradigmas de investigação educativa	33
2.3- Estratégias de investigação qualitativa	34
2.4- Método e técnica de recolha de dados	35
2.5- Participantes no estudo	36
2.6- Procedimentos	36
2.7- Princípios éticos	37
3. Análise de dados e discussão dos resultados	38
3.1-Tratamento dos dados.....	38
3.1.1.- Análise de conteúdo	38
3.2- Análise de dados.....	39
3.2.1.- Dados relativos ao conto “O Macaco do Rabo Cortado” (reescrito de António Torrado)	40
3.2.2.- Dados relativos ao conto “O Menino Grão de Milho” (reescrito de António Torrado)	41
3.2.3.- Dados relativos ao conto “Dom Pimpão Saramacotão e Seu Criado Pimpim” (reescrito de António Torrado).....	43
3.2.4.- Dados relativos ao questionário.....	46
Capítulo IV - Considerações finais.....	51
Bibliografia.....	53
Anexos	

Anexos 1 - Quadros que dizem respeito aos descritores de desempenho dos 1.º e 2.º anos do Programa de Português do Primeiro Ciclo

Anexos 2 - Planificações dos dias de implementação do relatório final de estágio

Anexos 3 - Questionário com perguntas de interpretação relativo ao conto "O Macaco do Rabo Cortado" (reescrito de António Torrado)

Anexos 4 - Questionário com perguntas de interpretação relativo ao conto "O Menino Grão de Milho" (reescrito de António Torrado)

Anexos 5 - Questionário com perguntas de interpretação relativo ao conto "Dom Pimpão Saramacotão e Seu Criado Pimpim" (reescrito de António Torrado)

Anexos 6 - Questionário entregue às crianças na primeira e terceira aulas

Índice de figuras

Figura 1 - Vista satélite sobre a escola São Tiago de Castelo Branco, assinalada com um círculo vermelho	4
Figura 2 - Gráfico circular sobre o género dos alunos.....	6
Figura 3 - Gráfico circular sobre o número de irmãos.....	6
Figura 4 - Gráfico circular sobre a idade da mãe	6
Figura 5 - Gráfico circular sobre a idade do pai.....	7
Figura 6 - Gráfico circular sobre as habilitações literárias da mãe	7
Figura 7 - Gráfico circular sobre as habilitações literárias do pai	7
Figura 8 - Gráfico de barras com as respostas e o respetivo número de crianças	49

Índice de tabelas

Tabela 1 - Dados sobre a razão dos criados terem ido embora e a correspondência com o número de crianças.....	43
Tabela 2 - Dados sobre a razão do Diogo ter ficado com o Dom Pimpão e o respetivo número de crianças.....	43
Tabela 3 - Dados sobre a justificação para as respostas positivas e o dos criados respetivo número de crianças.....	44
Tabela 4 - Dados sobre as respostas da afirmação 1 e o respetivo número de crianças	46
Tabela 5 - Dados sobre as respostas da afirmação 2 e o respetivo número de crianças	46
Tabela 6 - Dados sobre as respostas da afirmação 3 e o respetivo número de crianças	46
Tabela 7 - Dados sobre as respostas da afirmação 4 e o respetivo número de crianças	47
Tabela 8 - Dados sobre as respostas da afirmação 5 e o respetivo número de crianças	47
Tabela 9 - Dados sobre as respostas da afirmação 6 e o respetivo número de crianças	47
Tabela 10 - Dados sobre as respostas da afirmação 7 e o respetivo número de crianças.....	47
Tabela 11 - Dados sobre as respostas da afirmação 8 e o respetivo número de crianças.....	48
Tabela 12 - Dados sobre as respostas da afirmação 9 e o respetivo número de crianças.....	48
Tabela 13 - Dados sobre as respostas da afirmação 10 e o respetivo número de crianças	48
Tabela 14- Dados sobre as respostas da afirmação 11 e o respetivo número de crianças	48
Tabela 15 - Dados sobre as respostas da afirmação 12 e o respetivo número de crianças	49

Introdução

No âmbito da unidade curricular Prática Supervisionada no 1.º ciclo do ensino básico do 2º ano do Mestrado em Educação Pré - Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, administrado na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, teve lugar a elaboração de um relatório de estágio final. Este relatório tem um intuito importantíssimo para a finalização da nossa formação como futuros professores, revelando alguns momentos cruciais de prática e dando assim uma retrospectiva reflexiva do trabalho desenvolvido.

Ser professor é um papel muito importante para nós, pois é gratificante assistir ao percurso de aprendizagem que as crianças vão desenvolvendo na escola, para além dos fortes laços de amizade que com elas se criam.

“Na Escola, cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes.” (M.E., 2004, p. 138).

A Prática Supervisionada incluiu um tema de investigação e sua articulação com atividades em sala de aula. Escolhemos um tema relacionado com a problemática da “diferença”, estudo esse feito a partir de contos tradicionais trabalhados com as crianças.

A inclusão das crianças de comunidades desfavorecidas pode ser implementada através da leitura e análise de textos de literatura infantil, nomeadamente os contos tradicionais. Estas comunidades desfavorecidas têm conseguido maior visibilidade, tornando-se relevantes na escola e na cultura dominante. A literatura contribui também para uma “formação de identidade cultural e um espírito crítico do indivíduo.” (Pires, 2005, p. 26).

É fundamental que desde a infância se estimule a criança para a leitura. Mesmo que a criança não saiba ler, é necessário criar desde muito cedo um bom contacto com os livros.

Como se afirma no novo Programa de Português do Ensino Básico “O convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental neste ciclo, tal como a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais. As diferentes experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados, possibilitam o desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à sua formação enquanto leitores, num trabalho diário com materiais de natureza e objectivos variados.” (M.E., 2009, p. 22).

O tema de investigação a desenvolver é o papel que os contos tradicionais podem desempenhar junto da criança do 1.º ciclo do ensino básico em relação aos conceitos de justiça e injustiça. Foi um tema que imediatamente despertou a nossa atenção, pois a oportunidade de conhecer mais contos tradicionais portugueses e explorá-los nesta perspetiva, para além de poder contribuir para o nosso enriquecimento interior, seria também uma atividade que nos daria muito prazer.

Foram selecionados três contos tradicionais, reescritos por António Torrado, os quais estão integrados no Plano Nacional da Leitura. Sendo textos narrativos, revelam até onde poderão ser

espaços de confluência e de conflito de várias direções da vida social e do percurso da existência do indivíduo (Pires, 2005).

Estes contos serão alvo de uma abordagem relativa aos conceitos de justiça e injustiça. Os estudos de Lawrence Kohlberg sobre o desenvolvimento moral do indivíduo serão o quadro teórico no âmbito do qual faremos essa abordagem.

Ao longo de vários estudos realizados, este autor "...descobriu que o desenvolvimento moral ocorre de acordo com uma sequência específica de estádios, independentemente da cultura, subcultura, continente ou país." (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 170).

Como veremos ao longo do trabalho, Kohlberg identificou seis Estádios de Desenvolvimento Moral, dimensão que é fundamental analisar neste estudo.

O relatório final desenvolve-se em torno de quatro objetivos que me permitiram obter resultados no final da intervenção prática, em relação aos conceitos de justiça e injustiça interiorizados pela criança:

- ❖ Promover na criança um relacionamento positivo com o "outro" através de contos tradicionais portugueses;
- ❖ Verificar se os conceitos de justiça e injustiça das crianças são coincidentes com os destes textos;
- ❖ Promover na criança a procura de soluções para os conflitos;
- ❖ Comparar os dados recolhidos ao longo do trabalho com estes alunos do 1.º ciclo.

A escolha destes objetivos resulta do interesse em alcançar um contexto escolar em que as crianças se devem relacionar com os outros num quadro social de respeito mútuo, pautado pela diversidade, pelo confronto com situações diferentes e a possibilidade de aprender com todas elas.

O trabalho inclui uma parte de prática, que diz respeito à Prática Supervisionada realizada na Escola São Tiago do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este estudo foi implementado numa turma do 2.º ano. Quando elaborámos o projeto, referimos que para uma melhor e mais adequada implementação deste tema, a turma deveria ser do 4º ano, contudo o sorteio recaiu numa turma de 2.º ano, ainda assim, decidimos mantê-lo, considerando que poderia até ser um desafio maior na metodologia a utilizar.

A realização de um estágio, neste percurso de estudos, é muito importante, pois beneficia-se de um grande contacto com as crianças ao trabalhar diversos conteúdos, possibilitando assim uma melhor vivência da realidade educativa, a nível profissional. É um momento que propicia adquirir e aprimorar competências, através das observações e aprendizagens, no que diz respeito às necessidades das crianças, sempre tentando que estas consigam obter uma aprendizagem significativa e originando, assim, contextos adequados para fazer análises, interpretações e reflexões sobre situações e acontecimentos ocorridos durante o estágio.

Os três contos tradicionais selecionados, reescritos por António Torrado, foram "O Macaco do Rabo Cortado", "O Menino Grão de Milho" e "Dom Pimpão Saramacotão e seu Criado Pimpim".

Pires (2005, p. 31) refere que “...os textos de A. Torrado é que correspondem a um ato de escrita intencionalmente dirigido a um público-alvo mais específico - o público infantil - reafirmando-se o seu estatuto pragmático e intencionalidade, ao nível lúdico e didático, pelo facto de integrarem coleções claramente delimitadas e orientadas, mesmo em termos editoriais, para o público infantil.”

Este relatório inclui também uma vertente de investigação educacional, que abordámos teoricamente no curso de Mestrado, nas unidades curriculares *Metodologia de Investigação Educacional I e II*.

O relatório subdividir-se-á em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, será abordada a contextualização da Prática Supervisionada, onde dois subcapítulos corresponderão, um ao enquadramento físico e social do local de aplicação e o outro à caracterização do ensino no 1.º ciclo do ensino básico.

No segundo capítulo, retratar-se-á o desenvolvimento da Prática Supervisionada, o qual terá três subcapítulos: a observação; a semana de grupo; a prática individual.

O terceiro capítulo dirá respeito à investigação do tema referido, que incluirá três subcapítulos: o enquadramento teórico, a metodologia de investigação e a análise de dados e discussão dos resultados.

No quarto e último capítulo serão apresentadas as considerações finais, em que constará uma reflexão final com o intuito de apreciar todo o trabalho desenvolvido na investigação.

Capítulo I - Contextualização da Prática Supervisionada

1. Enquadramento físico e social do local de aplicação

1.1. Localização e caracterização do meio envolvente da escola

Os dados que se apresentam neste capítulo não têm um reflexo direto nas atividades desenvolvidas mas consideramo-los importantes pelas vivências que permitem às crianças com as quais trabalhamos.

É de salientar que a contextualização da Prática Supervisionada, é idêntica à da colega de Prática Supervisionada.

A escola que nos foi sorteada foi a Escola São Tiago. Pertence ao Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, sita na rua António Sérgio.

A Escola São Tiago localiza-se no distrito e concelho de Castelo Branco e está integrada numa área residencial onde a população dominante pertence a uma condição socioeconómica média e média baixa. É importante referir que nesta zona existe um bairro social onde residem famílias de várias etnias, com grande predomínio da etnia cigana.

A escola é rodeada por instituições de apoio humano e social, tais como o Hospital Amato Lusitano, o Centro de Saúde de São Tiago, o Instituto Português da Juventude, a Associação Humanitária de Bombeiros Voluntários de Castelo Branco, a Guarda Nacional Republicana e a Associação Portuguesa de Pais e Amigos dos Cidadãos Deficiente Mental. Também existem um Pavilhão Desportivo Municipal e a Companhia de Teatro “Váatão”, para além de habitações, existem outros estabelecimentos, dois minimercados, dois cafés e uma lavandaria.

Mas nem só esta escola se encontra inserida no agrupamento, também se incluem os seguintes jardins de infância e escolas básicas: Escola Básica Afonso de Paiva; Jardim de Infância Quinta das Violetas; Jardim de Infância das Sarzedas; Jardim de Infância do Salgueiro do Campo; Escola Básica com Jardim de Infância do Castelo; Jardim de infância do Freixial do Campo; Escola Básica da Mina e Escola Básica das Sarzedas.



Figura 1 - Vista satélite sobre a escola São Tiago de Castelo Branco, assinalada com um círculo vermelho

1.2. Caracterização da escola

A escola apresenta um edifício com uma arquitetura colorida e é constituída por um rés do chão e um 1º andar. O exterior da escola não apresenta condições em dias de chuva, pois não possui um espaço coberto, limitando as brincadeiras das crianças nos intervalos das aulas.

Na entrada da escola existe um hall de entrada retangular, que leva a outro hall mais largo, dando acesso a nove salas de aula (uma das quais funciona como sala Teacch), um bar com cozinha e uma despensa para os produtos alimentares, uma sala para auxiliares de ação educativa, duas arrecadações de diversos materiais, mais duas arrecadações com material didático que serve de apoio à prática pedagógica e uma outra arrecadação com materiais de limpeza. Também possui uma sala de professores, um gabinete para a coordenação da escola, uma reprografia, um ginásio para a educação física e de psicomotricidade, duas casas de banho para adultos e duas casas de banho para crianças.

O 1º andar possui dois gabinetes para apoio e complemento educativo, bem como para o atendimento aos pais/encarregados de educação, e uma biblioteca.

Apesar da escola São Tiago ter um bar com cozinha, onde as crianças com Necessidades Educativas Especiais almoçam, as restantes crianças têm de se deslocar a pé para o refeitório do Agrupamento. No entanto, não podemos deixar de dizer que, em dias de chuva, torna-se desconfortável percorrer essa distância, apesar de ser curta.

1.3. Caracterização da sala

A sala do 4ST do 2ºano é grande e apresenta paredes brancas. Tem mesas que se distribuem por corredores e filas, permitindo uma boa visualização do quadro, participação e vigilância.

A sala de aula também possui um computador, vários armários e uma decoração de figuras relacionadas com diversas temáticas, tais como o alfabeto, a função das mãos e as regras do Novo Acordo Ortográfico.

1.4. Caracterização da turma

Após o diálogo e a consulta de documentos fornecidos pela nossa professora cooperante, podemos depreender que a turma 4ST do 2º ano é constituída por nove meninas e catorze meninos. Trata-se, assim, de uma turma de vinte e três crianças com idades abrangidas entre os seis e os sete anos. A turma pode descrever-se como sendo meiga e carinhosa.

Posteriormente, iremos apresentar um gráfico circular correspondendo ao género dos alunos.

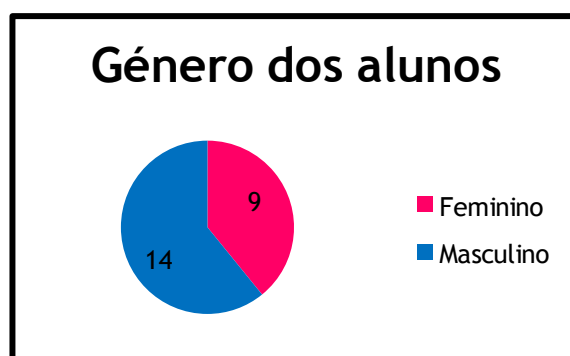


Figura 2 - Gráfico circular sobre o género dos alunos

É de salientar a presença de uma criança com NEE. A criança é autista, apresentando uma certa dificuldade em descodificar mensagens que lhe são transmitidas oralmente. No entanto, responde bem e satisfatoriamente a um questionário ou ficha escritos.

Consultámos, também, fichas de identificação dos alunos, que nos deram informações pessoais, tais como, a constituição do agregado familiar e a identificação do encarregado de educação. Assim, mostraremos, em gráficos circulares, as seguintes informações:

- ✓ o número de irmãos;

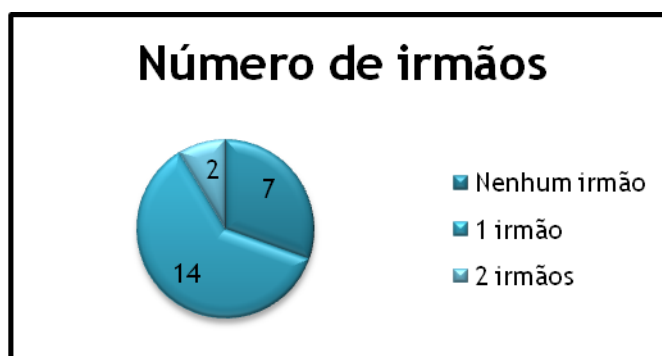


Figura 3 - Gráfico circular sobre o número de irmãos

- ✓ a idade da mãe;



Figura 4 - Gráfico circular sobre a idade da mãe

✓ a idade do pai;



Figura 5 - Gráfico circular sobre a idade do pai (nota: o número de pais é 22, pois uma criança não tem pai)

✓ as habilitações da mãe;

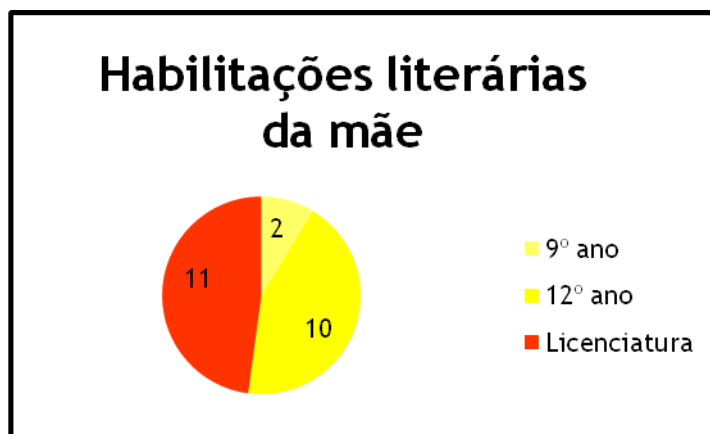


Figura 6 - Gráfico circular sobre as habilitações literárias da mãe

✓ as habilitações do pai.



Figura 7 - Gráfico circular sobre as habilitações literárias do pai (nota: o número de pais é 22, pois uma criança não tem pai)

Em síntese, podemos afirmar que a maioria das crianças são rapazes; 16 crianças têm irmãos; as idades da mãe e do pai tendencialmente estão na faixa 36-40 anos; as habilitações literárias de cerca de metade das mães corresponde à licenciatura, enquanto que as do pai correspondem ao 12º ano de escolaridade.

A turma apresenta-se motivada e interessada no ato de aprender. Assimila pedidos e rotinas diárias.

No início, os alunos encontravam-se organizados por mesas de quatro lugares, mas como esta disposição originava agitação e conversa, a professora decidiu reorganizá-los. Assim, os alunos menos atentos (conversadores, irrequietos,...) foram colocados em mesas individuais.

A origem destes problemas é a distração na sala de aula e, nalguns casos, eventualmente, a falta de apoio a nível familiar (apesar da formação académica relativamente elevada da maioria dos pais).

2. Caracterização do ensino no 1.º ciclo do ensino básico

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, o Ensino Básico em Portugal “...é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.” Este ensino apreende três ciclos de sequência, possuindo o 1.º ciclo com quatro anos, o 2.º ciclo com dois anos e o 3.º ciclo com três anos (M.E., 1986, p.3070).

No entanto, este relatório abordará somente o 1.º ciclo do Ensino Básico, como já foi referido.

2.1. O ensino no 1.º ciclo do ensino básico

Este ensino possui apenas um professor que pode ser auxiliado em áreas especializadas e os seus objetivos específicos integram-se nos objetivos gerais, abordando as seguintes peculiaridades, “...o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora.” (M.E., 1986, p.3070).

No término do Ensino Básico adquire-se um diploma, que é considerado como um certificado de rendimento de qualquer ano ou ciclo, no caso de ser requerido (M.E., 1986).

Em relação às áreas curriculares disciplinares, estas dizem respeito à língua portuguesa, matemática, estudo do meio e expressões (plástica, dramática, música e físico-motoras). Na Prática Supervisionada, houve necessidade de planificar e implementar atividades de acordo com estas áreas, mas adaptadas ao 2º ano.

É de salientar que a área curricular de língua portuguesa tem de respeitar o novo Programa de Português do Ensino Básico (2009), incluindo o novo acordo ortográfico. Foi essa a área curricular que privilegiámos ao nível da leitura e interpretação, dado os objetivos da nossa investigação.

2.2. Programa de Português do Ensino Básico

O novo Programa de Português do Ensino Básico encontra-se subdividido em três partes distintas, em que a parte I diz respeito a questões gerais; a parte II aos programas e a parte III aos anexos (M.E., 2009).

