

Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Aurora de Jesus Jacob Camelo Pereira

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de
Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico*

Orientado por

Elza da Conceição Mesquita

Bragança
2011

Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Aurora de Jesus Jacob Camelo Pereira

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de
Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico*

Orientado por

Elza da Conceição Mesquita

Bragança
2011

Agradecimentos

Deixo aqui o meu especial reconhecimento às pessoas que me guiaram neste processo, algumas das quais me ficaram na memória. Em particular agradeço à minha orientadora, Professora Dr.^a Elza da Conceição Mesquita, pelo rigor científico, disponibilidade e empenho sempre demonstrados.

Ao Sr. Provedor da Santa Casa da Misericórdia e Mesa Administrativa por me terem permitido a realização do meu estudo.

Às crianças do 3.º ano da Escola Dr. Diogo Albino de Sá Vargas por me terem proporcionado muitas das minhas vivências como professora, neste e noutros percursos. A todas o meu obrigada.

À minha filha Ana Filipa pela compreensão e ajuda psicológica e ao meu marido por me incentivar nesta caminhada.

A todos o meu Bem Hajam.

Resumo

Perante um mundo cada vez mais globalizado, onde o conceito de distância se minimizou mas a exclusão se acentuou, exige-se às escolas a mudança de paradigma, uma vez que a educação, para funcionar como elemento catalisador das mudanças sociais, económicas e políticas, enfrenta sempre novos desafios. Um deles prende-se com o facto de a escola promover o desenvolvimento humano, considerando a criança na sua individualidade, mesmo que provoque algum desconforto entre os diferentes actores do processo educativo. A diferenciação pedagógica surge, assim, neste trabalho, com a intencionalidade de quebrar com o que até este momento considerei como um ensino tradicional, facto que me permitiu acolher e integrar na minha acção educativa algumas mudanças. Estipulei, assim, como objectivos: (i) Perceber as preferências e os interesses das crianças tendo como base a óptica gardneriana; (ii) Verificar qual a importância do desenvolvimento das inteligências múltiplas e qual o seu contributo para a implementação da diferenciação curricular em sala de aula; e (iii) Perceber a(s) forma(s) como a criança se exprime em termos de conceitos, vivências e emoções, pretendendo dar resposta à questão que se me colocou: *Como é que as inteligências múltiplas, segundo a óptica gardneriana, podem ajudar a perceber os interesses e as preferências das crianças para o desenvolvimento de um trabalho de diferenciação pedagógica em sala de aula?* Na sua vertente teórica, este estudo revê a teoria cognitivista de Piaget, onde se realçam os estádios de desenvolvimento da criança, a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e perspectiva-se, também, a diferenciação pedagógica em sala de aula. No que se refere à parte experimental, este estudo parte de propostas de ensino que, sustentadas na prática da diferenciação pedagógica em sala de aula, foram colocadas em acção numa escola privada do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com crianças do 3.º ano de escolaridade. Antes da sua implementação procedemos a uma fase de diagnóstico realizada com as crianças e as suas famílias (encarregados de educação) através do preenchimento de formulários adaptados da investigadora Diane Heacox que me possibilitaram analisar a presença ou a ausência das inteligências múltiplas propostas por Gardner. Esta análise permitiu-me repensar a minha actuação em sala de aula no sentido de favorecer a diferenciação pedagógica. No decorrer da acção em sala de aula utilizei grelhas de observação que me permitiram aferir sobre a evolução de cada uma das crianças. Para além de analisar as diferenças das crianças em termos de desenvolvimento das diferentes inteligências, este estudo revela também a importância do envolvimento da criança e da sua família e avalia o impacto que as actividades de diferenciação pedagógica tiveram na motivação e aproveitamento dos participantes, quando sustentadas no conhecimento individual da criança.