A parte I trata de três tópicos:

- o enquadramento com questões estruturantes e programáticas:

Este tópico aborda as considerações que são precisas para se elaborar um programa de português, a necessidade de serem claros e sintéticos. “Ao mesmo tempo, estes programas são construídos em função de uma matriz comum aos três ciclos, sem prejuízo de reajustamentos pontuais determinados pela natureza desses ciclos e pelas etapas que eles representam.” (M.E., 2009, p.8).

Também refere a importância que este programa tem para o professor, oferecendo orientação acessível e dando a perceber que os instrumentos curriculares servem como recursos essenciais para a prática de ensino.

- os fundamentos e conceitos-chave:

O ato de aprender o português “...define-se como componente fundamental da formação escolar.” e “...condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam.” Também se encontra “...directamente relacionada com a configuração de uma consciência cultural progressivamente elaborada, no âmbito da qual se vão afirmando e depurando o reconhecimento e a vivência de uma identidade de feição colectiva.” (M.E., 2009, p. 12).

Posteriormente à caracterização do ato de aprender o português, este documento define vários termos e conceitos essenciais para a sua compreensão (M.E., 2009).

Apesar das competências essenciais terem sido revogadas por decreto-lei em dezembro de 2011, ainda nos documentámos bastante sobre ele e o facto de as termos tido em conta na nossa programação, implica que agora não as ignoremos.

Definindo, assim, competências como uma união de conhecimentos e capacidades que possibilitem a realização de ações e percepção dos comportamentos de outrem. As competências subdividem-se em gerais; linguístico-comunicativas e específicas.

As competências gerais são “...aquelas que permitem realizar actividades de todos os tipos, incluindo as actividades linguísticas.” (M.E., 2009, p.15).

Estas competências podem ser de realização; de existência; de aprendizagem e de conhecimento declarativo.

No que diz respeito às competências linguístico-comunicativas, estas referem a facilidade que um indivíduo possui a atuar na forma como emprega instrumentos linguísticos que se relacionem com os outros e com o mundo.

Em relação às competências específicas podem-se processar de dois modos, o oral e o escrito. Quanto ao modo oral, as competências são de compreensão oral e de expressão oral. No modo escrito, as competências são da leitura e da escrita. Ainda existe o conhecimento explícito da língua, que é conexo ao ensino explícito, formal e sistematizado, mas colateral às competências referidas anteriormente.

Também trata do conceito de conteúdos, que se designam “...de natureza conceptual e descritiva e activam competências metalinguísticas, metatextuais e metadiscursivas, como resultado de uma reflexão pedagogicamente orientada sobre situações e usos particulares da língua e visando o conhecimento sistematizado da estrutura e das práticas do português-padrão.” (M.E., 2009, p.17).

Por último, aborda o conceito de desempenho, que consiste na expectativa que se tem em relação ao aluno posteriormente a uma aprendizagem.

- as opções programáticas:

Estas opções guiam-se pelo progresso dos programas, em diversos aspetos e componentes que eles abrangem. Podem ser compreendidas pelos docentes como “...informal “guião de leitura” e pressuposto para a operacionalização dos programas.” (M.E., 2009, p.18).

Estabelece-se que nos três ciclos é necessário a presença de uma lista de textos e de autores, no caso da leitura. No entanto, iremos apenas debruçar-nos sobre o 1.º ciclo, que aborda textos de autores incluídos no Plano Nacional da Leitura (M.E., 2009).

Por este motivo, a escolha dos textos referidos neste relatório insere-se neste campo.

A parte II refere-se aos programas e encontra-se dividida em quatro subcapítulos. Os três primeiros exprimem-se sobre a organização programática dos três ciclos respetivamente, e o quarto subcapítulo é sobre as referências disponíveis (M.E., 2009).

Proseguimos explicando a organização programática do 1.º ciclo, que corresponde ao primeiro subcapítulo do Programa de Português do Ensino Básico.

O 1.º ciclo caracteriza-se por facultar aos discentes uma primeira convivência com um paradigma de educação formal, estabelecendo uma fase determinante de todo o seu percurso escolar. É um ciclo que dá valor ao progresso integrado de atividades e áreas do saber que tende a encaminhar os discentes na adaptação “...de procedimentos e instrumentos de acesso à informação, nomeadamente a utilização das tecnologias da informação e comunicação, e de construção do conhecimento, bem como aprendizagens significativas, essenciais ao seu crescimento pessoal e social.” (M.E., 2009, p.21).

O 1.º ciclo é considerado como uma unidade, possuindo dois momentos específicos. O primeiro momento é constituído por dois anos iniciais, onde os alunos têm a incumbência de expandir os seus comportamentos verbais e não verbais em determinadas ocasiões de comunicação com diferentes graus de formalidade através das aprendizagens, transmitindo, assim, duas funções de extrema importância à comunicação oral. Uma delas é considerada de cunho adaptativo ao novo ambiente existente na escola e à consequente inclusão dos discentes numa nova comunidade de aprendizagem. A segunda função é de capacitação dos discentes com expressão mais espontânea e coerente às situações.

A noção das relações necessárias entre a língua falada e a língua escrita nos discentes é tida em conta. Para alguns esta relação é iniciada na Educação Pré - Escolar, com práticas lúdicas de leitura e escrita. Os que têm contacto só no 1.º ano com a leitura e escrita desenvolvem atividades que lhes propiciam as tomadas de consciência de aspetos essenciais.

Mas, nem só de tomadas de consciência se regem as atividades. Também existe necessidade de abordar atividades com o desenvolvimento da consciência fonológica e ensino explícito e sistemático da decifração.

No que ao segundo momento se refere, os 3.º e 4.º anos, "...apresentam-se como fundamentais: a aprendizagem de novas convenções sobre o modo como o texto escrito se organiza, o uso correcto da pontuação, o alargamento do repertório lexical e o domínio de uma sintaxe mais elaborada. Em simultâneo, deve processar-se a aprendizagem gradual de procedimentos de compreensão e de interpretação textual, associados à promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos, à sua formação como leitores e à ampliação do conhecimento experiencial sobre a vida e sobre o mundo." (M.E., 2009, p.22).

É necessário salientar que, neste ciclo, o contacto com textos literários é constante, permitindo um encontro de várias modalidades de textos escritos e multimodais. Para uma boa "construção" de leitores, a presença de atividades de leitura origina o progresso dos alunos ao nível da velocidade e fluência (M.E., 2009).

Assim sendo, este ciclo inicia o ato de aprender com a garantia de adaptação de comportamentos verbais e não verbais na comunicação. Também possui a influência das relações fundamentais dos sistemas fonológico e ortográfico, o estabelecimento de traços particulares entre a fala e a escrita, bem como a obtenção de algumas categorias básicas de carácter metalinguístico, metatextual e metadiscursivo e ainda, de aprendizagens de cunho progressivo mais competentes em cada um desses modos.

O Programa de Português do Ensino Básico apresenta os resultados esperados como um conjunto de expectativas pedagógicas, dirigidas e estruturadas em função das competências específicas abordadas no Currículo Nacional do Ensino Básico.

O tema deste relatório final foi abordado com crianças do 2.º ano do 1.º ciclo, logo só se abordarão os resultados esperados neste ano de escolaridade.

No entanto, o Programa de Português do Ensino Básico refere os resultados esperados dos 1.º e 2.º anos juntos.

No que diz respeito à Compreensão do oral:

- Saber escutar para reproduzir pequenas mensagens e para cumprir ordens e pedidos.
- Prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhe são familiares, retendo o essencial da mensagem.
- Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral.

Em relação à Expressão oral:

- Falar de forma clara e audível.
- Esperar a sua vez, saber pedir a palavra.
- Formular pedidos e perguntas tendo em conta a situação e o interlocutor.
- Narrar situações vividas e imaginadas.

No que se refere à Leitura:

- Ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados.
- Compreender o essencial dos textos lidos.
- Ler textos variados com fins recreativos.

No que concerne à Escrita:

- Escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho.

Por fim, relativamente ao Conhecimento Explícito da Língua:

- Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua.
- Explicitar regras de ortografia e pontuação.
- Mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos (M.E., 2009, p.24 e 25).

Os quadros que dizem respeito aos descritores de desempenho integram o 1.º e o 2.º anos. (vd. anexo nº 1)

Um outro subcapítulo da organização programática do 1.º ciclo corresponde ao *corpus* textual. Este refere que a escola tem o dever de dar ao aluno “...um conjunto de experiências de descoberta e utilização de materiais escritos e uma multiplicidade de situações de interacção oral que lhe permitirão começar a compreender o funcionamento da língua e saber utilizá-la cada vez melhor. Os textos com que convive, antes de aprender a ler, através da voz de alguém de quem gosta, os textos com que aprende a ler e os textos que descobre sozinho, antes e depois de saber ler, contribuem, de forma decisiva, para fazer nascer a vontade de querer ler como acto voluntário.” (idem, p.61).

Este subcapítulo é composto por textos escritos e/ou textos orais gravados, que desenvolvem as competências do modo oral.

Para tal, o *corpus* textual apresenta vários critérios que o docente deve ter em consideração, como: a representatividade e qualidade dos textos; a integridade dos textos; a progressão e a diversidade textual.

Posteriormente, no relatório, iremos articular estes critérios com a reflexão sobre os conteúdos dos contos e a reação das crianças.

Os textos literários com que os alunos contactam devem ser de diferentes tipos, autores e géneros.

Refere-se ainda que no corpus textual é necessário considerar a “...convivência com diferentes suportes e com diferentes linguagens.” (M.E., 2009, p.63).

Em relação ao domínio do oral, o Programa de Português do Ensino Básico sugere que se deve socorrer de textos orais gravados. Estes, quando usados nas atividades, permitem várias vantagens para os alunos, tais como adquirirem comportamentos na sociedade e a adaptar a língua em diversos contextos; a sensibilizarem-se para a variedade que a nossa língua possui a diversos níveis; a permissão do convívio de vários discursos e um aumento no vocabulário. As bibliotecas podem auxiliar, se possuírem material áudio e vídeo.

No campo da leitura, inicialmente, é fundamental que haja momentos de audição de leituras, no entanto, à medida que vão progredindo devem evoluir para leituras individuais. “As crianças devem ouvir ler o adulto para se apropriarem de bons modelos de leitura: ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afectivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer aprender a ler. O professor desempenha um papel de mediação fundamental nesta fase, criando condições favoráveis à descoberta do livro e da leitura.” (M.E., 2009,p.63).

Os momentos de leitura devem ser realizados dentro ou fora da sala de aula, dando uma particular preferência à biblioteca escolar. Esta deverá ser um lugar onde os alunos experienciem o contacto com os livros e com a leitura.

Em suma, o *corpus* textual deve possuir um grande número “... de géneros, incluindo textos do maravilhoso e do fantástico, narrativas com forte ligação ao real, narrativas de aventura, textos dramáticos, fábulas, lendas, mitos, poesias, textos de literatura popular e tradicional, biografias e relatos históricos entre outros.” (idem,p.65).

Para uma melhor compreensão do tipo de textos literários e não literários a abordar, o programa de língua portuguesa (ibidem) apresenta o seguinte quadro:

Textos literários e Paraliterários	Textos não literários
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Narrativas da literatura portuguesa clássica e contemporânea (originais ou adaptações) ➤ Narrativas de literaturas de países de língua oficial portuguesa ➤ Narrativas da literatura universal, clássica e contemporânea (originais ou adaptações) ➤ Textos da literatura popular e 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Textos dos media (notícia, reportagem, entrevista, publicidade) ➤ Textos de manuais escolares; textos científicos; textos de enciclopédias, de glossários, de dicionários... ➤ Cartas, correio electrónico, SMS, convites, avisos, recados

<p>tradicional (cancioneiro, contos, mitos, fábulas, lendas ...)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Narrativas de literatura para a infância, portuguesas e estrangeiras: <ul style="list-style-type: none"> - de aventuras - fantásticas - com forte ligação ao real ➤ Textos dramáticos ➤ Poemas, canções ➤ Biografias, autobiografias ➤ Descrições, retratos, auto-retratos ➤ Banda desenhada ➤ Diários, memórias ➤ Relatos de viagem ➤ Relato histórico ➤ Adaptações para filmes e séries de televisão de obras de literatura para a infância ou outras adequadas a esta faixa etária. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Blogue, fórum ➤ Textos instrucionais: regulamentos, receitas, regras, normas ➤ Índices, ficheiros, catálogos ➤ Roteiros, mapas, legendas ➤ Planos, agendas, esquemas, gráficos
--	--

A perspetiva de abordagem dos contos analisados insere-se nesta área e poderá também articular-se com áreas não curriculares, como a educação moral e religiosa e a educação cívica. Também há que referir que alguns textos selecionados pelos discentes podem ser do Plano Nacional de Leitura, no entanto, há que ter em conta que a lista está em constante atualização (M.E., 2009).

O último capítulo da parte II do Programa de Português do Ensino Básico intitula-se “Orientações de Gestão”. Este capítulo afirma que tanto o 1.º ano como o 2.º são períodos onde se podem adquirir aprendizagens fundamentais no domínio da linguagem oral e escrita. O 3.º e 4.º ano são anos de ampliação e aprofundamento das aprendizagens anteriores.

A escola no 1.º ciclo deve ser considerada como “...um contexto favorável ao desenvolvimento de literacias múltiplas, nomeadamente na leitura, na escrita e nas tecnologias de informação e comunicação.” (idem,p.66).

O auxílio das tecnologias de informação e comunicação (TIC) também é essencial para o aluno obter o costume de pesquisa e desenvolver as competências que possibilitem um melhor acesso à informação nos diversos suportes e linguagens. Para fazer essas mesmas pesquisas, é necessário a utilização da Internet, logo o aluno terá de adquirir as regras básicas de segurança e de comportamento ético e ter sempre em conta a autoria da informação que emprega.

Quanto ao contexto, a escola deverá facilitar e facultar o acesso aos bens culturais, nomeadamente através de visitas de estudo, para que haja um contacto mais direto com a cultura e uma contribuição para o enriquecimento da mesma.

Este subcapítulo também indica que a sala de aula é considerada como um local de aprendizagens significativas ao nível das diferentes competências, havendo assim espaços diferentes fornecidos com materiais adaptados. Em relação à aquisição do Português, deve haver lugares que são especializados para a leitura e a escrita.

- ✓ “Um espaço dedicado à leitura permite aos alunos ter acesso fácil e rápido ao livro. Aí podem ler sozinhos ou em pequenos grupos, em momentos de trabalho autónomo, ou escutar alguém ler para todos. Um tal espaço deverá estar equipado com livros e com outros materiais de leitura, que poderão ser trazidos da biblioteca da escola e substituídos regularmente;
- ✓ Um espaço dedicado à escrita deverá estar equipado com materiais de apoio às actividades de escrita, onde o computador terá um lugar relevante. Ficheiros variados, dicionários, prontuários e gramáticas são exemplos de materiais a incluir também neste espaço.” (idem, p.68).

Como decoração nas paredes, deverão estar expostos trabalhos realizados pelos alunos, materiais de apoio e regras das aprendizagens e dos comportamentos.

Um outro ponto a abordar neste subcapítulo é o “Desenvolvimento das diferentes competências”. Este ponto salienta que as atividades propostas deverão ter em conta que, para o aluno progredir numa competência específica, terão de abordar distintas competências de forma integrada.

O professor terá que ter em atenção que não se deve limitar à aprendizagem da língua portuguesa apenas na unidade curricular de língua portuguesa, mas também nas outras áreas.

Assim sendo, existem cinco domínios: domínio da compreensão oral, domínio da expressão oral, domínio da leitura, domínio da escrita e domínio do conhecimento explícito da língua. Ao longo deste trabalho iremos expor os domínios que tentamos desenvolver nas crianças com as atividades propostas.

Em suma, como foi referido anteriormente, o trabalho proposto aos alunos terá de ser devidamente planificado para que se desenvolvam momentos específicos (com a língua e sobre a língua) sobretudo ao nível da interpretação.

Os próximos subcapítulos dizem respeito à organização programática dos 2.º e 3.º ciclos, que não abordaremos.

No ponto 4 da parte 2, o Programa de Português do Ensino Básico indica os referenciais disponíveis que foram necessários para a construção deste programa.

O término do programa, que corresponde à terceira parte, inclui os anexos. Esta parte é constituída por uma lista de autores e textos, pelos materiais de apoio (bibliografia geral, gramáticas de referência, sítios da internet), pelo conselho consultivo e pelos grupos de trabalho.

Capítulo II - Desenvolvimento da Prática Supervisionada

Estava previsto no projeto que a implementação do tema de investigação decorresse durante a Prática Supervisionada, ao longo de 15 semanas. No entanto, várias contingências de tempo e planificação com o trabalho com as crianças impediu que tal acontecesse.

Assim, o trabalho com as crianças sobre o tema central da nossa investigação, o papel dos contos tradicionais no desenvolvimento do sentido de justiça e injustiça na criança do 1.º ciclo do ensino básico, decorreu posteriormente, durante 3 dias consecutivos.

De acordo com o material que constitui o dossier de Prática Supervisionada, cada semana inclui planificação semanal, anexos (material correspondente ao que utilizámos nas aulas) e a reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Apresentamos neste capítulo todas as reflexões que foram desenvolvidas ao longo desta Prática Supervisionada e uma avaliação final da nossa responsabilidade.

Antes de abordar as reflexões da semana de observação e as de Prática Supervisionada, teremos de expor também a reflexão da apresentação. Uma reflexão de uma planificação que teve como objetivo de fazer uma breve introdução sobre o futuro trabalho que iríamos ter com as crianças.

É de salientar que tanto a reflexão da apresentação, como as das semanas de observação e de grupo foram realizadas em simultâneo com o nosso par pedagógico.

1. A Apresentação

No dia 20 de outubro de 2011, a nossa primeira sessão do estágio, dirigimo-nos ao Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva para nos apresentarmos ao diretor.

Na Escola São Tiago demos, depois, início à nossa apresentação.

Verificámos que na sala existiam três crianças que pertenceram ao grupo da nossa observação na Educação Pré-Escolar.

A nossa expectativa em relação à turma era elevada, pois tínhamos tido uma conversa com a professora cooperante, durante a qual nos foi transmitido que a turma era calma e participativa.

Desenvolvemos uma primeira atividade entregando a cada criança uma folha com uma rima incompleta, quando elas completavam a rima entregávamos-lhes uma estrela em cartão. A estrela tinha uma dupla finalidade, consistia no prémio que cada criança recebia ao completar uma rima e também funcionava como uma identificação, ao escreverem o seu nome, permitindo-nos ir memorizando os seus nomes.

2. A Observação

2.1. 1.ª Semana de Observação - 25 a 27 de outubro de 2011

Na semana de 25 a 27 de outubro chegámos à sala e sentámo-nos junto de algumas crianças.

A professora cooperante iniciou os dias sempre da mesma maneira, perguntando às crianças quem almoçava na escola sede do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva e quem ia almoçar a casa. Depois de todas elas terem respondido, a professora perguntava aos alunos se eles ainda se lembravam do que tinham falado no dia anterior, concretamente no dia 25, algumas crianças responderam corretamente. Passou-se, de seguida, à correção dos trabalhos de casa, neste caso a árvore genealógica, pois nesta semana o tema a ser abordado era a família.

Para que as crianças pudessem perceber melhor o conceito de família foi-lhes perguntado quantas eram as pessoas que viviam com elas em casa. No geral as crianças responderam acertadamente, dizendo o número de pessoas e quais elas eram. Lembramos a resposta de uma criança, que foi bastante engraçada, pois respondeu que em casa moravam quatro pessoas, *“apesar de a minha mana estar na barriga da minha mãe e ainda não ter nascido, somos quatro, eu, a minha mãe, o meu pai e a tartaruga”*. Esta resposta gerou algumas gargalhadas, no entanto a professora cooperante conseguiu acalmar os ânimos, explicando à criança que a tartaruga não é uma pessoa, mas sim um animal, e apesar de ela estar lá em casa não faz parte da família.

Seguidamente, a professora escreveu uma frase no quadro: *“Eu nasci há 7 anos”*. A frase foi passada para a folha de trabalho. A tarefa dos alunos consistia na identificação do verbo. As crianças não demonstraram dificuldade, contudo gerou-se alguma confusão pois esta frase tinha dois verbos, “nasci” do verbo nascer e “há” do verbo haver.