Abstract

Faced with an increasingly globalized world, where the concept of distance was minimized but the exclusion is emphasized, it requires schools to the paradigm shift, since the education to work as a catalyst of social, economic and political always facing new challenges. One relates to the fact that the schools promote human development, considering the child as an individual, even if it entails some discomfort among the different actors of the educational process. The adaptive education thus appears in this work, with the intention of breaking with what so far considered as a traditional education, a fact that allowed me to accept and integrate into my educational work some changes. Therefore stipulates the following objectives: (i) To understand the preferences and interests of children based on Gardnerian optics; (ii) To Check the importance of the development of multiple intelligences and how its contribution to the implementation of curriculum differentiation in the classroom; (iii) To understand the way(s) in which the child is expressed in terms of concepts, experiences and emotions, aiming to answer the question that got me: *How do multiple intelligences, according to the Gardnerian perspective, can help to understand the interests and preferences of children for the development of an adaptive education work in the classroom?* In their theoretical model, this paper reviews the cognitive theory of Piaget, which highlights the stages of child development, the theory of multiple intelligences of Howard Gardner and prospects are also adaptive education in the classroom. Regarding the experimental part, this study part of the education proposals that supported the practice of adaptive education in the classroom, were placed in an action of a private school in the 1.st cycle of basic education, with children in third grade of schooling. Before we proceed to the implementation phase of a diagnosis carried out with the children and their families (parents) by filling in forms adapted by researcher Diane Heacox that allowed me to analyze the presence or absence of multiple intelligences proposed by Gardner. This analysis allowed me to rethink my performance in the classroom in order to promote adaptive education. In the course of action in the classroom I used grids of observation that allowed me to check on the progress of each child. In addition to analyzing the differences of children in terms of development of different intelligences, this study also reveals the importance of the involvement of children and their families and assesses the impact that the activities of adaptive education had the motivation and enjoyment of the participants, when sustained knowledge of the individual child.

Índice Geral

Índice de Quadros, Esquemas, Gráficos, Tabelas e Anexos	v
Introdução	9
Capítulo 1 - Fundamentação Teórica	13
1. Teoria do desenvolvimento cognitivo.....	13
2. Abordagem às oito inteligências múltiplas de Howard Gardner.....	15
3. Diferenciação pedagógica em sala de aula.....	19
Capítulo 2 - Opções Metodológicas	23
1. A investigação-acção como metodologia.....	23
2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	25
2.1. Observação.....	25
2.1.1. Grelhas de observação.....	26
2.2. Inquérito por questionário.....	26
3. Problema e objectivos.....	27
4. Contextualização da prática profissional.....	28
Capítulo 3 – Apresentação e Análise dos Dados	36
1. Diagnóstico da situação: respeito dos princípios de equidade no tratamento das crianças.....	36
2. <i>Formulário de verificação das inteligências múltiplas: o envolvimento da família</i>	43
3. Acção educativa/Estratégias desenvolvidas.....	55
3.1. Sessão número 1: “O bicharoco que era oco”.....	55
3.2. Sessão número 2: “O ponto”.....	60
3.3. Sessão número 3: “Espelho”.....	64
3.4. Sessão número 4: “Olívia”.....	68
Considerações finais	90
Referências bibliográficas	93
Anexos	96

Índice de Quadros, Esquemas, Gráficos, Tabelas e Anexos

QUADROS

Quadro 1. Estádios piagetianos do desenvolvimento cognitivo.....	14
Quadro 2. Distribuição dos alunos por sexo.....	29
Quadro 3. Distribuição dos alunos por idades.....	30
Quadros 4. e 5. Distribuição semanal das actividades curriculares e extra-curriculares.....	30
Quadro 6. Interesses (Classificação).....	39
Quadro 7. O que colecciona.....	40
Quadro 8. Que profissões fascinam mais as crianças.....	42
Quadro 9. Diagnóstico sobre a presença/ausência da Inteligência Verbal/Linguística (VL) percebido pelo(a) Encarregado(a) de Educação.....	45
Quadro 10. Diagnóstico sobre a presença/ausência da Inteligência Lógico/Matemática (LM) percebido pelo(a) Encarregado(a) de Educação.....	46
Quadro 11. Diagnóstico sobre a presença/ausência da Inteligência Visual/Espacial (VE) percebido pelo(a) Encarregado(a) de Educação.....	47
Quadro 12. Diagnóstico sobre a presença/ausência da Inteligência Corporal/Cinestésica (CC) percebido pelo(a) Encarregado(a) de Educação.....	48
Quadro 13. Diagnóstico sobre a presença/ausência da Inteligência Musical (M) percebido pelo(a) Encarregado(a) de Educação.....	49
Quadro 14. Diagnóstico sobre a presença/ausência da Inteligência Naturalista (N) percebido pelo(a) Encarregado(a) de Educação.....	50
Quadro 15. Diagnóstico sobre a presença/ausência da Inteligência Interpessoal (INTER) percebido pelo(a) Encarregado(a) de Educação.....	51
Quadro 16. Diagnóstico sobre a presença/ausência da Inteligência Intrapessoal (INTRA) percebido pelo(a) Encarregado(a) de Educação.....	52
Quadro 17. Sinopse dos registos considerados na categoria "Não assinaladas (ausência)".....	53