No decorrer da aula, a professora cooperante perguntou quais eram os pronomes pessoais para conjugar um verbo. Após as respostas dos alunos, a professora pediu às crianças que conjugassem o verbo nascer no presente, passado e futuro. No geral, verificámos que as crianças tiveram alguma dificuldade em conjugar o verbo nos três tempos. A estratégia que a professora adotou foi mandar as crianças baterem as palmas ao mesmo tempo que pronunciavam as sílabas.

A professora atribuiu a seguinte tarefa a uma das alunas de Prática Supervisionada, a escolha de duas crianças, por uma razão a justificar, para irem passar o intervalo da manhã à biblioteca. Após o intervalo, a aluna justificou à turma que a escolha dessas duas crianças tinha recaído nas que menos se levantaram a perturbar a aula.

Quando voltámos do almoço a professora cooperante iniciou um diálogo com as crianças onde lhes perguntou o ano em que elas nasceram, sem dificuldades, todas as crianças responderam 2004. Depois de muitas delas dizerem acertadamente a sua data de nascimento, por ordem, foram escritas as datas e as crianças tiveram de as passar para a folha de trabalho e só depois foi dado início ao exercício do livro.

No dia 27 de outubro, segunda ida à escola, pudemos observar que a turma 4ST do 2.º ano de escolaridade possuía algumas rotinas, existindo nove chefes que desempenhavam funções concretas, como por exemplo, chefe do quadro.

A professora cooperante mandou abrir o livro de estudo do meio, para que as crianças fizessem uma ficha. A ficha abordava os conteúdos que tinham sido trabalhados nessa semana.

Depois de todas as crianças terem resolvido os exercícios, os livros foram recolhidos e uma das alunas da Prática Supervisionada procedeu à sua correção, enquanto a professora dava início a outro conteúdo, desta vez matemática, decomposição de números com o auxílio do ábaco.

Este exercício gerou um pouco de barulho e agitação na sala, foi então que a professora colocou em prática uma das suas estratégias, “jogo do silêncio”, em que o primeiro a falar sem ser solicitado perdia e não podia responder mais.

No seguimento da aula, a professora cooperante representou no quadro uma reta numérica, que começava no 0 e ia até ao 120, os números eram marcados de 10 em 10, e propositadamente faltavam alguns números. Ao lado, foram escritos outros números, para que as crianças os colocassem na reta. As crianças passaram o exercício para a folha de trabalho, resolveram-no e no fim o exercício foi corrigido em conjunto.

Quando voltámos do almoço a professora escreveu uma frase no quadro e os alunos tiveram de dizer se esta se encontrava no plural ou no singular. A frase encontrava-se no singular e as crianças tiveram que a passar para o plural. Para dar continuidade a este exercício outras frases foram escritas no quadro, as quais tinham de ser reescritas no plural. Algumas das crianças foram solicitadas para irem ao quadro escrever a frase no plural, enquanto nos lugares, cada uma passava o exercício para o caderno.

2.2. 2.ª Semana de Observação - 2 de novembro de 2011

No dia 2 de novembro de 2011, iniciámos a nossa segunda semana de observação.

A professora pediu a uma criança que recolhesse os livros onde foram feitos os trabalhos de casa e demos conta que não era uma criança qualquer, era o chefe da recolha dos livros.

À medida que a professora ia abordando os conteúdos, as crianças tinham liberdade para se levantarem e ir buscar o material que iam necessitar nesse dia, nomeadamente o ábaco.

A professora cooperante recordou uma história que lhes foi contada no 1.º ano, e observámos que as crianças ainda se lembravam muito bem.

Abordando depois exercícios de matemática, todos estes foram escritos no quadro e as crianças passavam-nos para o seu caderno.

Durante a tarde, as crianças tinham gostado tanto da manhã que pediram novamente para que as próximas atividades fossem respeitantes a matemática. Mas a professora não consentiu e prosseguiu com a língua portuguesa, o que as crianças aceitaram bem.

Podemos concluir que a manhã correu bem, as crianças encontraram-se entusiasmadas e demonstraram gostar muito de matemática.

2.3. 1.ª Semana de Grupo - 8 a 10 de novembro de 2011

A primeira semana de estágio, de 8 a 10 de novembro, foi bastante positiva em todos os aspetos. Conseguimos pôr em prática todas as atividades propostas para esta semana.

Durante as duas semanas que observámos a professora cooperante, contactámos com as crianças, mas foi nesta semana que sentimos o que é estar à frente de uma turma.

Podemos afirmar que nos sentimos bem, apesar de passarmos por algumas dificuldades.

Quando planeámos a unidade didáctica, sabíamos que tínhamos de ter em conta muitos aspetos, não só a parte das atividades, mas também a postura em frente à turma, o à-vontade e o envolvimento que começámos a criar com o grupo, nunca esquecendo que a colocação de voz é um dos aspetos mais importantes.

Na nossa perspetiva, um dos pontos fulcrais a mencionar, foi o facto de nos sentirmos bem no papel que estávamos a desempenhar. Apesar de estarmos um pouco nervosas, pensamos que conseguimos atingir os objetivos corretamente, que as crianças se divertiram e, principalmente, que compreenderam os conteúdos abordados.

No geral podemos aferir que conseguimos abordar todos os conteúdos e conciliar todas as atividades com o tema integrador, os órgãos dos sentidos.

Durante os dias, as atividades não correram todas com a mesma intensidade. Houve atividades em que o ritmo de trabalho foi menor, talvez pelo facto de uma de nós apresentar uma atividade, isto é, em todas as atividades realizadas trocávamos de funções. Por exemplo, a primeira atividade da manhã era um elemento do par pedagógico a apresentar e a segunda atividade já era o outro elemento, e, nesta passagem, pudemos notar que o ritmo de trabalho alterava.

Agora, no momento da reflexão, podemos dizer que a estratégia não foi a mais adequada, as crianças tiveram de dar atenção às duas estagiárias ao mesmo tempo, o que por vezes gerou alguma confusão. Mas, na verdade, isto aconteceu porque a vontade que tínhamos de estar ali e assumir o papel principal era muito grande.

2.4. 1.ª Semana Individual - 15 a 17 de novembro de 2011

Apesar de ter sido a primeira vez que estivemos a trabalhar os conteúdos com alunos do 1.º ciclo, a semana correu bem. Destacamos três atividades que se ressaltam pela positiva.

A primeira atividade foi de expressão plástica, em que os alunos tiveram que desenhar o seu retrato físico. No final da atividade, ensinámos um novo vocábulo: “psicológico”. Pensámos que fosse difícil os alunos perceberem este conceito, no entanto como fizemos o nosso retrato psicológico, no quadro, com a ajuda deles, não lhes foi difícil perceberem a definição. A introdução do novo vocábulo, no ponto vista da professora cooperante, foi bem ajustada.

A segunda atividade foi a visualização de um “PowerPoint” sobre a higiene oral. A apresentação tinha diapositivos de muita qualidade e todo o seu conteúdo era adequado à idade dos alunos. Suscitou grande interesse e curiosidade em toda a turma.

A terceira atividade foi feita em grupos de quatro alunos: a escrita de um convite. Teve boa orientação, bom enquadramento e boa participação. No guião esta atividade não era a última da planificação, mas devido ao entusiasmo, prolongou-se até ao final do dia. Mesmo assim, a professora cooperante constatou que decorreu de forma adequada e salientou como boa

estratégia o facto de se ter eleito um voluntário em cada grupo para levar o trabalho para a casa, para que o passasse a limpo e o ilustrasse.

Como pontos menos positivos poderemos destacar o tempo demasiado longo que utilizei nalgumas atividades, alongando-me na realização das mesmas e querendo ouvir e dar atenção às respostas de todos os alunos, perdia a noção do tempo.

Outro ponto menos bom foi o facto de termos utilizado o dicionário, em vez de ter solicitado os sinónimos aos alunos. Estes deveriam basear-se no contexto, na leitura das frases, das palavras consideradas difíceis, de forma a que as crianças pudessem descobrir os significados através da leitura, da compreensão do texto e da associação de ideias.

Terminada a primeira semana, podemos concluir que houve progresso da nossa parte e que assumimos uma atitude de descoberta.

2.5. 2.^a Semana Individual - 6 a 7 de dezembro de 2011

A semana de 6 a 7 de dezembro foi a nossa segunda semana de estágio. Já não sentimos receio de estar com as crianças, nem de abordar os conteúdos.

Esta semana teve como elemento integrador um fantoche, o “Peter Pan”. Apesar de as crianças terem gostado muito da presença dele na sala, não conseguimos fazê-las distinguir a aluna de Prática Supervisionada do fantoche “Peter Pan”, porque não eram uma “pessoa” só, mas sim duas. A noção de “faz de conta” não funcionou para o personagem que criámos. Na opinião da professora cooperante, deveria ter sido utilizado um fantoche que tapasse a cara da aluna, para ser mais fácil as crianças fazerem a distinção entre a personagem “Peter Pan” e a pessoa que contava a história.

Em relação ao primeiro dia, deveríamos estar mais à-vontade no diálogo do fantoche “Peter Pan” com as crianças, o que concretizámos no segundo dia. As crianças aderiram com alegria e acreditaram que estavam a falar com o “Peter Pan” e não com a aluna.

A atividade de correspondência entre uma imagem (fotografia) e uma palavra ou regra de convivência, deveria ser posterior à tarefa em que as crianças pintassem as imagens, visto que eram exatamente vinte e três, o número de alunos da turma, e à tarefa de as colarem na cartolina para só depois realizarem a ligação da palavra mágica à imagem.

Uma outra estratégia a alterar, seria em relação aos exercícios das fichas: em vez de ser eu a ler os enunciados, deveriam ser as crianças a lê-los e eu daria um exemplo, para uma melhor compreensão da resolução.

No que concerne à nossa postura, esta melhorou consideravelmente, pois apresentámos um maior à-vontade, circulando no meio das crianças. Quando as crianças estavam sozinhas a resolver as fichas e tinham alguma dificuldade e nos chamavam, baixávamo-nos ao nível delas fazendo a explicação individualmente, pois segundo Maria Montessori, esta estratégia “permite ao professor tratar cada criança individualmente, em cada matéria e, assim, fazê-lo de acordo com as suas necessidades individuais”.

É bom que a criança sinta que é escutada com atenção e que saiba que as suas dúvidas e opiniões são atendidas e valorizadas, permitindo-lhe interessar-se mais pela sua aprendizagem e torná-la cada vez mais complexa.

2.6. 2.ª Semana de Grupo - 13 a 15 de dezembro de 2011

Na segunda semana de estágio de grupo, de 13 a 15 de dezembro, conseguimos por em prática todas as atividades propostas para esta semana.

O tema abordado nesta semana foi o Natal, já que um dos conteúdos a ser trabalhado era o Cristianismo. Neste tema, tivemos algumas dificuldades em abordar a vida de Jesus. Constatámos que muitas das crianças nunca foram a uma igreja, outras muito raramente e só três delas andavam na catequese. Sendo assim, abordar o tema foi mais complicado, pois tivemos que explicar tudo desde o início, e até aspetos que nós próprias tivemos de pesquisar. Transmitimos às crianças que o natal não deve ser significado só de presentes, mas sim amor e harmonia.

Na terça-feira, dia 13 de dezembro, foi o dia em que mais atividades realizámos. Os restantes dias foram repletos de trabalhos manuais relacionados com o Natal, sendo que, na quarta e quinta-feira, decorámos a sala e cantámos a canção “Então é Natal” várias vezes, até todas as crianças a saberem de cor.

Outro momento a salientar, foi quando a professora cooperante e nós, as alunas de Prática Supervisionada, realizámos simultaneamente três atividades distintas na sala. Todas tínhamos um papel diferente a desenvolver, criando assim três grupos de trabalho. Cada grupo tinha ficado com uma função: o grupo da professora cooperante trabalhava os postais de Natal; o grupo da colega de Prática Supervisionada montava com as crianças um presépio que servia também de árvore de Natal; quanto ao meu grupo, tinha como responsabilidade a elaboração de bonecos de neve de cartolina, que funcionavam como candeeiros. A postura que assumimos perante as crianças, o nosso à-vontade e um grande envolvimento com as mesmas, fez com que ultrapassássemos as dificuldades que estávamos a sentir no meio daquela grande, mas “boa” confusão.

Quando a tarde de quinta-feira chegou, todas nós estávamos exaustas, mas com a sensação do dever cumprido: a sala tinha ficado linda.

De facto, a época natalícia pode tornar as pessoas mais felizes, já que muitas vezes concedemos mais atenção aos outros, e essa felicidade vimo-la estampada no rosto das crianças ao longo destes três dias.

Contudo, sentimos que muito havia para fazer e experimentar e que cada vez que estávamos perante a turma descobríamos coisas novas e também nós aprendíamos a fazê-las de uma forma diferente do que aquela que tínhamos planificado.

2.7. 3.^a Semana Individual - 10 a 12 de janeiro de 2012

No dia 10 de janeiro fizemos algo de completamente inovador nas planificações. Abordámos a matemática logo a seguir à área do estudo meio, não a transferindo para a tarde, introduzindo um novo conteúdo matemático, a “Multiplicação”, e fez-se algo que não estava planificado: escrevemos no quadro a palavra e a definição de “Multiplicação” e pedimos às crianças que as passassem para a folha de trabalho.

Apesar de todo o nosso esforço, dedicação e explicação, tivemos algumas dificuldades em explicar o conceito às crianças.

Sempre que apresentávamos os conteúdos, tentávamos fazer tudo o que estava planificado, mas tal nem sempre sucedia. Durante a nossa intervenção, existiam sempre crianças que interrompiam mas por vezes complementavam o diálogo com as suas respostas. Também sucedia as atividades serem demasiado morosas e o tempo não ser suficiente para acabar a planificação. Concluímos que era importante coordenar melhor o tempo com o desenrolar das atividades.

Apesar de tudo, sentimos que houve aprendizagem na gestão da planificação. Talvez, num futuro próximo, devamos voltar ao mesmo conteúdo como sistematização e como verificação de construção de saberes ativos para outros, de índole mais complexa. Houve uma reflexão sobre os aspetos menos positivos desta sessão, de forma a haver da nossa parte uma intervenção mais consciente na aula de matemática seguinte.

2.8. 4.^a Semana Individual - 24 a 26 de janeiro de 2012

Na semana de 24 a 26 de janeiro usou-se como elemento integrador uma canção criada por nós, intitulada “Os Meios de Comunicação”. As estratégias utilizadas foram as seguintes: eu e o meu par pedagógico cantámos a canção duas vezes, entregando de seguida a folha com a letra às crianças. Após ter lido a letra em voz alta, foi pedido para fazerem uma leitura silenciosa e, posteriormente, solicitado a cada uma delas para ler um verso. No final, cantámos em grande grupo. Esta atividade correu muito bem, pois foi de realçar que as crianças ficaram muito entusiasmadas com a introdução de uma nova canção.

Como ainda restava algum tempo livre, organizaram-se grupos de dois, três e quatro crianças para cantarem à frente do quadro. Após algumas canções, houve agitação, perdemos um pouco o controlo da turma, devido ao excesso de entusiasmo das crianças. Para acalmá-las, pedimos que cruzassem os braços em cima da mesa e deitassem a cabeça, como se estivessem a dormir: uma estratégia para relaxar as crianças e continuar com a nossa aula mais calmamente. Como afirma Montessori (2011, p.11) “...o homem precisa, além de recorrer às novas tecnologias, aprender também a usar os conhecimentos da sabedoria, legado das culturas antigas que nos ajudam a encontrar o equilíbrio interior, a consciência do corpo. Exercícios de relaxamento e “lições de silêncio” fazem parte do nosso dia a dia e muito mais que atividades de enriquecimento são partes integrantes e essenciais no nosso trabalho.”

Como ao longo da semana foram referidos diversos meios de comunicação, no último dia lemos uma breve abordagem sobre a sua evolução. Deste modo, todas as etapas da leitura foram concretizadas, ainda assim, decidimos algo que não constava na planificação: incluir quatro perguntas de interpretação para as crianças responderem.

Verificámos que algumas crianças tiveram dificuldades em escrever determinadas palavras, resolvemos escrevê-las no quadro, para que elas as pudessem copiar e facilitar-lhes essa tarefa.

A última pergunta era de resposta aberta, dando a oportunidade à criança de imaginar ou inventar um meio de comunicação futuro.

No final da correção de todas as respostas, mostrámos às crianças imagens que pesquisámos na internet, de como era antigamente o computador, o telefone, o telemóvel e o jornal. Material, que resultou muito bem, visto que as crianças não tinham noção do aspeto que tinham quando foram inventados.

Com estas atividades pudemos fazer uma abordagem do presente, do passado e do futuro de alguns meios de comunicação, desenvolvendo assim, a dimensão cognitiva das crianças.

2.9. 5.ª Semana Individual - 7 a 9 de fevereiro de 2012

Na semana de 7 a 9 de fevereiro, fizemos uma visita de estudo com a turma à Estação de Caminho de Ferro de Castelo Branco, pois tínhamos como elemento integrador um “comboio”, intitulado o Zacarias, e o tema a abordar eram os meios de transporte.

Aquando da chegada à Estação, fomos recebidos por um guia que nos mostrou o comboio de passageiros, o comboio de mercadorias, a linha férrea, a bilheteira, a sala de espera, a cancela, a passagem de nível, e nos explicou como se atrelavam as carruagens umas às outras e também como funcionava a locomotiva.

A parte mais divertida para as crianças, foi quando andámos um pouquinho de comboio. Foi gratificante vermos a sua felicidade, pois algumas delas nunca tinham entrado num. Tiveram também o prazer da experiência de conduzir a locomotiva, transformando-se em maquinistas, ainda que por breves instantes e sempre na companhia do guia que, coincidentemente era maquinista de profissão.

A visita de estudo a nosso ver, é uma estratégia bastante produtiva para motivar para um tema de uma maneira diferente das que nós tínhamos utilizado habitualmente. A visita de estudo dá a noção de uma realidade mais próxima e a possibilidade do contacto com a mesma. Segundo Nespôr (cit. in Oliveira, 2008, p.12) “...as Visitas de Estudo são actividades basilares no processo de ensino - aprendizagem, pelo facto de permitirem, por um lado desenvolver - se a prática de uma consciência de cidadania fomentada através da combinação e efectivação de actividades que tem por base o envolvimento activo dos alunos na busca de informação e na utilização de recursos exteriores à escola, como também possibilitarem focar aspectos relacionados com a interacção entre estudantes, professores e estudantes e meio envolvente (Manzanal et al, 1999).”

No último dia em que abordámos os meios de transporte, ensinámos às crianças a fazer origamis de um barco e de um avião. Esta atividade foi interessante, pois foi uma abordagem diferente de se fazerem dois meios de transporte, através de simples dobragens de papel. Após todas as dobragens feitas, apercebemo-nos de uma pequena agitação na sala, pois com os barcos e aviões feitos, as crianças fizeram deles brinquedos na sala de aula. Como se estava a aproximar a hora de intervalo e como era a nossa última aula individual de Prática Supervisionada, demos permissão às crianças para que fossem para o intervalo um pouco mais cedo, para poderem livremente brincar com os seus origamis.

Assim, demos término à nossa última semana individual de Prática Supervisionada, concluindo que nestas semanas fomos evoluindo, ao longo do tempo. Tentámos sempre dar o melhor rendimento possível e transmitir às crianças os conteúdos de forma lúdica e educativa.

2.10. 3.^a Semana de Grupo - 14 a 16 de fevereiro de 2012

A semana de 14 a 16 de fevereiro foi a nossa última semana de intervenção e coincidiu com a “Semana dos Afetos”, por isso abordámos este tema e realizámos atividades alusivas ao mesmo. Utilizámos o livro *Ciro à procura do amor*, de Beatrice Masini e Octavia Monaco, como elemento integrador e uma das atividades que realizámos foi fazer a leitura da história de uma maneira diferente daquela que tínhamos vindo a fazer.

Colocámos uma manta de trapos no chão, na qual as crianças se sentaram para ouvirem a leitura da história. O nosso objetivo, com esta estratégia, era criar um ambiente diferente do habitual, ou seja, mais calmo e mais próximo, pois como as crianças não tinham o texto à frente, era uma forma delas estarem mais atentas e disfrutarem da leitura. Segundo Buber (cit. In Júnior, Tacca e Tunes, 2005, p.693), a criança “...vê o professor como alguém que demonstra uma visão dinâmica de afirmação da vida e realça o seu papel formativo, disciplinador e altamente intencional. O ensino é, fundamentalmente, diálogo: o importante, para o professor, não é falar do ou sobre o aluno, mas com o aluno, um diálogo verdadeiro que implica a aptidão daquele para o relacionamento pessoal com este, que é outro.”.

Outra das atividades que apresentámos sobre a importância da existência de variadas formas de comunicação, através da canção “Gosto de ti”, de André Sardet, foi enriquecida com a colaboração de uma das crianças da turma, que tendo conhecimentos da linguagem gestual complementou este tema. Ao pedirmos a sua participação, partilhou connosco algumas expressões simples. Segundo a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo (2004), um dos objetivos do 2º ano é “transpor enunciados orais para outras formas de expressão (gestual, sonora...) e vice-versa”.

Por último, despedimo-nos, com muita saudade do que aprendemos com as nossas crianças e com uma grande lição: que apesar das dificuldades, devemos de continuar a lutar pelo que gostamos e queremos.

Capítulo III - A investigação

1. Enquadramento teórico

1.1. O papel da escola no 1.º ciclo do ensino básico

Segundo a Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo, a escola no 1.º Ciclo do Ensino Básico é fundamental para a criança pois os programas que a constituem ajudam a desenvolver a educação escolar formando alunos com “aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam efectivamente o direito ao sucesso escolar de cada aluno”. (M.E., 2004, p. 22).

No que diz respeito às aprendizagens ativas, os alunos possuem oportunidade para vivenciar situações que estimulem o trabalho escolar que vai da atividade física e da manipulação dos objetos e meios didáticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes.

Em relação às aprendizagens significativas “relacionam-se com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam.” (ibidem).

As aprendizagens diversificadas têm como vantagem o conhecimento do uso de diversos recursos que consintam um grande número de conteúdos abordados.

Quanto às aprendizagens integradas resultam das realidades experienciadas ou inventadas que tenham sentido para a cultura de cada aluno.

Por último, as aprendizagens socializadoras dão a garantia de uma formação moral e crítica na acomodação dos saberes e no desenvolver das conceções científicas.

“Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas.” (idem, p. 100).

Os alunos terão como início o modo de funcionamento e as regras dos grupos sociais, em simultâneo com o desenvolvimento de atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças, comportamento não sexista, etc.

O lugar que apresenta um grande contacto das crianças com o quotidiano e a aprendizagem é a escola, considerada como uma instituição onde os alunos participam. Esta característica deve-se ao facto da participação direta e gradual na organização da vida da turma e da escola, onde os alunos irão assimilando os valores de democracia e de cidadania.

A escola deve facultar e promover a educação dos educandos, apreendendo que o conceito de educação é o processo de potenciação e de progresso do complexo de capacidades residentes em cada pessoa essenciais na humanidade (Patrício, 1997). “Coménio deixou escrito que a escola é oficina de humanidade.” (idem, p.23).

A escola também é julgada como uma oportunidade única de socialização. Igualmente como uma identidade onde se determinam relações significativas e de agrupamento de condições

de privilégio, se desenvolvam programas de ação onde os valores se assumem como algo que necessitamos de viver em todas as circunstâncias da vida (Patrício,1997).

“Hoje, urge criar uma escola onde o aluno seja informado e formado da realidade, comparada entre a vida, a evolução e o progresso. Já não basta simplesmente o esforço renovado para ser criativo nas aulas e realizar um trabalho de equipa.” (idem, p.519).

Um dos objetivos da escola deverá ser traçar um novo caminho onde todos seremos mais felizes, livres e humanos.

Na escola existe um espírito ativo que procura desenvolver o futuro no presente. Outros objetivos que a escola deveria de ter em conta são o facto da programação que apresenta ser alusiva a todas as características entre os vários mediadores. Logo, a troca de experiências existentes no quotidiano vai aumentando os nossos conhecimentos e permite desenvolver um ensino mais humanista.

É fundamental perceber que a escola é um espaço, uma nação ou até mesmo uma “multidão imensa”. Segundo Patrício (1997), deve ser “criadora de situações que conduzam e desenvolvam atitudes, favoreçam a aquisição de conhecimentos, estimulem aptidões.” (idem, p.519).

Este autor afirma ainda que o desígnio fundamental da escola é propagar os valores.

Esta propagação é diferente de recomendar valores, pois os valores não devem ser sugeridos, mas sim inculcados à medida da experiência de axiologia. Esta fará com que os educandos sejam mais livres e autónomos. “Deste modo, a escola não deve ser um espaço institucional de inculcação mas de indução da vida axiológica. Se assim acontecer, a escola permitirá e promoverá realmente o sentido dos valores.” (Patrício,1997, p.723).

1.2. A importância da leitura na mudança das concepções de justiça nas crianças

De acordo com o novo Programa de Português do Ensino Básico, a escola possui o dever de proporcionar aos alunos diversas técnicas de decifração para que no contacto com materiais escritos se possa retirar o sentido dos textos. O passo que se segue é o ensino explícito de estratégias de compreensão, as quais são essenciais no acesso à informação.

Posteriormente, salienta-se a importância do ato de ler para retirar e organizar os conhecimentos. O aluno deverá de ter em conta que para desenvolver a competência da leitura terá de assimilar as três etapas essenciais do ato de ler, a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura (M.E., 2009).

- ✓ “Na pré-leitura, o professor deve privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido.
- ✓ A leitura consiste na configuração e na construção dos sentidos do texto. Deverão ser ensinadas de forma explícita e sistematizada técnicas de localização, de selecção e de recolha de informação, de acordo com o(s) objectivo(s): sublinhar, tirar notas, esquematizar, etc.

- ✓ A pós-leitura engloba actividades que pretendem integrar e sistematizar conhecimentos.” (M.E., 2009,p.70).

Para uma melhor compreensão da leitura de uma história, é necessário que haja distração e curiosidade por parte da criança. No entanto, para as histórias enriquecerem a vida das crianças, é fundamental que:

- despertem a sua imaginação;
- auxiliem a desenvolver a inteligência;
- clarifiquem as suas emoções;
- combinem as suas angústias e desejos;
- identifiquem por completo os obstáculos;
- proponham resoluções para as dúvidas que as inquietam (Bettelheim, 1985).

Segundo Bettelheim (1985), é essencial que a criança moderna tenha contacto com imagens de heróis, já que estes têm de se aventurar sozinhos no mundo e que mesmo não sabendo o que se irá passar futuramente, devem prosseguir com toda a confiança interior. “Hoje, mais do que noutros tempos, a criança precisa de confiança oferecida pela imagem do homem isolado, que todavia é capaz de estabelecer relações significativas e compensadoras com o mundo que o rodeia.” (Bettelheim, 1985, p.20).

O estágio de desenvolvimento psicológico e os dilemas que aparecem no quotidiano, e que para a criança são urgentes, dependem muito do interesse que cada história pode ter para uma determinada criança (Bettelheim, 1985).

1.3. O que é a justiça/injustiça e o sentido desta na criança do 1.º ciclo

Antes de falar sobre justiça/injustiça, teremos de abordar o desenvolvimento moral. Pois, segundo Lourenço (2006), a moralidade é ter respeito por certas normas e princípios. A moralidade é constituída por características do foro prescritivo e normativo. No entanto, “as transgressões morais, ao invés das jurídicas, levam a mais sanções internas e de consciência do que a castigos externos e públicos (Piaget,1965a).” (p.27).

Em relação ao domínio de dever, diversos autores referem o desenvolvimento moral como o domínio dos chamados “deveres negativos ou perfeitos” em que se relacionam com o “não bater ou não roubar, por exemplo”. Também mencionam a importância que diferenciam entre as “normas morais” e as “convenções sociais”. A justiça, tema a tratar posteriormente, e o bem-estar do outro dizem respeito às “normas morais”, enquanto que nas “convenções sociais” são conformidades de comportamento que pretendem regular a interação social. As duas diferem da existência ou não de obrigatoriedade, de generalidade e de dependência, sendo necessária na primeira e não na segunda (Lourenço, 2006).

No entanto, Kohlberg (1984) cita que “a essência da moralidade reside mais no **sentido de justiça** do que, propriamente, no respeito pelas normas sociais ou mesmo morais.” Afirmando, assim, que a “justiça é o princípio moral básico” e que esta se define como sendo a única virtude. A justiça deveria de ser algo praticável habitualmente em qualquer uma das situações e

um princípio moral designa-se como sendo uma regra e uma razão para a ação (idem, p.29). Logo, existem ações que são justas e injustas em si mesmas.

Para este autor o indivíduo vai evoluindo à medida que cresce, em relação ao desenvolvimento moral. No entanto, o ser humano não funciona de forma estática, sempre ao mesmo nível. Os níveis de desenvolvimento moral que Kohlberg define são: nível 1 - Moralidade Pré-Convencional; nível 2 - Moralidade Convencional e nível 3 - Moralidade Pós-Convencional.

De acordo com Patrício (1997), a justiça está relacionada com os direitos e os deveres que cada ser humano deve ter. Também tem a ver com a utilidade no sentido da dimensão pública e profissional da vida humana.

Lourenço (2006), refere que diversos colaboradores comprovaram que as crianças com idades compreendidas entre os três e quatro anos, já conseguem diferenciar as normas morais, por exemplo roubar, das convenções sociais, tais como, tratar o professor por “tu”. Assim sendo, a criança relaciona as primeiras “como algo intrinsecamente mau” e as últimas “como algo que é apenas extrinsecamente errado”. (p.31).

Contudo, existem alguns autores que consideram que as inquietações das pessoas sobre a moralidade no quotidiano tratam-se como se fossem situações de justiça/injustiça.

Lourenço (2006, p. 48), indica que Kant, sendo um filósofo, considera que “qualquer pessoa, deve ser tratada como um fim em si mesmo, nunca como um meio”, revelando assim o princípio da justiça.

O princípio da justiça, como todos os princípios, é a razão das normas, enquanto que as normas, como não roubar, são as regras concretas das ações.

Como refere Kant, o princípio da justiça confere um “tratamento igualitário das pessoas” e que “as pessoas, todas elas, devem ser vistas como fins, nunca como meios.” (idem, p.65).

1.4. Os contos tradicionais e a sua importância nas aprendizagens das crianças

Uma das origens da literatura infantil está na reescrita das narrativas tradicionais que foram dirigidas às crianças pertencentes às classes médias (Morgado e Pires, 2010, p. 37).

Existem vários conceitos para definir literatura infantil. Na perspetiva das autoras referidas, um conceito diz respeito à cultura, outro à produção cultural da “criança” e, ainda outro, à sociedade.

O primeiro conceito refere que “...a literatura infantil constitui a criação de um espaço cultural e educativo específico de textos (escritos ou multimédia) para crianças, rodeada de práticas culturais: de crítica literária, de interpretação dos textos, de comentário das implicações ideológicas e políticas de textos, de definição do que neles existe de moral, ética ou esteticamente próprio (ou impróprio) para crianças.” (Morgado e Pires,2010,p.40).

Em relação ao segundo, ele “...representa um modo de regular aquilo que a criança deve consumir, um modo de a educar esteticamente e moralmente, de a enunciar a partir de valores das classes médias, e enquadrada numa cultura literária assente no livro impresso.” (idem,p.41).

Quanto ao último corresponde a um “...sistema de controlo e policiamento do que pode e deve ser lido e do que deve constituir a leitura dos jovens, bem como um sistema que recomenda modos tradicionais de interpretação do que é lido, inclui ao mesmo tempo que exclui, e constitui inevitavelmente uma fonte de desespero, confusão e de discórdia, para grupos minoritários ou afastados das ideologias dominantes por razões de etnia, género, classe, ou outro tipo de discriminação.” (idem, p.42).

Associando a literatura infantil com a educação intercultural estamos a utilizar o potencial de reprodução e ação sobre a sociedade que tem sido atribuído pela crítica à literatura infantil (Morgado e Pires, 2010, p. 39).

Desde há milhares de anos que existe o hábito de contar e, como cita Pires (2005, p. 48), é algo “intrínseco à transmissão de cultura, aliado simultaneamente ao trabalho e ao lazer”.

Com o passar do tempo, o conto tem-se mostrado resistente à mudança por um lado, mas sendo moldável para se adaptar às necessidades. Assim sendo, “...correspondem à evolução de costumes, de crenças, de modos de vida, evolução essa que pode tornar pouco a pouco, incompreensíveis ou inaceitáveis certos temas, certos motivos ou certos traços.” Carlos de Oliveira e José Gomes Ferreira afirmam que como os contos possuem estas características, podem dar origem a *nuances* nas diversas versões. Os contos podem ter uma abordagem a nível simbólico, com conflitos graves que o Homem tem de suportar inconscientemente. Também possuem ainda vertentes de interpretação de carácter ideológico e sociológico (Pires, 2005, p. 83).

O conto tradicional é uma manifestação literária com grande adesão por parte das crianças, por possuir um papel fundamental no desenvolvimento da sua formação e sentido lúdico.

Nos últimos anos do século XVII, “os contos passaram a ter objectivos didácticos de ensinar as crianças a aprender o código de civilidade da época, a obedecer incondicionalmente à autoridade paterna, perceber as diferenças sociais e sexuais, os diferentes papéis na família, em suma, eles deviam de reforçar nas crianças o poder das classes superiores e ensinar maneiras de o manter, eles reproduziam as relações de poder da classe dominante.” (Mateus, 1997, p.52).

Alguns contos tradicionais abordam os conceitos globais de justiça e injustiça pois estes querem-se aproximar da sociedade em que vivemos ao retratar certas situações.

“...Teófilo Braga, no “Preliminar da 1ª edição dos *Contos Tradicionais do Povo Português* (1883), refere que: “Os contos tradicionais são imensamente simpáticos às crianças, e já Platão os considerava como um excelente meio de educação. (...) o intuito pedagógico desnaturou o conto com o exclusivo fim moral; perdeu-se a intuição da beleza tradicional, da singeleza popular, e a poesia espontânea do passado achou-se substituída pela invenção pedante dos mestres. Só depois da renovação da pedagogia como ciência aplicada da psicologia, é que os contos tradicionais e os jogos infantis foram considerados como elementos de educação, aproveitando antes de tudo as primeiras curiosidades do espírito e a coordenação dos movimentos. Visámos também a este fim, velando a nudez de algumas narrativas, ou deixando fora da nossa colecção contos cujas situações perturbariam a ingenuidade infantil.” (sublinhado nosso), (1994, l:28).” (cit. In Pires, 1996, p. 93).

O autor da reescrita contemporânea dos contos tradicionais que iremos analisar posteriormente é António Torrado, o qual considera que “...escrever para a criança, é uma forma de dialogar com o futuro.” É um autor que “...vai do puro ludismo até à sensibilização para a injustiça social, à crítica à mesquinhez humana, muitas vezes através da ironia, do humor e até de uma certa visão perversa do mundo.” (Pires, 2005, p. 218).

As histórias deste autor são baseadas em duas vertentes: nas próprias memórias do autor e até mesmo em aventuras inesperadas e surrealistas, ou seja, tanto podem ser reais como irreais (idem). “Como o próprio autor gosta de referir, o fascínio pela “oratura” está presente em todos os seus textos. Por isso ele fala da importância da “ponte suspensa entre auditor e emissor.” (Pires, 1997, p.53).

O leitor ao entrar em contacto com obras deste género, é abrangido por um mundo encantado, originando uma atração mais significativa na criança (Pires, 2005, p. 235).

“A criança sabe que não pode, de modo algum, atingir as virtudes do herói ou igualar os seus efeitos; tudo o que se espera dela é que imite um bocadinho o herói, para que a criança não seja vencida pela discrepância entre este ideal e a sua própria pequenez.” (Bettelheim, 1985, p.55).

Segundo a teoria de V. Propp, os contos tradicionais refletem funções onde cada parte deve cumprir algo. Além disso, foram comprovados por múltiplas análises da estrutura interna, que estes contos seguem um esquema no qual estas funções estão presentes (Patrício,1997).

O/A protagonista ou herói/heroína da história vêm caracterizados no início do conto, o qual apresenta um desafio que deve ser resolvido frente ao inimigo, sempre com ajuda de algum elemento mágico, para chegar à recompensa final e ao desenlace final (Patrício,1997).

De acordo com o novo Programa de Português do Ensino Básico, o critério “progressão” diz respeito à importância que é necessário ter para se fazer uma boa seleção e abordagem dos textos, havendo assim uma evolução complexa dos textos ao nível de desenvolvimento linguístico e de cognição dos alunos. Esta escolha dos textos incute uma inclusão de características que originem gosto levando à descoberta de algo novo e diferente, ativando o interesse e o entusiasmo. No entanto, os textos poderão ser considerados como “...desafios à compreensão: não tão difíceis que levem à desistência, nem tão fáceis que desincentivem qualquer abordagem.” (p.62).

Os três contos tradicionais reescritos por António Torrado que irão ser analisados são, como referido na Introdução: “*O Macaco de Rabo Cortado*”; “*O Menino Grão de Milho*” e “*Dom Pimpão Saramacotão e o Seu Criado Pimpim*”.

No que diz respeito à primeira obra enunciada anteriormente, podemos dizer que a caracterização do espaço é marcada pela “presença” do autor por ser português. Isto é, na edição que usámos, o livro contém não só aspetos textuais mas também visuais muito próprios de Portugal, bem como a enunciação das profissões do quotidiano de antigamente. Esta obra revela humor e ritmo. O humor é ressaltado nas personagens que contracenam com o macaco. O leitor é levado a perceber que o macaco é uma personagem inconstante e não imoral (Morgado e Pires, 2010, p. 194).

No que diz respeito ao protagonista, pode-se dizer que apesar dos seus defeitos e de parecer que durante toda a história está realizando despropósitos, acredita-se que mesmo assim os leitores simpatizarão com ele (Patrício, 1997).

O herói da nossa história é uma personagem que, ao longo da narrativa, vai agindo de forma impulsiva, procurando a satisfação. Nas suas decisões imponderadas vai, gradualmente, arrependendo-se das trocas que faz parecendo nunca obter o sucesso que deseja.

Não aceitando o olhar das crianças e sentindo-se envergonhado, pede ao barbeiro para lhe cortar o rabo comprido, característica que julgava ser motivo de orgulho. No momento seguinte percebe que, já não tendo o rabo comprido, continua a ser alvo de troça. A sua decisão irrefletida leva-o a uma sequência de outras atitudes que o colocam sempre face ao querer reverter os acontecimentos, nunca encontrando um caminho que contemple a sua identidade e necessidade individuais.

O trajeto do macaco assenta numa organização interior de dúvidas, insatisfações, desejos incoerentes e, sobretudo, da não aceitação da sua personalidade e natureza.

No texto vão aparecendo diversos personagens secundários que representam por sua vez diferentes ofícios o que evidencia a tradicional distribuição de funções sociais: o barbeiro, o padeiro e o violinista são homens e a peixeira e a professora são mulheres. As referências aos componentes familiares também alegam comportamentos estereotipados pois o pai está na horta e será o encarregado de “tratar da saúde” e a mãe da menina de lavar a roupa e estendê-la. (Patrício, 1997).

Esta história permite que qualquer um de nós se identifique com o protagonista, numa ou noutra altura da vida, leva-nos a refletir sobre a forma como podemos ensinar as crianças a importância de pensar nas consequências das nossas ações. A importância da elaboração do conhecimento e da luta para a conquista dos nossos objetivos são passos fundamentais para a construção de uma identidade coesa e certamente com uma nota de sucesso. A aceitação do diferente, da manifestação e expressão dos outros faz parte deste caminho.

A principal mensagem que o macaco nos deixa aqui, talvez seja a necessidade de pensarmos nas consequências dos nossos atos e na importância de construirmos um projeto em qualquer decisão que tomemos.

Transmitir à criança como tudo pode falhar se não pensarmos, como podemos ficar confinados ao isolamento e ao desolamento, será essencial para evitar que ela acabe como o macaco, subindo à árvore, não encontrando mais nenhuma solução, e cantando a sua tristeza.

Em relação ao conto “O Menino Grão de Milho”, a caracterização do espaço também é parecida com a anterior, pois aborda um Portugal “...de ontem, rural, nostálgico, onde situam as histórias da tradição portuguesa.” (Morgado e Pires, 2010, p. 194). É um conto que dá muita importância à diferença de classes e à diferença física. Neste caso, ao tamanho do menino Grão de Milho originando afastamento, a nível social, dos outros meninos. Mesmo tendo pouca capacidade física, ao longo do conto torna-se um herói nas suas aventuras. Estas aventuras levam-no a “correr mundo”, ou seja, descobrir novos ambientes e aventurar-se no desconhecido. O próprio mundo que este conhece torna-se um mundo ao contrário, devido ao seu tamanho. No entanto, faz tudo o que os outros meninos fazem, demonstrando grande capacidade de saber fazer (idem, p. 195).