ESQUEMAS

Esquema 1 - Mapa conceptual sobre diferenciação das práticas educativas.....	21
---	----

GRÁFICOS

Gráfico n.º 1 – Encarregado de educação.....	31
Gráfico n.º 2 – Constituição do agregado familiar.....	32
Gráfico n.º 3 – Habilitações literárias do pai.....	32
Gráfico n.º 4 – Habilitações literárias da mãe.....	33
Gráfico n.º 5 – Identificação de problemas de saúde das crianças.....	33
Gráfico n.º 6 – Indicação do percurso pré-escolar das crianças.....	34
Gráfico n.º 7 – Forma de deslocação das crianças para a escola.....	34
Gráfico n.º 8 – Tempo gasto na deslocação das crianças para a escola.....	35
Gráfico n.º 9 – Disciplina preferida.....	37
Gráfico n.º 10 – Disciplinas em que és melhor.....	37
Gráfico n.º 11 – Disciplinas mais difíceis.....	38
Gráfico n.º 12 – Disciplina que obriga a trabalhar mais.....	38
Gráfico n.º 13 – Tempos Livres (preferências).....	39
Gráfico n.º 14 – Livros que gostaria de ler num clube de leitura.....	40
Gráfico n.º 15 – Que assunto conhece bem.....	41
Gráfico n.º 16 - O que aprendeu a fazer sozinho.....	41
Gráfico n.º 17 – Na escola, prefere trabalhar.....	42

TABELAS

Tabela 1. Percentagem obtida a partir da análise ao diagnóstico, efectivado aos Encarregados de Educação.....	54
Tabela 2. Sinopse dos registos sobre a inteligência verbal/linguística.....	56
Tabela 3. Sinopse dos registos sobre a inteligência lógico/matemática.....	57
Tabela 4. Sinopse dos registos sobre a inteligência visual/espacial.....	58
Tabela 5. Sinopse dos registos sobre a inteligência interpessoal.....	59
Tabela 6. Sinopse dos registos sobre a inteligência verbal/linguística.....	60
Tabela 7. Sinopse dos registos sobre a inteligência lógico/matemática.....	61
Tabela 8. Sinopse dos registos sobre a inteligência visual/espacial.....	62
Tabela 9. Sinopse dos registos sobre a inteligência interpessoal.....	63
Tabela 10. Sinopse dos registos sobre a inteligência verbal/linguística.....	65
Tabela 11. Sinopse dos registos sobre a inteligência lógico/matemática.....	66
Tabela 12. Sinopse dos registos sobre a inteligência visual/espacial.....	67
Tabela 13. Sinopse dos registos sobre a inteligência interpessoal.....	67/68
Tabela 14. Sinopse dos registos sobre a inteligência verbal/linguística.....	69