Apesar de todas as aventuras que o protagonista percorre, desde cedo que o Menino Grão de Milho revelou possuir características psicológicas que nos fizessem prever atitudes de coragem para partir a descobrir o mundo e uma grande capacidade de desembaraço em situações complicadas.

“A escolha da aventura é de imediato um indício de capacidade de adaptação a novas situações e o facto de o milho ser um símbolo de prosperidade não é certamente estranho o facto de o Menino Grão de Milho trazer riqueza para a casa dos seus pais, ainda que o desenlace corresponda ao esquema de sucesso da personagem que, no início da narrativa, é a mais frágil ou desprotegida.” (Pires, 2005, p. 287).

O próprio título sugere uma oposição mas ao mesmo tempo uma junção de um humano e um vegetal, o que faz com que apresente “...características físicas do menino, a sua dimensão diminuta, não são nunca escondidas e a personagem assume-as sem complexos, lutando por ser igual aos outros e conquistando um novo estatuto na família depois do percurso de crescimento interior que fez.” (idem, p.155).

Quanto ao terceiro conto, “Dom Pimpão Saramacotão e o Seu Criado Pimpim”, como podemos constatar, é um título mais aliciante para as crianças, pois cria uma brincadeira com as palavras que o constituem.

António Torrado refere que existe uma “...desigualdade social e a inteligência está patente na história” (Morgado e Pires, 2010, p. 205). Pois todas as personagens que faziam parte da vida de D. Pimpão, no palácio, foram desaparecendo, graças à linguagem que este próprio utilizava. Portanto, fartos das tolices do seu amo, deixaram-no só, ficando apenas com o seu criado Pimpim.

Este, como se foi habituando aos costumes e linguagem do seu amo, permaneceu com ele, até que ficou ainda mais impregnado do que ele em relação a esta linguagem estranha. Assim, já nem o seu amo, criador daquela língua, o entendia.

Até que certo dia, o criado quis alertar o seu amo sobre o incêndio no palácio, mas como este utilizou a sua língua estranha, ele não o entendeu e apanhou um grande susto, ao ver o seu palácio todo ardido.

É de salientar que no final surge a presença do discurso direto, criando uma proximidade entre o leitor e o texto. A personagem deste conto é o oposto da personagem do primeiro conto abordado acima, ou seja, é aliviada de alguma “carga negativa” (Pires, 2005, p. 259).

Assim, vemos que as situações de justiça e injustiça decorrem de várias circunstâncias, incluindo a posição relativa que cada uma das personagens ocupa em relação às outras (ao nível do tamanho ou da posição social, por exemplo).

2. Metodologia de investigação

2.1. Problema e questões de investigação

O problema em questão é o papel dos contos tradicionais no desenvolvimento do sentido de justiça e injustiça na criança do 1.º ciclo do ensino básico. Este problema está desenvolvido em torno de quatro objetivos de investigação que nos permitiram obter resultados no final de uma intervenção prática em sala de aula. Os objetivos propostos para este estudo foram:

- ✓ promover na criança um relacionamento positivo com o “outro” através de contos tradicionais portugueses;
- ✓ verificar se os conceitos de justiça e injustiça das crianças são coincidentes com os destes textos;
- ✓ promover na criança a procura de soluções para os conflitos;
- ✓ comparar os dados recolhidos ao longo do trabalho com alunos do primeiro ciclo.

A escolha destes objetivos é baseada no facto das crianças se relacionarem com os outros num quadro social de diversidade, o que exige um respeito mútuo. Assim, ao confrontar-se com situações diferentes, espera-se que a criança aprenda com elas.

Em termos de prática, foram realizadas atividades com o referido grupo do primeiro ciclo. As atividades foram concebidas por mim, tendo como núcleo central três contos tradicionais.

2.2. Paradigmas de investigação educativa

Tendo em conta o problema em estudo e os objetivos apresentados anteriormente, o trabalho orienta-se segundo o paradigma interpretativo. De acordo com Martins (1996, p. 1) refere “Lakatos substitui o termo de “paradigma” por “programa de investigação”, referindo-se à descrição dos diferentes tipos de investigação.” (p. 1).

Os paradigmas podem subdividir-se em quatro, o paradigma positivista, o paradigma interpretativo, o paradigma crítico ou socio-crítico e o paradigma emergente (Martins, 1996). No entanto, este relatório orienta-se apenas segundo o paradigma interpretativo que se pode intitular também de paradigma naturalista, qualitativo, fenomenológico, ecológico, etnográfico, interaccionismo simbólico (Martins, 1996).

O objetivo desta investigação qualitativa é do foro da compreensão e interpretação dos sujeitos em questão na ação educativa. Origina, assim, a conquista de ligações interiores, averiguando o desígnio das ações e das compreensões dos sujeitos (idem).

“F. Erikson (1986) expõe que a investigação qualitativa não pretende abstrações universais, mas sim concretas e específicas provenientes do estudo e comparação de estudo de casos, isto é pretende-se averiguar o que é universal, mais generalizável em outras situações, o que é único e específico numa situação educativa dada. Neste caso parte-se do reconhecimento explícito da influência contínua dos valores nas práticas de investigação: problemas, metodologia, selecção de contextos e condutas, etc.” (cit. in Martins, 1996, p.6).

É de destacar, também, que este paradigma tem presente “as constantes interacções e influências entre o investigador e o objecto da investigação. O investigador implica-se no processo das relações humanas, proporcionando observações participantes.” (idem, p.7).

Neste trabalho utilizaram-se sobretudo as características com técnicas e instrumentos do foro qualitativo, descritivo e na análise de dados a triangulação.

2.3. Estratégias de investigação qualitativa

Como tipologia a utilizar escolhemos o estudo de caso, que consiste “numa descrição e análise pormenorizada das unidades sociais ou entidades educativas únicas (Yin, 1989)” (Martins, 1996, p.14).

Em relação às características, o estudo de caso apresenta um aspeto vulgar das investigações executadas na perspetiva qualitativa. Possuir particularidade, descrição, heurístico e indução, são as quatro propriedades fundamentais.

Esta metodologia, como todas as outras, apresenta objetivos, que neste caso são quatro (Martins, 1996) :

- Descrever/ analisar situações únicas;
- Adquirir conhecimentos;
- Diagnosticar uma situação para orientar acções de intervenção;
- Complementar as informações provenientes de investigações quantitativas

“Em suma o estudo de caso define-se como um termo estilo “guarda-chuva” ao integrar um conjunto de métodos de investigação que têm por objectivo focar a indagação a um caso ou situação com intensidade num período de tempo curto, detectando os processos interactivos que o conformam” (Martins, 1996, p. 15).

O design do estudo de caso orienta-se segundo uma lógica de fases de recolha, de análise e de interpretação dos dados dos modelos qualitativos. Este design circula ao redor de diversas etapas com o foro de progressão e de interação. Inicia-se com a restrição do tema em simultâneo com o desenvolvimento da investigação, atravessando por períodos de exploração e de reconhecimento, acabando por cessar na fase de recolha, análise e interpretação dos dados. Subsequente a estas etapas, o investigador tem o dever de executar um relatório e de tomar os seus próprios pareceres (Martins, 1996).

No que diz respeito às estratégias e instrumentos para fazer a recolha de dados, este tipo de investigação faz uso da observação (sistemática), da entrevista, da consulta e do estudo de documentos pessoais, avaliações psicossociais e físicas, interrogatórios a outras pessoas (idem).

Existem diversos tipos de estudos de casos, tais como; estudos de casos institucionais, estudos de casos observacionais, histórias de vida, estudos comunitários, análise situacionais, microetnografia, estudos de casos múltiplos, entre outros (idem).

Como já tinha sido referido anteriormente, este trabalho insere-se num estudo de caso observacional.

No entanto, nem tudo são vantagens, também existem desvantagens como em todas as estratégias de investigação. “Uma delas é a dificuldade em formular generalizações partindo duma realidade singular...” (idem, p.15). Outra desvantagem desta metodologia é ser vulnerável, tanto no interior como no exterior, no momento em que o estudo em questão aborda uma exclusiva avaliação. Como última desvantagem temos a restrição de escolhas de “design” e a dificuldade para generalizar.

2.4. Método e técnica de recolha de dados

Como instrumento iremos utilizar a observação participante, que inclui “...a interacção social entre investigador/informantes. O investigador deve “arregaçar as mangas” e entrar no campo para compreender os cenários para tomar decisões sobre o estudo (interesses do foco substancial e foco teórico)” (Taylor & Bogdan, 1984: 28-30, cit. in Martins, 1996, p.25).

Existem duas fases essenciais neste instrumento quando queremos observar, na primeira, com seleção de cenários, o acesso/autorização às organizações e cenários públicos ou semipúblicos, a explicação dos procedimentos/interesses da investigação aos observadores e a recolha de dados. A segunda fase corresponde às relações abertas com os observadores e à negociação do próprio “role” do investigador.

A observação, assim, torna-se fundamental pois auxilia-nos a tentar compreender as atitudes e os comportamentos dos participantes originando uma descrição precisa, rica e completa o mais possível.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), existem dois tipos de observação, a observação participante e a observação não participante. A observação participante consiste na interação que existe entre o observador e os sujeitos, enquanto que a não participante não exige qualquer participação ativa do observador.

Assim sendo, o nosso par pedagógico da Prática Supervisionada auxiliou-nos nas atividades que realizámos com as crianças, desempenhando um papel fundamental como observador participante. A colega registou notas de campo, que envolvem “...registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto (Spradley,1980).” Também incorporam “...material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras. Através delas, o professor vê, ouve, experiencia e medita (Bogdan e Biklen,1994) sobre o que acontece à sua volta.” (Esteves,2008, p.88).

Também utilizámos como técnica o inquérito por questionário. Esta técnica de recolha de dados não é muito utilizada numa metodologia com paradigma qualitativo. No entanto, na nossa perspectiva, pensámos que seria mais útil, vantajoso e prático a sua utilização. O questionário foi um instrumento realizado com alguma antecedência e que apresentou organização, estruturação e sistematização para colocar as questões mais importantes e esquematizadoras sobre o tema em estudo. A sua aplicação foi rápida e as crianças não demoraram demasiado a responder, o que nos facilitou a organização do tempo, visto que o estudo foi realizado em apenas três dias. Tanto

a recolha como o tratamento de dados possuem uma grande vantagem, visto serem mais fiéis e significantes (Gonçalves, 2010). No entanto, temos consciência que para o objetivo de mudanças de concepções das crianças o tempo de intervenção foi demasiado limitado.

O questionário foi escrito e constituído por afirmações sobre o tema em questão, em que as crianças apenas tinham de colocar uma cruz na coluna que achavam mais indicada. Esta opção origina mais restrição na resposta e menos intervenção linguística.

“Segundo Ghiglione & Matalon (1995: p.15), esta técnica de recolha de dados é uma das mais adequadas para compreender fenómenos como a opinião de uma pessoa ou de um grupo sobre qualquer tema, uma vez que as pessoas raramente exprimem opiniões de forma espontânea.” (Gonçalves, 2010, p.393).

É de salientar que o questionário que foi elaborado foi utilizado duas vezes, com as crianças. Uma primeira para ativar o conhecimento prévio sobre o tema e uma segunda vez para avaliação das escolhas das crianças (a utilização dos termos “certo” e “errado” decorreu da necessidade de tornar compreensível o exercício para crianças do 2.º ano de escolaridade).

2.5. Participantes no estudo

Este estudo foi realizado em Castelo Branco, com um grupo de alunos da Escola de São Tiago do 1.º ciclo do 2.º ano de escolaridade, do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva. A professora titular auxiliou-nos bastante, pois o seu conhecimento das capacidades e potencialidades da turma e sobretudo a sua experiência e dinâmica profissionais tornaram-se elementos cruciais. Como já foi referido na contextualização da Prática Supervisionada, a turma é constituída por vinte e três crianças com idades compreendidas entre os seis e sete anos, é de salientar a presença de uma criança com NEE. A criança em questão é autista, possui uma certa dificuldade em descodificar mensagens que lhe são emitidas oralmente, quanto à escrita responde bem e satisfatoriamente a um questionário ou ficha.

A turma também inclui uma criança que apesar de estar numa turma de 2.º ano, apresenta-se ao nível do 1.º ano.

Todas as crianças participaram de igual modo em todas as atividades propostas, contudo, na recolha dos dados, apenas abordarei os respeitantes a vinte e uma crianças. As respostas das duas crianças referidas não foram significativas porque não responderam à maioria das perguntas, como já foi indicado anteriormente.

2.6. Procedimentos

Em termos de prática, foram realizadas atividades com um grupo do 1.º ciclo do 2.º ano de escolaridade.

Na implementação das atividades foram utilizados três contos tradicionais reescritos por António Torrado. Estes contos foram contados às crianças durante três dias seguidos, sendo um conto para cada dia. O facto de os contos serem um pouco extensos e a turma ser do 2.º ano dificultou um pouco a investigação.

Para se detetar como as crianças, em dois momentos diferentes do desenvolvimento da atividade, reagiam aos comportamentos das personagens, foram debatidas as situações que surgiam nos contos, registando as suas opiniões. Estes registos foram realizados com o auxílio da observação, das notas de campo, das fichas de interpretação e de um questionário.

Como foi anteriormente referido, no subcapítulo dos métodos e técnicas de recolha de dados, a nossa colega de Prática Supervisionada auxiliou-nos na recolha de notas de campo.

Ainda a respeito da técnica de recolha dos dados foi utilizada a análise e interpretação dos dados na vertente interpretativa. Esta técnica é natural e interpretativa em relação ao sentido das palavras. A relação do investigador e o objeto de investigação é interativo. Os valores são explícitos e influenciam o processo de investigação.

O primeiro dia foi iniciado com a entrega de um questionário a cada criança, para ativar o conhecimento prévio sobre o conceito de justiça e injustiça.

Com todos os questionários preenchidos e recolhidos, foi apresentado um PowerPoint com a primeira história, intitulada “O Macaco do Rabo Cortado”, reescrita de António Torrado.

Posteriormente à sua apresentação e leitura, realizada por mim, foram entregues, a cada criança, uma ficha com quatro perguntas de interpretação. A resolução da mesma foi auxiliada com a minha supervisão, em relação ao surgimento de alguma dúvida individual.

É de salientar a importância da leitura em voz alta, como referido no subcapítulo do Programa de Português do Ensino Básico.

No segundo dia, as crianças foram encaminhadas da sala de aula para a biblioteca, para que pudessem assistir a um teatro de sombras chinesas. Esta técnica foi usada para contar a história “O Menino Grão de Milho”, conto reescrito por António Torrado.

Após a visualização do teatro, as crianças voltaram à sala de aula, onde foi entregue uma ficha com perguntas sobre este conto. A resolução foi realizada nos mesmos moldes utilizados no primeiro dia.

Por fim, no último dia, foi lido às crianças o conto reescrito por António Torrado, “Dom Pimpão Saramacotão e seu criado Pimpim”.

Com a leitura finalizada, foi entregue uma ficha de interpretação, onde cada criança respondeu individualmente e a resolução da mesma foi como a anterior.

Para finalizar as atividades, foi entregue o mesmo questionário do primeiro dia, para as crianças poderem avaliar a evolução das suas repostas, sob a minha supervisão.

Em anexo, apresentamos as planificações das três atividades que nos permitiram recolher os dados (vd. anexo nº2).

2.7. Princípios éticos

Nesta investigação, tivemos em conta os pedidos de autorização para a realização deste estudo, dirigido às instituições onde se realizaram os mesmos, à professora e também aos pais/encarregados de educação dos alunos.

A nossa responsabilidade esteve consciente dos protocolos a utilizar e da confidencialidade. Pois como cita Graue e Walsh (1998) consideram que, do ponto de vista ético,

um investigador, deve respeitar os outros, originando assim, um sentimento de responsabilidade por parte do investigador (cit. in Esteves, 2008).

As atitudes que se devem ter em conta, implicam o conhecimento da finalidade e dos objetivos do estudo de caso por parte dos participantes. Ainda, do “...consentimento dos participantes, isto é, garantir a confidencialidade dos dados. E, ainda, assegurar o direito à privacidade, protegendo o anonimato dos intervenientes através do recurso a denominações fictícias, reconhecendo-se embora que, em certos casos, este é um gesto de protecção mais simbólico do que efectivo, tal como acontece, por exemplo, nos contextos físico-sociais, onde o interconhecimento é uma forma de relação social comum e onde, por isso mesmo, não é difícil perceber quem está por detrás daquele nome fictício.” (Esteves, 2008, p.107).

“O princípio da responsabilidade ética e a garantia da salvaguarda dos seus direitos, interesses e sensibilidades são quesitos morais que requerem tanto mais a interpelação da consciência do investigador, quanto menor é a capacidade defensiva que as crianças têm.” (Esteves, 2008, p.107).

É de salientar que a validade e a fiabilidade são dois conceitos fundamentais a considerar também.

Como refere Martins (1996), a validade é algo plausível, credível e evidente. “Silverman propõe três modos de validação dos dados numa investigação qualitativa: métodos de generalização para uma ampla amostra, métodos de testagem de hipóteses e o uso simples de vários procedimentos.” (Martins, 1996, p.36).

Por outro lado a fiabilidade consiste num “grau de consistência com que se atribui às categorias obtidas por diferentes observadores ou do mesmo observador em diferentes ocasiões.”

No entanto, como explicamos no início da contextualização do trabalho realizado, o presente estudo desenvolveu-se em três dias consecutivos na sequência da Prática Supervisionada, condicionando assim a investigação.

As metodologias como a observação, análise textual/conteúdo, a entrevista e os registos de conversação, integram a fiabilidade (Martins, 1996, p.36).

3. Análise de dados e discussão dos resultados

3.1. Tratamento dos dados

3.1.1. Análise de conteúdo

Segundo Martins (1996, p. 32), “a análise de dados em investigação qualitativa implica um processo recursivo e cíclico, que reveste diferentes níveis que oscilam entre os mais simples e informais até aos que requerem procedimentos estatísticos complexos (Fetterman, 1989: 89-93).” Wolcott, citado pelo mesmo autor, refere que a análise de dados possui diversas fases por onde o investigador terá de necessariamente atravessar, tais como: a descrição, a análise e a interpretação. Estas etapas iniciam-se com a identificação e seleção dos dados relevantes, pela codificação de categorias, terminando na interpretação dos dados.

De acordo com Goetz Y LeCompte (1988, cit. In Martins, 1996) os processos e técnicas são quatro, a análise especulativo/processos de teorização, as estratégias de seleção sequencial, a triangulação e as técnicas estatísticas.

No que diz respeito ao primeiro processo, ele “é uma forma genérica do pensamento sobre o qual se constrói toda a análise.” (Martins, 1996, p.34). É também tratado com cognição e firmeza na procura e no controlo de categorias que de certa forma são abstratas, mas que conferem claramente a informação.

No caso da observação participante, Martins considera que se for permissível é necessário o progresso de um sistema de categorias para dar a classificação aos dados do foro qualitativo mas com a atenção de conservar a complexidade necessária dos materiais da investigação.

Em relação às estratégias de seleção sequencial, estas são consideradas métodos que auxiliam no aparecimento de constructos e teorias.

Quanto à triangulação “consiste em confrontar e pôr à prova diversas fontes de dados e métodos (dados obtidos por via interpretativa e/ou normativa), para obter-se diferentes perspectivas do mesmo fenómeno.” (Martins, 1996, p.35).

3.2. Análise de dados

Após a explicação anteriormente descrita, apresentaremos o processo de análise de dados de acordo com as categorias estudadas.

O novo Programa de Português do Ensino Básico remete para muitos tipos de textos literários e não literários. No entanto, para este estudo foram utilizados apenas textos da literatura popular e tradicional (cancioneiro, contos, mitos, fábulas, lendas,...), e de entre estes, apenas os contos tradicionais é que serviram de material de estudo.

“No domínio da compreensão do oral as crianças deverão desenvolver habilidades de escuta para serem capazes de extrair informação dos textos ouvidos. É fundamental a realização de actividades que ensinem os alunos a escutar, a reter e a registar a informação pertinente a partir de discursos com diferentes graus de formalidade e complexidade.” (M.E., 2009, p.69).

É, portanto, fundamental que o discente amplie o seu vocabulário, para uma melhor compreensão dos discursos orais.

Assim, posteriormente à audição de cada conto, foi entregue um questionário com perguntas de interpretação orientadas sobre o tema deste relatório. Neste trabalho, não usámos técnicas estatísticas.

3.2.1. Dados relativos ao conto “O Macaco do Rabo Cortado” (reescrito de António Torrado) (vd. anexo nº 3)

➤ Questão 1: Na tua opinião, o macaco agiu bem ao ter roubado? Porquê?

No geral, todas as crianças responderam negativamente a esta questão. No entanto, as justificações foram variadas. Como se pode verificar nas seguintes respostas de algumas crianças: “não eram dele”; “roubar não é solução”; “roubar é muito mau”; “roubou os objetos das pessoas, mexeu no que não era dele”; etc.

É de salientar que as respostas a esta questão apesar de serem variadas, todas incidiram no conceito de roubar e que eticamente a ação do macaco era reprovável.

➤ Questão 2: Escolhe uma cena que ilustre um mau comportamento do macaco e diz, o que, na tua opinião, ele devia fazer.

Em relação a esta pergunta, as crianças apenas enunciaram a cena, não expuseram a sua opinião. A cena que foi mais escolhida, foi a do primeiro roubo da navalha, com oito respostas. Esta escolha teve um valor máximo, provavelmente por considerarem o primeiro roubo como o mais marcante e o que despoletou todos os outros. Logo a seguir, cinco crianças também referiram o roubo da menina, o que podemos interpretar como uma situação sentida pelas crianças como mais próxima, pois tratava-se de uma aluna de uma escola, o que as levou a identificarem-se mais com essa personagem. As cenas do roubo da viola e o roubo das sardinhas tiveram igualmente duas escolhas.

Ainda é de salientar que uma criança indicou não uma mas duas cenas, o roubo da navalha e o roubo das sardinhas.

No que diz respeito à cena da viola, uma hipótese de justificação é o facto de as crianças gostarem muito de música e de instrumentos musicais e terem considerado compreensível a atração do macaco pela viola.

Quanto às sardinhas, colocamos a hipótese de sendo um peixe que muitas crianças não apreciam não terem por isso valorizado o roubo; ou até, pelo facto de ser algo comestível se poder justificar por o macaco ter fome. Esta, segundo Kohlberg, poderá, aliás, ser considerada uma atenuante.

➤ Questão 3: Se estivesses no lugar do barbeiro, da padeira ou de outra pessoa a quem ele roubou, o que farias?

As crianças sugeriram diversas soluções. É de destacar as soluções “policia” e “diálogo” que registaram um empate com cinco respostas cada. O que me leva a concluir que as crianças têm consciência de que deve haver uma regulação do comportamento através de intervenção das autoridades mas também têm consciência que é importante resolver as situações pelo bom entendimento entre as partes envolvidas.

➤ Questão 4: Gostas do final da história? Porquê?

A grande maioria das crianças, quinze concretamente, gostou da história. Apenas seis não gostaram.

As crianças que responderam afirmativamente, justificaram a sua escolha baseando apenas na beleza da história, utilizando termos como por exemplo: “engraçada”; “história bonita”; “gosto da canção”. Esta última resposta teve uma maior incidência, pois estas crianças gostam muito de expressão musical.

As restantes crianças responderam negativamente porque não gostaram das ações que o macaco tinha para com as pessoas, “não se deve gozar uns com os outros”; “não pediu desculpa”; “fugiu com o que não devia”; entre outras. Estas justificações parecem-nos bastante pertinentes.

Facilmente uma criança se identifica com este macaco turbulento, cheio de atividade, ideias fervilhantes e a ânsia de satisfação dos seus desejos. Pois tal como numa ida ao supermercado com os seus pais, em que quer trazer o mundo para casa, e cada brinquedo é sempre melhor ou mais atraente que o anterior, a criança vê-se confrontada com uma escolha difícil e angustiante.

No término deste primeiro questionário, concluímos, que apesar da tenra idade, como já foi anteriormente referido neste documento, as crianças têm noção que roubar é uma ação negativa, embora só algumas se tenham preocupado com o facto de não ter havido justiça no final desta história, porque o macaco não se comportou bem e não sofreu quaisquer consequências por isso.

3.2.2. Dados relativos ao conto “O Menino Grão de Milho” (reescrito de António Torrado) (vd. anexo nº 4)

➤ Questão 1: Na tua opinião, as lavadeiras agiram bem ao terem troçado do Menino Grão de Milho? Porquê?

Todas as crianças responderam no mesmo sentido à pergunta, ou seja, todas elas condenaram a atitude de troça das lavadeiras. As justificações tiveram algumas variantes, destacamos que se verificou um empate de sete respostas com as expressões “gozar não é bonito” e “gozar não se faz”. Podemos referir ainda que, duas crianças optaram pela expressão “gozar é ser mal educado” e a frase “não tinha culpa de ser pequeno” foi escolhida por outras duas.

Concluimos que as crianças já têm uma noção de que o ato de troçar possui uma conotação negativa.

- Questão 2: Escolhe uma cena que ilustre um comportamento de valentia do Grão de Milho.

A cena mais escolhida pelas crianças foi o encontro do menino Grão de Milho com os ladrões, registando onze preferências. As cenas do burro, vaca e raposa embora mencionadas foram as menos escolhidas pelas crianças.

Na minha opinião, a justificação para um grande número de crianças ter escolhido a cena dos ladrões, foi devido a uma grande valentia e coragem demonstradas pelo menino Grão de Milho, face aos perigos que este enfrentou.

- Questão 3: Se estivesses no lugar do Grão de Milho, que farias ao ouvir uma seita de ladrões a discutir?

A solução que as crianças apresentaram com maior preferência foi o diálogo com os ladrões. Foi ainda sugerido por quatro crianças soluções alternativas: pedir auxílio aos pais, não fazer nada, dizer ao Rei e fugir para posteriormente avisar a polícia.

A maioria das crianças revela alguma autonomia na resolução dos problemas, em tentativas de solução pela positiva.

- Questão 4: Gostas do final da história? Porquê?

Ao contrário do que aconteceu com o conto tradicional anterior, “O Macaco do Rabo Cortado”, todas as crianças gostaram do final da história.

No que diz respeito às justificações houve algumas divergências, oito crianças apresentaram a seguinte resposta: “porque a história acaba bem”. É de salientar ainda as justificações “festa”, “gosto da história”, “história bonita e engraçada” e “história diferente das outras”.

Podemos considerar esta história como uma história onde existe um herói e um inimigo, claramente uma abordagem de justiça *versus* injustiça.

O herói faz “justiça” ao enfrentar os ladrões e ao fazer com que estes fujam e deixem para trás o que foi roubado, livrando a população do perigo e restituindo-lhes os seus pertences.

Esta história finaliza com o bem a triunfar sobre o mal, característica que, como podemos comprovar nos dados anteriores, é muito apreciada pelas crianças. Estas poderão ter-se identificado com o menino Grão de Milho, pois tal como elas, o menino também era uma criança. Apesar deste menino ser alvo de troça de muitas personagens, as crianças valorizaram imenso as suas capacidades, apesar do seu tamanho reduzido.

Como já foi referido anteriormente, o menino Grão de Milho devido ao seu tamanho, era muito ridicularizado, no entanto, no final da história foi considerado “grande” no feito que realizou.

Podemos afirmar que esta história teve uma apreciação muito positiva, devido ao facto do final se aproximar do tradicional “e viveram felizes para sempre”, ou seja, repôs-se o equilíbrio, o qual é muito importante para as crianças nesta fase de desenvolvimento.

3.2.3. Dados relativos ao conto “Dom Pimpão Saramacotão e Seu Criado Pimpim” (reescrito de António Torrado) (vd. anexo nº 5)

- Questão 1: Qual foi a razão dos criados terem ido embora e o Diogo ter ficado com o Dom Pimpão?

<u>Razões dos criados terem ido embora:</u>	<u>Número de crianças:</u>
“Fartos”	14
“Nomes esquisitos”	2
“Fala”	2
“Sempre a trabalhar”	1

Tabela 1 - Dados sobre a razão dos criados terem ido embora e a correspondência com o número de crianças.

Estas respostas poderão ser justificadas devido às crianças pensarem que os empregados já não aguentavam mais a língua estranha que Dom Pimpão utilizava, revelando compreender a situação dos mais fracos.

<u>Razões do Diogo ter ficado com o Dom Pimpão:</u>	<u>Número de crianças:</u>
“Habitado”	13
“Fala”	2
“Gostou”	1

Tabela 2 - Dados sobre a razão do Diogo ter ficado com o Dom Pimpão e o respetivo número de crianças.

Uma provável hipótese das crianças terem dado esta razão é porque as normas de Dom Pimpão se tornaram uma rotina na vida de Diogo e assim as crianças achavam que ele talvez se tivesse habituado.

- Questão 2: Se estivesses no lugar do Diogo, que farias ao ver que a casa do Dom Pimpão estava a arder? Agirias da mesma forma que ele?

As crianças apresentaram diversas soluções como resposta a esta questão, oito crianças avisavam os bombeiros; cinco crianças agiriam da mesma forma; enquanto que as restantes solucionariam de diferentes maneiras, tais como, “apagava o fogo com as suas próprias mãos”; “gritava aos ouvidos”; “ajudava”; “chamava o Dom Pimpão”; “avisava e fugia” e “avisava e ia à polícia”.

O facto de se tratar de um incêndio, levou as crianças a pensar na ajuda habitual na sociedade contemporânea: os bombeiros. No entanto, algumas crianças sentem-se como se fossem heróis da própria história e por isso elas mesmo apagavam o incêndio.

Devido ao facto do Diogo utilizar uma língua estranha muito mais aprofundada que o próprio criador, Dom Pimpão, as crianças sugeriram que se fossem elas, gritariam, pois pensavam que ele não tinha ouvido ou avisavam o Dom Pimpão com uma língua que este compreendesse.

- Questão 3: Pensas que esta desventura emendou o Dom Pimpão? Porquê?

<u>Justificação para as respostas positivas:</u>	<u>Número de crianças:</u>
“Lição”	8
“Corrigir a fala”	4
“Triste”	2
“Assustado”	1
“Injustiça”	1
“Muito fogo”	1
“Não queria trabalhar”	1
“Sem nenhum empregado”	1

Tabela 3 - Dados sobre a justificação para as respostas positivas e o respetivo número de crianças.

A opinião das crianças em relação a esta questão é bastante interessante, pois apenas uma criança revela que esta desventura não emendou o Dom Pimpão justificando que tal acontecimento não seria suficiente para “Dom Pimpão mudar de ideias”.

As justificações foram as mais variadas, como se pode observar na tabela 3, em que a maioria das crianças revelou que este grande susto provavelmente serviria de “lição” para o Dom Pimpão e que se as circunstâncias se repetissem, este não iria agir da mesma maneira em relação às pessoas.

É de salientar que apenas quatro crianças justificaram com “corrigir a fala”, demonstrando a consciencialização de que a forma de comunicar é fundamental para que as relações sociais funcionam bem.

Destaco que este foi o único conto que utilizei tabelas de forma a ilustrar a sistematização necessária para fazer a análise das respostas e que também só o fiz nas perguntas 1 e 3, pois a pergunta 2 não apresentava muitas respostas diversas para a construção de uma tabela.

Esta história, como todas as outras, possui uma moral ou melhor dizendo, uma “lição” para as crianças aprenderem vivências do quotidiano.

Assim sendo, neste caso, elas poderão aprender que se deve falar corretamente, para serem compreendidas e que também não devem tratar as pessoas sem respeito.

Como é bem visível nos dados do questionário abordado anteriormente, a grande maioria das crianças tem a noção de como era injusta a maneira como o Dom Pimpão tratava as pessoas.

O final da história também é marcante para as crianças, devido ao perigo que a personagem principal corre, por sua própria culpa, justificando-se assim as respostas das oito crianças que responderam que era uma lição para emendar o Dom Pimpão.

- No final da abordagem dos três contos e posteriores fichas de interpretação, podemos concluir que as crianças têm uma maior preferência para indicar que roubar e trocar dos outros não se deve fazer, pois não é justo. Através destes questionários verificou-se que as crianças já possuem uma opinião sobre o que é justiça e injustiça.

Também se verificou, apesar de não ser o principal alvo de estudo deste relatório, que a maioria das crianças encontra uma solução para resolver situações mais problemáticas.

Apesar de pertencerem a uma turma do 2.º ano, as crianças apresentaram conhecimentos e saberes a um nível mais elevado.

Segundo a teoria de Kohlberg, este grupo de crianças tende preferencialmente a integrar o Estádio 1: A moral do castigo.

De acordo com Lourenço (2006), o estádio 1 é “um estádio de moralidade heterónoma (Piaget, 1973), de um estádio onde se confundem moralidade e castigo. É incorrecta toda a acção que leva à punição, e toda a acção punida é incorrecta. A acção é vista como tanto mais injusta quanto maior é o dano causado.” (p.102)

Como podemos verificar através dos dados anteriores, algumas crianças responderam que “roubar é crime”, “roubar é feio”, “roubar é muito mau”, entre outras, sempre a criticar a ação de roubar.

Em relação ao castigo, as crianças destacam a sua importância. No conto “O Macaco do Rabo Cortado” o macaco foi castigado por roubar continuamente; no conto “Dom Pimpão Saramacotão e Seu Criado Pimpim” o incêndio que ocorreu no palácio foi considerado um castigo para o Dom Pimpão por ter criado uma língua estranha que as outras pessoas não compreendiam; em relação ao conto “O Menino Grão de Milho”, destacamos o castigo dos ladrões, pois foram desmascarados pelo menino, por terem roubado na aldeia.

3.2.4. Dados relativos ao questionário

O questionário (vd. anexo nº 6) cujos dados agora analisamos foi entregue às crianças na primeira aula e, posteriormente, na terceira aula, após a interpretação do último conto trabalhado.

É de salientar que o objetivo de o apresentar na primeira aula foi o de ativar os conhecimentos prévios sobre a noção de justiça e injustiça e, na terceira, o de verificar se havia alterações nas respostas.

Para tal, as crianças tiveram de colocar uma cruz na coluna do Sim ou Não.

Após a análise de todas as respostas, apresentamos de seguida as afirmações e as respostas das crianças na 1.^a etapa.

Relembramos que só tratamos os dados referentes às respostas de vinte e uma crianças.

- 1) Se ninguém se respeitasse e não se prestasse atenção aos outros haveria injustiça.

Eu penso que		
Sim	Não	Total
17	4	21

Tabela 4 - Dados sobre as respostas da afirmação 1 e o respetivo número de crianças

- 2) Se todas as pessoas respeitassem as regras de boa educação, a vida seria agradável.

Eu penso que		
Sim	Não	Total
21	0	21

Tabela 5 - Dados sobre as respostas da afirmação 2 e o respetivo número de crianças

- 3) Quando surgem as injustiças é quando as pessoas praticam o bem.

Eu penso que		
Sim	Não	Total
3	18	21

Tabela 6 - Dados sobre as respostas da afirmação 3 e o respetivo número de crianças

4) Não devemos de mexer no que não é nosso e sim partilhar o que temos.

Eu penso que		
Sim	Não	Total
21	0	21

Tabela 7 - Dados sobre as respostas da afirmação 4 e o respetivo número de crianças

5) Devemos de pensar só em nós e não nos preocuparmos com os outros.

Eu penso que		
Sim	Não	Total
1	20	21

Tabela 8 - Dados sobre as respostas da afirmação 5 e o respetivo número de crianças

6) Quando vemos alguém a pedir ajuda, devemos ignorar e continuar a nossa vida.

Eu penso que		
Sim	Não	Total
0	21	21

Tabela 9 - Dados sobre as respostas da afirmação 6 e o respetivo número de crianças

7) No caso de haver alguém a ser roubado, correr o mais rápido possível para não correr perigo de vida.

Eu penso que		
Sim	Não	Total
12	9	21

Tabela 10 - Dados sobre as respostas da afirmação 7 e o respetivo número de crianças

8) Existem algumas leis para praticar a justiça.

Eu penso que		
Sim	Não	Total
16	5	21

Tabela 11 - Dados sobre as respostas da afirmação 8 e o respetivo número de crianças

9) Devemos desvalorizar as pessoas que não têm as mesmas capacidades que nós.

Eu penso que		
Sim	Não	Total
1	20	21

Tabela 12 - Dados sobre as respostas da afirmação 9 e o respetivo número de crianças

10) Quando encontramos alguma coisa perdida no chão na rua devemos ficar com ela.

Eu penso que		
Sim	Não	Total
1	20	21

Tabela 13 - Dados sobre as respostas da afirmação 10 e o respetivo número de crianças

11) Devemos chamar os nossos pais ou adultos para avisarem a polícia no caso de algo de mal estar a acontecer.

Eu penso que		
Sim	Não	Total
21	0	21

Tabela 14 - Dados sobre as respostas da afirmação 11 e o respetivo número de crianças

12) Para uma boa convivência uns com os outros devemos respeitar-nos.

Eu penso que		
Sim	Não	Total
20	1	21

Tabela 15 - Dados sobre as respostas da afirmação 12 e o respetivo número de crianças

De seguida, apresento um gráfico de barras, que corresponde à avaliação das mudanças das conceções. É de notar que a coluna que indica “certa” ou “errada” foi uma forma de ajudar a criança a sistematizar a reflexão sobre as suas respostas. Assim, manterei as designações “Certa” e “Errada”.

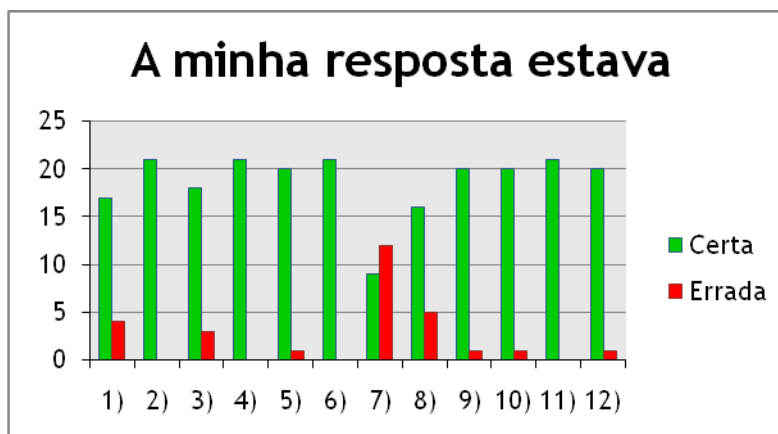


Figura 8 - Gráfico de barra com as respostas e o respetivo número de crianças

- Após as crianças responderem ao questionário, as afirmações foram lidas uma de cada vez, por mim, e refletidas com as crianças. Desta contagem resultou um gráfico de barras que é constituído por duas barras, uma verde que corresponde às afirmações que as crianças tinham “certas” e a cor vermelha às que se encontravam “erradas”. Verificamos pela análise do gráfico que as respostas às perguntas 2, 4, 6 e 11 não levantaram dúvidas às crianças. Certamente porque dizem respeito a comportamentos mais frequentes no seu dia a dia. As maiores diferenças entre as respostas dadas na primeira aula (antes da leitura dos contos) e na terceira aula (depois dessa leitura e debate sobre os problemas vividos pelas personagens) são em relação às perguntas 1, 3, 7 e 8, sobretudo nestas duas últimas. Em relação à pergunta 7 “No caso de haver alguém a ser roubado, correr o mais rápido possível para não correr perigo de vida” podemos justificar a situação pelo facto de a criança estar numa fase de desenvolvimento moral em que, se preocupa sobretudo consigo própria (ainda que em termos abstratos consiga criticar quem fez isso).

No entanto, a reflexão proporcionada pelos contos levou algumas a mudar a sua opinião. Quanto à pergunta 8 “Existem algumas leis para praticar a justiça”, consideramos que a idade dos sujeitos inquiridos não lhes permitiu compreender bem a questão no primeiro momento. Contudo, também o debate sobre as situações plasmadas nos contos as ajudou a compreender o papel das leis (regras) para o funcionamento social e a promoção da justiça.

Podemos verificar ainda, no gráfico de barras, que existe uma maior predominância no número de respostas “certas”.

Através de toda a análise de dados, descrita anteriormente, podemos afirmar novamente que os participantes em estudo se encontram sobretudo no estágio 1, segundo a teoria de Kohlberg. Este estágio define-se como “o das pessoas cujo raciocínio moral está orientado para a obediência e para punição; que não distingue perspectivas diferentes; e que, quando tenta coordená-las, não vai além de operações de justiça por critérios externos, físicos e materiais.” (Lourenço, 2006, p.101).

Segundo o novo Programa de Português do Ensino Básico, o “contacto com o texto integral promove, entre outros aspectos: i) a descoberta de personagens e situações geradoras de empatia e afectos entre o leitor e o texto; ii) o conhecimento de esquemas narrativos diversificados, levando o aluno a compreender, pouco a pouco, diferentes mecanismos usados na construção de sentido; iii) o contacto com sistemas de valores que podem contribuir para a sua formação pessoal, social, estética e ética.” (p.62).

O convívio que as crianças tiveram com os contos tradicionais de António Torrado enquadrou-se nestas dimensões, por isso consideramos que os contos lidos e analisados contribuíram para desenvolver nas crianças estes três aspetos.

Capítulo IV - Considerações Finais

Neste último capítulo apresentamos as conclusões que obtivemos com os dados anteriores.

Na introdução foram enunciados os objetivos que tínhamos de cumprir na realização deste estudo, neste capítulo iremos dizer se os conseguimos concretizar.

O primeiro objetivo tinha como finalidade promover na criança um relacionamento positivo com o “outro”. Podemos constatá-lo nas respostas dadas à pergunta do conto “O Menino Grão de Milho”, “Na minha opinião, as lavadeiras agiram bem ao terem troçado com o Grão de Milho? Porquê?”, onde todas as crianças responderam negativamente. As justificações apresentadas foram as mais diversas, no entanto, todas elas chegaram à mesma conclusão, que “não se deve fazer” e que “não é bonito” troçar o “outro”. Consideramos ser esta a pergunta que melhor revelou o cumprimento deste objetivo. Comprovando-se, ainda, que numa das afirmações do questionário apresentado, todas elas rejeitaram a atitude de “Quando vemos alguém a pedir ajuda, devemos de ignorar e a continuar a nossa vida.”. Apesar deste estudo abranger crianças de tenra idade, verificámos com agrado que as mesmas possuem já um grande sentido de respeito para com o próximo,

No segundo objetivo foi declarado o propósito de verificar se os conceitos de justiça e injustiça das crianças eram coincidentes com a perspetiva dos mesmos apresentada nos contos lidos.

Este objetivo também foi atingido pois, como podemos verificar na primeira pergunta da ficha de leitura do conto “O Macaco do Rabo Cortado”, “Na tua opinião, o macaco agiu bem ao ter roubado? Porquê?”, as crianças responderam todas que não. As justificações seguiram a mesma vertente, damos como exemplo, “roubar não é solução”. Podemos concluir que as crianças consideraram esta ação injusta e, por esta mesma razão, para procurar repor o equilíbrio, apresentaram como solução à pergunta “Se estivesses no lugar do barbeiro, da padeira ou de outra pessoa a quem ele roubou, o que farias?”, recorrer à “polícia”, mas mais importante ainda, foi o facto de apresentarem uma solução proativa, mostrando uma atitude positiva quando sugeriram o “diálogo” com o macaco, tentando demovê-lo das suas práticas. De onde se conclui que, no entendimento das crianças, se devem resolver estes casos com o auxílio das autoridades e de forma dialogante.

Nas afirmações do questionário “Não devemos de mexer no que não é nosso e sim partilhar o que temos.”; “Devemos de chamar os nossos pais ou adultos para avisarem a polícia no caso de algo de mal estar a acontecer.”, toda a turma concordou com as mesmas, pois como indica Kohlberg (1984), “a justiça deveria de ser algo praticável habitualmente em qualquer uma das situações” (Lourenço, 2006, p.29).

Em relação ao terceiro objetivo, promover na criança a procura de soluções para os conflitos, podemos relacionar os resultados com o objetivo anterior, pois à questão “Se estivesses no lugar do Grão de Milho, que farias ao ouvir uma seita de ladrões a discutir?” as soluções apresentadas pela maioria das crianças seguiram a mesma vertente. Deste modo, o terceiro objetivo foi alcançado.

O último objetivo consistia em comparar os dados recolhidos ao longo do trabalho, ou seja, antes da leitura dos contos e no final da sua abordagem. O questionário foi entregue às crianças duas vezes, uma primeira vez sem que estes tivessem conhecimento de nenhuma história, no sentido de ativar o conhecimento prévio e num segundo momento para verificar se as respostas que tinham dado estavam “corretas”.

Através do gráfico de barras realizado na análise de dados, podemos aferir que, na segunda passagem do questionário, existe um maior número de crianças que orienta as suas respostas no sentido de respeitar os outros, demonstrando alguma evolução nas suas conceções de justiça e injustiça e na forma de tentar resolver os problemas.

Como limitações de estudo registamos o facto de não ter sido articulado este tema com alguns dos abordados em outras unidades didáticas. A articulação, por exemplo, com o tema “Conhecer e saber aplicar algumas regras de convivência social”, da Prática Supervisionada, poderia ter sido um enriquecimento para o trabalho e poderia ter permitido uma maior consolidação dos conceitos que tentámos desenvolver nas crianças. O cruzamento de uma metodologia de estudo de caso com a de investigação-ação poderia ter permitido recolher dados mais interessantes e consistentes se tivesse sido possível desenvolver o trabalho ao longo de três meses, como inicialmente fora previsto.

As mudanças conceptuais e morais não ocorrem, normalmente, de forma rápida, precisam de maturação, que para além de outros fatores também exigem o fator *tempo*. Assim, a concentração das atividades em poucos dias, no final do estágio, condicionou o tipo de estudo que pretendíamos fazer.

Após todas estas análises, apercebemo-nos que, apesar do estudo dos conceitos de justiça e injustiça poder ser desenvolvido de forma mais aprofundada com alunos que frequentem o 4.º ano de escolaridade, os alunos da turma com a qual trabalhámos, pertencendo apenas ao 2.º ano, possuem já uma consciência clara e equilibrada sobre estes conceitos.

É necessário desenvolver a noção destes conceitos, pois fazem parte do quotidiano da criança e são fundamentais para que se tornem, no futuro, bons cidadãos.

Este estudo revelou-nos ser importante, pois deu-nos um “olhar” mais direto e profundo de como as crianças pensam e agiriam em determinadas ocasiões, permitindo-nos perceber que, orientando os alunos para determinada finalidade, se conseguem obter os resultados esperados. Este trabalho, feito durante a Prática Supervisionada e posteriormente em três dias de intervenção mais intensiva, é uma pequena parte do que um professor faz ao longo de toda a sua vida profissional. Até mesmo quando se recolhe, analisa os dados e se planifica para futuras ações, o professor está a desenvolver investigação sobre a sua ação e a refletir sobre os resultados das suas práticas. É de salientar que, através dos resultados que são obtidos, o professor poderá refletir e avaliar os seus métodos de ensino, podendo modificá-los caso necessário, de modo a obter uma melhoria na sua eficácia. A realização desta prática originou a oportunidade de exercer a profissão de professor e poder experimentar situações reais inerentes a esta profissão.

Bibliografia

- Bettelheim, B. (1985). *Psicanálise dos contos de fadas*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República nº 237 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Esteves, L. M. (2008). *“Visão Panorâmica da Investigação - Acção”*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, T. (2010). *Desenvolvimento, Implementação e Avaliação de um Módulo Blenden Learning num EILC, no Contexto do Português como Língua Estrangeira*. Tesis Doctoral de Departamento de Teoría e Histtoria de la Educación. Salamanca: Universidad de Salamanca Facultad de Educación.
- Júnior, Tacca e Tunes. (2005). *O professor e o ato de ensinar*. Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.
- Lourenço, O. M. (2006). *Psicologia de desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Mateus, D. (1997). *(Des)construção ideológica de um conto infantil “O capuchinho vermelho” revistado por alunos do ensino secundário: uma experiencia pedagógica no âmbito da área-escola*. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade Clássica de Lisboa.
- Martins, E. C. (1996). *“Sínteses de Investigação Qualitativa”*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação.
- ME-DEB (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério de Educação - Departamento da Educação Básica.
- ME-DGIDC (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação Curricular.
- Montessori, A. (2011). *Guia da Família 2011*. Aldeia Montessori.
- Morgado, M. e Pires, M. N. (2010). *Educação Intercultural e Literatura infantil*. Lisboa: Edições Colibri.
- Oliveira, M. M. (2008). *As Visitas de Estudo e o ensino e a aprendizagem das Ciências Físico-Químicas: um estudo sobre concepções e práticas de professores e alunos*. Tese de Mestrado em Educação Área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da Física e da Química. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Patrício, M. F. (1997). *A escola cultural e os valores*. Porto: Porto Editora.
- Pires, M. N. (1996). *Contos tradicionais e sua recepção na literatura infantil contemporânea*. Dissertação para Provas Públicas de Professor Coordenador. Castelo Branco: Escola Superior de Educação.
- Pires, M. N. (2005). *Pontes e Fronteiras. Da literatura tradicional à literatura contemporânea*. Lisboa: Caminho.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw - Hill.
- Torrado, A. (2006). *Histórias Tradicionais Portuguesas contadas de novo*. Porto: Civilizações Editora.

Anexos

Anexo 1

Compreensão do oral - 1º e 2º ano (M.E., 2009, p.29)

	Descritores de desempenho	Conteúdos
Escutar para aprender e construir conhecimento(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível (1): <ul style="list-style-type: none"> ○ apropriar-se de padrões de entoação e ritmo (2); ○ memorizar e reproduzir sequência de sons; ○ apropriar-se de novos vocábulos; ○ associar palavras ao seu significado (3); ○ identificar palavras desconhecidas (3); ○ integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico (3); ○ cumprir instruções (4); ○ responder a questões acerca do que ouviu; ○ reter o essencial de um pequeno texto ouvido; ○ identificar o tema central; ○ apreender o sentido global de textos ouvidos; ○ recontar histórias. • Utilizar técnicas simples para registar, tratar e reter a informação (5): <ul style="list-style-type: none"> ○ identificar palavras-chave; ○ organizar a informação; ○ procurar informação complementar com ajuda do professor. • Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos (uma audição musical, uma peça de teatro, notícias, anúncios publicitários, histórias). • Detectar algumas semelhanças e diferenças entre o texto oral (falado ou lido) e o texto escrito (6). 	<p>Cf. Plano fonológico e plano discursivo</p> <p>Entoação e ritmo</p> <p>Vocabulário: sinónimos, antónimos, famílias de palavras, campo semântico, campo lexical</p> <p>Instruções; indicações</p> <p>Informação essencial e acessória Tema e assunto</p> <p>Reconto</p> <p>Texto oral e texto escrito</p>

Notas:

(1) Consciencializar para a importância de prestar atenção ao que ouvem. Uma das actividades que poderá ser proposta, e a título de exemplo, é “ouvir e desenhar”: as crianças ouvem uma história (que deverá conter pormenores - cores, objectos...) ou a descrição de uma personagem, devendo desenhá-la em seguida. Quando confrontados com a leitura posterior da história, apercebem-se de que desenharam aspectos que não pertenciam à história, esquecendo-se de outros fundamentais.

Poderá ser este um ponto de partida para a importância de “tomar notas” ou pequenos apontamentos.

(2) Ex.: Audição de enunciados gravados (áudio) e propor às crianças que identifiquem: “foi uma pergunta”, “...estava contente ou triste”, “zangada...feliz”. Explorar a justificação dada.

(3) Ex.: Introduzir, intencionalmente, palavras “novas” em enunciados e pedir que as crianças as identifiquem: “qual a palavra nova?” Mobilizar na expressão oral: pedir que use a(s) nova(s) palavras que poderão estar em cartazes na sala de aula. Ex. Novas palavras para dizer bonito.

(4) Ex.: poderão integrar aspectos relativos à organização espaço-temporal, à lateralidade... Ex. “Coloca o lápis à direita do livro”.

(5) Ex.: Preparar as actividades de escuta: mobilizar conhecimentos prévios (“o que sei sobre?”); antecipar conteúdos com base em imagens, temas. Actividades durante a escuta: elaboração de pequenas notas ou apontamentos com a orientação do professor e de acordo com instruções prévias (completar “o que sei sobre”). Actividades depois da escuta: organizar “o que ouviu” em listas de palavras, pequenos esquemas organizados em perguntas ou tópicos...

(6) Ex.: Propor a audição de uma pequena história lida ou contada; confrontar com a versão escrita e detectar algumas diferenças e semelhanças. Sensibilizar para a ausência (no texto escrito) dos gestos, olhares, sorrisos...).

Expressão oral - 1º e 2º ano (M.E., 2009, p.31)

	Descritores de desempenho	Conteúdos
Falar para aprender (aprender a falar; construir e expressar conhecimento)	<ul style="list-style-type: none"> • Articular correctamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos). • Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. • Respeitar as regras de entoação e ritmo adequados (1). • Construir frases com graus de complexidade crescente (2). • Falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato. • Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas: <ul style="list-style-type: none"> ○ formular pedidos; ○ formular perguntas; ○ formular avisos, recados, instruções; ○ partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais; ○ relatar, recontar, contar, descrever. • Dizer poemas memorizados. 	<p>Articulação, acento, entoação, pausa (DT B1)</p> <p>Vocabulário: sinónimos, antónimos; campo lexical</p> <p>Entoação e ritmo</p> <p>Grupo nominal e grupo verbal; expansão dos grupos nominal e verbal</p> <p>Intencionalidade comunicativa: Pergunta, pedido, aviso, recado, instrução</p> <p>Relato: sequencialização das acções Narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão</p>

Notas:

Cf. Plano fonológico e discursivo

(1) Ex.. Propor às crianças que produzam diferentes tipos de enunciados: “a rir”; “zangado”; “uma pergunta”;
...

(2) Ex.: Apresentar uma frase simples. Recorrendo a perguntas (Onde? Com quem? Quando?...), complexificar a estrutura frásica.

Expressão oral - 1º e 2º ano (M.E., 2009, p.32)

	Descritores de desempenho	Conteúdos
Participar em situações de interação oral	<ul style="list-style-type: none">• Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores (4).• Participar em actividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos: (4)<ul style="list-style-type: none">○ ouvir os outros;○ esperar a sua vez;○ respeitar o tema.	<p>Formas de tratamento e princípio de cortesia</p> <p>Regras e papéis da interação oral</p>

Notas:

4) Ex.: Jogos de simulação e dramatizações onde as crianças assumem diferentes papéis: médico; vendedor...

Leitura - 1º e 2º ano (M.E., 2009, p.35)

	Descritores de desempenho	Conteúdos
Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)	<ul style="list-style-type: none"> Saber manusear livros folheando-os correctamente. Distinguir texto e imagem. Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas. Ler, respeitando a direccionalidade da linguagem escrita (1). Relacionar os diferentes suportes de escrita com diferentes mensagens (2). Reconhecer a representação gráfica da fronteira de palavra (3). Distinguir letra, palavra, frase, texto. Identificar as funções da leitura (para que serve ler) (4). Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; letra/som. Localizar palavras em diferentes contextos e diferentes suportes (5). Ler palavras através de (6): <ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento global; Correspondência som/letra; Antecipação; chaves contextuais (leitura de palavras em contexto). Utilizar técnicas simples de consulta de informação em diferentes suportes (convencional ou digital). Antecipar conteúdos (7). Mobilizar conhecimentos prévios (8). 	<p>Texto e imagem</p> <p>Letra maiúscula, minúscula, impressa, manuscrita</p> <p>Direccionalidade da linguagem escrita</p> <p>Fronteira de palavra</p> <p>Letra, palavra, frase, texto</p> <p>Funções da leitura</p> <p>Estratégias de leitura</p> <p>Leitura de palavras: via directa e indirecta</p> <p>Técnicas de localização da informação:</p> <p>Palavra-chave; formas de destaque (negrito, itálico, sublinhado); ordem alfabética</p>

Notas:

Cf. Plano fonológico; Plano da representação gráfica e ortográfica

(1) Ex.: Ler palavras em listas horizontais, verticais e em textos. Ler à frente das crianças de forma pausada apontando palavra a palavra.

(2) Ex.: Jornais, revistas, rótulos.

(3) Ex.: Segmentar (recortar) textos em frases e palavras, identificar as frases e reconstruir o texto. Realizar a mesma actividade segmentando frases em palavras.

(4) Ex.: Realização de passeios descoberta pela escola ou pelo meio circundante, identificando o material escrito e descobrindo a sua função.

(5) Ex.: Rodear em textos letras, palavras, sílabas e fonemas.

(6) Ex.: Actividades de leitura com pseudo-palavras.

(7) Ex.: Actividades a desenvolver antes da leitura do texto: adivinhar o conteúdo do texto com base no título, nas ilustrações.

(8) Ex.: Mapas de ideias - “o que sei sobre...?” (relacionar com um tema específico - ex. os animais, as plantas...).

Leitura - 1º e 2º ano (M.E., 2009, p.36)

	Descritores de desempenho	Conteúdos
Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)	<ul style="list-style-type: none"> • Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para: <ul style="list-style-type: none"> ○ confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; ○ relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; ○ identificar o sentido global de textos; ○ Identificar o tema central; ○ localizar a informação pretendida; ○ seguir instruções escritas para realizar uma acção; ○ responder a questões sobre o texto; ○ formular questões sobre o texto; ○ memorizar peças de informação; ○ compreender melhor (reler para resolver problemas de compreensão); ○ procurar informação complementar com a ajuda do professor (9); ○ propor títulos para textos ou partes de textos (10). • Ler em voz alta para diferentes públicos. 	<p>Vocabulário relativo ao livro: (título, subtítulo, capa, contracapa, lombada, ilustração, ilustrador)</p> <p>Autor</p> <p>Instruções; indicações</p> <p>Assunto; ideia principal</p> <p>Tipos de perguntas</p> <p>Leitura em voz alta</p>

Notas:

(9) Ex. para completar os mapas de ideias ou esquemas, listas de palavras.

(10) Apresentar vários títulos para o mesmo texto, e discutir com as crianças qual a opção mais adequada, justificando a escolha.

Leitura - 1º e 2º ano (M.E., 2009, p.37)

	Descritores de desempenho	Conteúdos
Ler para apreciar textos variados	<ul style="list-style-type: none"> • Ler pequenos textos de acordo com orientações previamente estabelecidas. • Ler por iniciativa própria. • Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal) (8). • Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos. • Comparar diferentes versões da mesma história. • Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto (9). • Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais. • Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto (10). 	<p>Leitura orientada</p> <p>Tipos e formas de leitura</p> <p>Texto narrativo, título</p> <p>Introdução, desenvolvimento e conclusão</p> <p>Personagem, espaço, tempo, acção</p>

Notas:

(8) Ex.. Utilizar os diferentes tipos de entoação na leitura: ler a “chorar”, “a rir”..; musicar poemas; representação plástica.

(9) Ex.: Acrescentar novos episódios, propor um final diferente.

(10) Ex.. Construir com as crianças códigos para registar as suas reacções aos textos: uma estrela (não gostei); duas estrelas (gostei); três estrelas (gostei muito) porque...

Escrita - 1º e 2º ano (M.E., 2009, p.41)

	Descritores de desempenho	Conteúdos
Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento(s))	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber que a escrita é uma representação da língua oral. • Respeitar a direcionalidade da escrita (1). • Usar adequadamente os instrumentos de escrita. • Utilizar a linha de base como suporte da escrita. • Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas. • Assinalar a mudança de parágrafo. • Aplicar regras dos sinais de pontuação. • Escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correcção (orto)gráfica e gerindo correctamente o espaço da página (2): <ul style="list-style-type: none"> ○ palavras e frases de acordo com um modelo; ○ palavras e frases sem modelo; ○ pequenos textos ditados; ○ legendas de imagens. • Dominar as técnicas básicas para usar o teclado de um computador. • Copiar textos, tendo em vista a recolha de informação: <ul style="list-style-type: none"> ○ de modo legível e sem erros; ○ em suporte de papel ou informático. • Elaborar por escrito respostas a questionários, roteiros de tarefas e actividades. • Planificar pequenos textos em colaboração com o professor (3): <ul style="list-style-type: none"> ○ organizar a informação; ○ pesquisar mais informação. 	<p>Escrita (DT C1.1)</p> <p>Direccionalidade da escrita</p> <p>Maiúsculas e minúsculas</p> <p>Parágrafos</p> <p>Sinais de pontuação: vírgula - enumeração; ponto final; ponto de interrogação; ponto de exclamação; dois pontos</p> <p>Palavra, frase, texto, imagem</p> <p>Planificação de textos</p> <p>Listas de palavras; ordem alfabética; esquemas; quadros</p>

Notas:

Cf. Plano da Representação gráfica e ortográfica; Plano discursivo e textual

Ex.: Utilizar regularmente, gramáticas, dicionários, prouários e outros instrumentos sistematizadores, em suporte convencional ou digital, de apoio à produção escrita.

(1) Ex.: com a utilização do computador as crianças vão-se apercebendo da orientação da escrita (esquerda-direita; cima-baixo).

(2) Ex.: Quadro, papel, computador...

(3) Ex.: Mobilizar conhecimentos prévios: propor momentos para que o aluno possa pensar “no que sei sobre?”; organizar a informação em mapas ou esquemas com a ajuda do professor (mapas de perguntas; de tópicos...).

Levar o aluno a pensar: “o que sei é suficiente para escrever o texto?”, habituar as crianças a confrontar as suas informações e conhecimentos com o objectivo do texto a produzir (em colaboração directa com o professor).

Mobilizar os conhecimentos e ferramentas adquiridas na compreensão e expressão oral e na leitura.

Escrita - 1º e 2º ano (M.E., 2009, p.42)

	Descritores de desempenho	Conteúdos
Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento(s))	<ul style="list-style-type: none"> • Redigir textos: <ul style="list-style-type: none"> ○ de acordo com o plano previamente elaborado em colaboração com o professor; ○ respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação; ○ evitando repetições. • Utilizar materiais de apoio à produção escrita (4). • Escrever pequenas narrativas. • Elaborar uma descrição - de uma cena, objecto, paisagem, personagem (5). • Elaborar um pequeno texto informativo-expositivo. • Escrever pequenos textos instrucionais. • Escrever uma curta mensagem - recado, aviso, nota, correio electrónico. • Rever os textos, com apoio do professor: <ul style="list-style-type: none"> ○ identificar erros (7); ○ acrescentar, apagar, substituir a informação; ○ reescrever o texto; ○ expandir o texto. • Cuidar da apresentação final dos textos (8). 	<p>Textualização</p> <p>Progressão temática; configuração gráfica Texto narrativo, expositivo, descritivo e instrucional Título Introdução, desenvolvimento e conclusão Personagem, espaço, tempo, acção Fórmulas de fecho e abertura de histórias (6)</p> <p>Instruções Receitas Regras Legenda</p> <p>Revisão</p> <p>Tipos de erros</p>

Notas:

(4) Ex.: Dicionários ilustrados; listas de palavras; cartazes...

(5) Ex.: Utilização de adjectivos para a caracterização de cenas, objectos, personagens...

(6) Ex.: Construir, p. ex., listas de palavras e expressões com as crianças para *começar* e *acabar* as histórias; para *caracterizar as personagens e os espaços*; para *não repetir sempre as mesmas palavras* (ex. *depois...*) - conectores discursivos.

(7) Nas actividades de identificação e gestão do erro, o professor deverá ter em conta os diferentes níveis de análise da língua, não se restringindo apenas ao erro ortográfico.

(8) Ex.: Integrar os textos em circuitos pedagógicos de divulgação (jornal da escola, blogues, ...).

Escrita - 1º e 2º ano (M.E., 2009, p.43)

	Descritores de desempenho	Conteúdos
Escrever em termos pessoais e criativos	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever pequenos textos por sua iniciativa (9). • Escrever textos mediante proposta do professor (10). 	

Notas:

(9) e (10) Ex.: Utilização de um caderno de escrita pessoal, de acordo com regras previamente negociadas, no qual o aluno pode escrever o que quiser, quando quiser e onde quiser;; realização de oficinas de escrita, participação em concursos, projectos de escrita colaborativa

. “Jogar com a escrita”: caligramas, acrósticos, palavra proibida, palavra puxa palavra...

Conhecimento explícito da língua (CEL) - 1º e 2º ano (M.E., 2009, p.48)

	Descritores de desempenho	Conteúdos	
Plano Morfológico - DT B2	<ul style="list-style-type: none"> • Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos (1): <ul style="list-style-type: none"> ○ formar femininos, masculinos; singulares e plurais; ○ produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos. • Comparar dados e descobrir regularidades (1). • Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (3). 	<p>Morfologia Flexional (DT B2.2)</p> <p>(1) Flexão nominal, adjectival - número (singular, plural); género (masculino, feminino)</p> <p>Flexão pronominal - número (singular, plural); género (masculino, feminino), pessoa (1.ª, 2.ª, 3.ª)</p> <p>Flexão verbal (2)</p> <p>Tempos verbais - presente, futuro, pretérito (perfeito)</p>	<p>Notas:</p> <p>(1) Ex.: Actividades que permitam descobrir regras de flexão dos nomes e adjectivos em número e em género (sem recurso à metalinguagem).</p> <p>(2) Ex.: Propor alguns verbos cuja flexão seja irregular.</p> <p>(3) Ex.: Utilizar a flexão dos nomes, adjectivos e verbos na produção de frases e de pequenos textos.</p> <p>Ex.: Construir listas de palavras de apoio à expressão oral e escrita com nomes e adjectivos (feminino, masculino; singular, plural).</p>

Conhecimento explícito da língua (CEL) - 1º e 2º ano (M.E., 2009, p.49)

	Descritores de desempenho	Conteúdos
Plano das Classes de Palavras - DT B3	<ul style="list-style-type: none"> • Manipular palavras em frases (1). • Comparar e descobrir regularidades (1). • Explicitar: <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir nomes, verbos e adjectivos. • Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (2). 	<p>Nome - próprio, comum (colectivo)</p> <p>Adjectivo</p> <p>Verbo</p>

Notas:

(1) Ex.: Observação e descoberta das características que justificam a inclusão de palavras em classes.

(2) Ex.: Elaborar descrições utilizando adjectivos.

Ex.: Construção de listas de adjectivos e de verbos para utilizar na produção oral e escrita (ex. adjectivos para descrever personagens, espaços...).

Ex.: Listas de verbos para indicar acções (textos instrucionais).

Ex.: Listas de nomes organizados por ordem alfabética.

Conhecimento explícito da língua (CEL) - 1º e 2º ano (M.E., 2009, p.50)

	Descritores de desempenho	Conteúdos
Plano Sintático - DT B4	<ul style="list-style-type: none"> Manipular palavras (ou grupos de palavras) em frases (1): <ul style="list-style-type: none"> expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos. Construir frases (1). Comparar dados e descobrir regularidades (1). <ul style="list-style-type: none"> Mobilizar o conhecimento adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (2). 	<p>Frase</p> <p>Sujeito e predicado</p> <p>Grupo nominal e grupo verbal</p> <p>Expansão do grupo verbal e nominal</p>

Notas:

(1) Ex.: Actividades de expansão e redução de frases.

Ex.: Recortar frases em palavras e proceder à sua organização (retirando uma palavra; substituindo uma palavra por outra(s)...; alterando a ordem...)

Ex.: Actividades que permitam observar a concordância sujeito-predicado.

(2) Ex.: Aplicar a noção de concordância sujeito-predicado na produção de frases.

Conhecimento explícito da língua (CEL) - 1º e 2º ano (M.E., 2009, p.51)

	Descritores de desempenho	Conteúdos
Plano Lexical e Semântico - DT B5, B6	<ul style="list-style-type: none"> • Manipular palavras e frases (1). • Comparar dados e descobrir regularidades (1). • Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (2). 	<p>Vocabulário</p> <p>Família de palavras</p> <p>Sinónimos, antónimos</p>

Notas:

(1) Ex.: Aquisição de vocabulário (por temas; áreas de interesse; relativo ao conhecimento do mundo).

Ex.: Actividades que permitam perceber que a mesma palavra pode ter diferentes significados.

(2) Ex.: Listas de sinónimos, antónimos, de famílias de palavras, como suporte à produção oral e escrita.

Conhecimento explícito da língua (CEL) - 1º e 2º ano (M.E., 2009, p.52)

	Descritores de desempenho	Conteúdos
Plano Discursivo e Textual - DT C	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar dados e descobrir regularidades (1). • Identificar características do texto oral e do texto escrito. • Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (2). 	<p>Princípio de cortesia</p> <p>Formas de tratamento</p> <p>Texto oral e texto escrito (DT C1.1)</p>

Notas:

(1) Ex.: Actividades que permitam utilizar diferentes formas de tratamento e diferentes princípios de cortesia.

Ex.: Actividades que permitam descobrir algumas diferenças entre texto oral e texto escrito: gestos, olhares; pausas, repetições

(2) Ex.: Usar as formas de tratamento e os princípios de cortesia em diferentes situações.

Conhecimento explícito da língua (CEL) - 1º e 2º ano (M.E., 2009, p.53)

	Descritores de desempenho	Conteúdos
Plano da Representação Gráfica e Ortográfica - DT E	<ul style="list-style-type: none"> • Manipular dados e observar os efeitos produzidos (1). • Comparar dados e descobrir regularidades (1). • Explicitar regras e procedimentos: <ul style="list-style-type: none"> ○ identificar os tipos de letras; ○ estabelecer correspondências entre som e letra(s); ○ conhecer a ordem alfabética; ○ identificar e aplicar a noção de fronteira de palavra; ○ identificar e aplicar os acentos gráficos e diacríticos; ○ explicitar regras de pontuação; ○ explicitar regras de ortografia. • Mobilizar o saber adquirido na leitura e escrita de palavras, frases e textos (2). 	<p>Letra: maiúscula, minúscula; manuscrita, imprensa; dígrafos</p> <p>Ordem alfabética (alfabeto)</p> <p>Acento gráfico: agudo, grave, circunflexo; til, cedilha</p> <p>Sinais de pontuação (DT E.2): ponto (final) ; ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, vírgula, dois pontos, travessão</p> <p>Utilização da vírgula em situação de enumeração</p> <p>Configuração gráfica: espaço, margem, período, parágrafo</p>

Notas:

(1) Ex.: Actividades que permitam descobrir algumas regularidades. Ex. A ocorrência de <m> antes de <p> e ; o <s> entre vogais...

Ex.: Descobrir que o mesmo som pode ter diferentes representações gráficas; a mesma representação gráfica pode corresponder a diferentes sons.

Ex.: Segmentar palavras com vista à translineação (ex. *carro - car-ro*) por comparação à segmentação silábica.

(2) Ex.: A ordem alfabética: na consulta de dicionários ilustrados; na construção de listas de palavras.

Ex.: Aplicar a noção de fronteira de palavra na escrita de frases e pequenos textos.



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AFONSO DE PAIVA
ESCOLA SÃO TIAGO

PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA
GUIÃO DE ATIVIDADES

Elementos de identificação

Professora Cooperante: Carmo Marques

Aluna para implementar a planificação: Sónia Afonso

Turma: 2.º ano - 4ST

Planificação de 10 de abril de 2012

Estudo do Meio:

- Identificar o sentido de justiça e injustiça.
- Colocar em prática o sentido de justiça e injustiça.

Língua Portuguesa:

Compreensão do oral

- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais.
- Mobilizar conhecimentos prévios.
- Apropriar-se de novos vocábulos.

Expressão oral

- Usar vocábulos adequados ao tema e à situação.
- Falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato.

Leitura

- Identificar o sentido global de textos.
- Identificar o tema central.
- Responder a questões sobre o texto.

Escrita

- Elaborar um pequeno texto mediante uma proposta de escrita.

Formação Cívica

- Aplicar as regras de bom funcionamento das atividades escolares.

Área de Projeto

- Registrar e ilustrar jogos recolhidos.

**Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem
Guião de aula**

Terça-feira

10/04/12

Responsável pela execução: Sónia Afonso

Materiais: questionário, data show; tela; computador; PowerPoint “O macaco do rabo cortado” e ficha de compreensão.

1ª Etapa (Implementação para o relatório final de estágio - Abordagem didática)

Na aula do dia 10 de abril, abordarei com as crianças o sentido de justiça e injustiça. Terei de ter em conta que devo adaptar o tema ao nível de desenvolvimento cognitivo das crianças do 2.º ano de escolaridade. Para trabalhar este tema contarei, em três dias diferentes, três contos tradicionais, reescritos por António Torrado.

Nesta primeira aula, irei explorar o conto “O Macaco do Rabo Cortado” de António Torrado.

Entregarei um questionário a cada criança, para ativar o conhecimento prévio sobre a noção de justiça e injustiça. No entanto, as crianças só responderão à primeira coluna, que diz respeito ao “Eu penso que”.

Para abordar o conto, utilizarei o data show, que estará devidamente instalado na sala de aula, e mostrarei a história através de um powerpoint, elaborado por mim.

Iniciarei com a exploração da capa (1º diapositivo), quanto ao nome do autor, ao título, à ilustração e à cor.

De seguida, lerei o powerpoint, em voz alta.

Com a leitura completa, explorarei o texto, de acordo com o tema central e sentido global do conto.

2ª Etapa (Implementação para o relatório final de estágio - Sistematização)

Seguidamente, entregarei uma ficha com perguntas sobre a história, mas orientada para o sentido da justiça e injustiça. Esta ficha servirá para saber a opinião das crianças em relação a este tema.

Lerei o enunciado das perguntas, no entanto as perguntas realizar-se-ão individualmente.

No final, as fichas serão recolhidas e avaliadas em casa, para o estudo do relatório final de estágio.



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AFONSO DE PAIVA
ESCOLA SÃO TIAGO

PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA
GUIÃO DE ATIVIDADES

Elementos de identificação

Professora Cooperante: Carmo Marques

Aluna para implementar a planificação: Sónia Afonso

Turma: 2º ano - 4ST

Planificação de 11 de abril de 2012

Estudo do Meio:

- Identificar o sentido de justiça e injustiça.
- Colocar em prática o sentido de justiça e injustiça.

Língua Portuguesa:

Compreensão do oral

- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais.
- Mobilizar conhecimentos prévios.
- Apropriar-se de novos vocábulos.

Expressão oral

- Usar vocábulos adequados ao tema e à situação.
- Falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato.

Leitura

- Identificar o sentido global de textos.
- Identificar o tema central.
- Responder a questões sobre o texto.

Escrita

- Elaborar um pequeno texto mediante uma proposta de escrita.

Formação Cívica

- Aplicar as regras de bom funcionamento das atividades escolares.

Área de Projeto

- Registrar e ilustrar jogos recolhidos.

Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem
Guião de aula

Quarta-feira

11/04/12

Responsável pela execução: Sónia Afonso

Materiais: fantocheiro, lâmpada, lençol branco, história “O menino Grão de milho”, sombras chinesas e ficha.

1ª Etapa (Implementação para o relatório final de estágio - Abordagem didática)

Na aula do dia 11 de abril, apresentarei, às crianças, um teatro de sombras chinesas para abordar o sentido da justiça e injustiça. O teatro terá como história, o segundo conto tradicional que apresento, reescrito por António Torrado.

Nesta segunda aula, irei ler o conto “O menino Grão de Milho”, de António Torrado.

Utilizarei o fantocheiro, que estará devidamente instalado na sala de aula, e contarei a história através das sombras chinesas, elaboradas por mim.

Com a leitura completa, explorarei o texto, de acordo com o tema central e sentido global do conto.

2ª Etapa (Implementação para o relatório final de estágio - Sistematização)

Seguidamente, entregarei uma ficha com perguntas sobre a história, mas orientada para o sentido de justiça e injustiça. Esta ficha servirá para registar a opinião das crianças em relação a este tema.

Lerei o enunciado das perguntas, no entanto as respostas serão individuais. No final, as fichas serão recolhidas e avaliadas em casa, para o estudo do tema de investigação do relatório final de estágio.



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AFONSO DE PAIVA
ESCOLA SÃO TIAGO

PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA
GUIÃO DE ATIVIDADES

Elementos de identificação

Professora Cooperante: Carmo Marques

Aluna para implementar a planificação: Sónia Afonso

Turma: 2º ano - 4ST

Planificação de 12 de abril de 2012

Estudo do Meio:

- Identificar o sentido de justiça e injustiça.
- Colocar em prática o sentido de justiça e injustiça.

Língua Portuguesa:

Compreensão do oral

- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais.
- Mobilizar conhecimentos prévios.
- Apropriar-se de novos vocábulos.

Expressão oral

- Usar vocábulos adequados ao tema e à situação.
- Falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato.

Leitura

- Identificar o sentido global de textos.
- Identificar o tema central.
- Responder a questões sobre o texto.

Escrita

- Elaborar um pequeno texto mediante uma proposta de escrita.

Formação Cívica

- Aplicar as regras de bom funcionamento das atividades escolares.

Área de Projeto

- Registrar e ilustrar jogos recolhidos.

Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem
Guião de aula

Quinta-feira

12/04/12

Responsável pela execução: Sónia Afonso

Materiais: livro “Dom Pimpão Saramacotão e o seu criado Pimpim”, ficha de compreensão e questionário.

1ª Etapa (Implementação para o relatório final de estágio- Abordagem didática)

Na aula do dia 12 de abril, apresentarei às crianças o terceiro conto tradicional, reescrito por António Torrado, “Dom Pimpão Saramacotão e o seu Criado Pimpim”.

Iniciarei com a leitura do conto, em voz alta.

Com a leitura completa, explorarei o texto, de acordo com o tema central e sentido global do conto.

2ª Etapa (Implementação para o relatório final de estágio - Abordagem didática)

Seguidamente, entregarei uma ficha com perguntas sobre a história, mas orientada para o sentido da justiça e injustiça. Esta ficha servirá para registar a opinião das crianças em relação a este tema.

Lerei o enunciado das perguntas, no entanto as respostas serão individuais. No final, as fichas serão recolhidas e avaliadas em casa, para o estudo do tema de investigação do relatório final de estágio.

3ª Etapa (Implementação para o relatório final de estágio - Sistematização)

Entregarei o questionário que foi preenchido na primeira aula, a cada criança, para saber os conhecimentos adquiridos e compará-los com os iniciais sobre a noção de justiça e injustiça. As crianças responderão, assim à segunda coluna, que diz respeito “A minha resposta estava”.

Escola Superior de Educação de Castelo Branco
Agrupamento de escolas Afonso de Paiva
Escola São Tiago

1. Na tua opinião, o macaco agiu bem ao ter roubado? Porquê?

2. Escolhe uma cena que ilustre um mau comportamento do macaco e diz o que, na tua opinião, ele devia fazer.

3. Se estivesses no lugar do barbeiro, da padeira ou de outra pessoa a quem ele roubou, que farias?

4. Gostas do final da história? Porquê?

Nome: _____ Data: ___ / ___ / ___

Escola Superior de Educação de Castelo Branco
Agrupamento de escolas Afonso de Paiva
Escola São Tiago

1. Na tua opinião, as lavadeiras agiram bem ao terem troçado com o Grão de Milho?
Porquê?

2. Escolhe uma cena que ilustre um comportamento de valentia do Grão de Milho.

3. Se estivesses no lugar do Grão de Milho, que farias ao ouvir uma seita de ladrões a discutir?

4. Gostas do final da história? Porquê?

Nome: _____ Data: ___ / ___ / ___

Escola Superior de Educação de Castelo Branco
Agrupamento de escolas Afonso Paiva
Escola São Tiago

1. Qual foi a razão dos criados terem ido embora e o Diogo ter ficado com o Dom Pimpão?

2. Se estivesses no lugar do Diogo, que farias ao ver que a casa do Dom Pimpão estava arder? Agirias da mesma forma que ele?

3. Pensas que esta desventura emendou o Dom Pimpão? Porquê?

Nome: _____ Data: ___/___/___

Escola Superior de Educação de Castelo Branco
Agrupamento de escolas Afonso de Paiva
Escola São Tiago

Coloca uma cruz.

	Eu penso que		A minha resposta estava	
	Sim	Não	Certa	Errada
Se ninguém se respeitasse e não se prestasse atenção aos outros haveria injustiça.				
Se todas as pessoas respeitassem as regras de boa educação, a vida era agradável.				
Quando surgem as injustiças é quando as pessoas praticam o bem.				
Não devemos de mexer no que não é nosso e sim partilhar o que temos.				
Devemos pensar só em nós e não nos preocuparmos com os outros.				
Quando vemos alguém a pedir ajuda, devemos de ignorar e continuar a nossa vida.				
No caso de haver alguém a ser roubado, correr o mais rápido possível para não correr perigo de vida.				
Existem algumas leis para praticar a justiça.				
Devemos desvalorizar as pessoas que não tem as mesmas capacidades que nós.				
Quando encontramos alguma coisa perdida no chão na rua devemos de ficar com ela.				
Devemos de chamar os nossos pais ou adultos para avisarem a polícia no caso de algo de mal estar a acontecer.				
Para uma boa convivência uns com os outros, devemos respeitar-nos.				

Nome: _____ Data: ___ / ___ / ___