Tabela 15. Sinopse dos registos sobre a inteligência lógico/matemática.....	70
Tabela 16. Sinopse dos registos sobre a inteligência visual/espacial.....	71
Tabela 17. Sinopse dos registos sobre a inteligência interpessoal.....	72
Tabela 18. Sinopse dos registos de observação por sessão – verbal/linguística – Aluno 10.....	73
Tabela 19. Sinopse dos registos de observação por sessão – verbal/linguística – Aluno 14.....	74
Tabela 20. Sinopse dos registos de observação por sessão – verbal/linguística – Aluno 9.....	74
Tabela 21. Sinopse dos registos de observação por sessão – verbal/linguística – Aluno 2.....	75
Tabela 22. Sinopse dos registos de observação por sessão – verbal/linguística – Aluno 8.....	75
Tabela 23. Sinopse dos registos de observação por sessão – verbal/linguística – Aluno 11.....	75/76
Tabela 24. Sinopse dos registos de observação por sessão – verbal/linguística – Aluno 3.....	76
Tabela 25. Sinopse dos registos de observação por sessão – lógico/matemática – Aluno 10.....	77
Tabela 26. Sinopse dos registos de observação por sessão – lógico/matemática – Aluno 14.....	77/78
Tabela 27. Sinopse dos registos de observação por sessão – lógico/matemática – Aluno 2.....	78
Tabela 28. Sinopse dos registos de observação por sessão – lógico/matemática – Aluno 8.....	78/79
Tabela 29. Sinopse dos registos de observação por sessão – lógico/matemática – Aluno 15.....	79
Tabela 30. Sinopse dos registos de observação por sessão – lógico/matemática – Aluno 3.....	79
Tabela 31. Sinopse dos registos de observação por sessão – lógico/matemática – Aluno 4.....	80
Tabela 32. Sinopse dos registos de observação por sessão – lógico/matemática – Aluno 7.....	80
Tabela 33. Sinopse dos registos de observação por sessão – lógico/matemática – Aluno 6.....	81
Tabela 34. Sinopse dos registos de observação por sessão – visual/espacial – Aluno 10.....	82
Tabela 35. Sinopse dos registos de observação por sessão – visual/espacial – Aluno 14.....	82
Tabela 36. Sinopse dos registos de observação por sessão – visual/espacial – Aluno 9.....	83

Tabela 37. Sinopse dos registos de observação por sessão – visual/espacial – Aluno 2.....	83
Tabela 38. Sinopse dos registos de observação por sessão – visual/espacial – Aluno 11.....	83/84
Tabela 39. Sinopse dos registos de observação por sessão – visual/espacial – Aluno 3.....	84
Tabela 40. Sinopse dos registos de observação por sessão – visual/espacial – Aluno 7.....	84
Tabela 41. Sinopse dos registos de observação por sessão – visual/espacial – Aluno 16.....	85
Tabela 42. Sinopse dos registos de observação por sessão – interpessoal – Aluno 10.....	85/86
Tabela 43. Sinopse dos registos de observação por sessão – interpessoal – Aluno 14.....	86
Tabela 44. Sinopse dos registos de observação por sessão – interpessoal – Aluno 9.....	86
Tabela 45. Sinopse dos registos de observação por sessão – interpessoal – Aluno 8.....	87
Tabela 46. Sinopse dos registos de observação por sessão – interpessoal – Aluno 11.....	87
Tabela 47. Sinopse dos registos de observação por sessão – interpessoal – Aluno 15.....	87
Tabela 48. Sinopse dos registos de observação por sessão – interpessoal – Aluno 4.....	88
Tabela 49. Sinopse dos registos de observação por sessão – interpessoal – Aluno 1.....	88

ANEXOS

Anexo I – Grelha de observação sobre a inteligência verbal/linguística.....	97
Anexo II - Grelha de observação sobre a inteligência lógico/matemática.....	98
Anexo III - Grelha de observação sobre a inteligência visual/espacial.....	99
Anexo IV - Grelha de observação sobre a inteligência interpessoal.....	100
Anexo V – Formulário (inventário de interesses) aplicado com as crianças.....	101
Anexo VI - Formulário aplicado aos encarregados de educação.....	103
Anexo VII – Autorização concedida pela instituição para a realização do estudo...	108
Anexo VIII – Questionário aplicado para a caracterização do grupo/turma.....	109
Anexo IX – Carta enviada à família (encarregados de educação).....	114

Introdução

O professor deve ter em mente quais as questões essenciais para o aluno estudar, compreender e fazer com que a aprendizagem tenha sentido. Através do modelo das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1995) o professor pode conhecer os seus educandos. Este autor sugere que existem pelo menos oito inteligências que ajudam o professor a compreender os pontos fortes e as limitações de cada criança: inteligência verbal/linguística; inteligência lógico/matemática; inteligência visual/espacial; inteligência corporal/cinestésica; inteligência musical; inteligência naturalista; inteligência interpessoal; e, inteligência intrapessoal. É de máxima importância reconhecer e estimular todas as inteligências humanas e saber combiná-las. Todos somos diferentes, em grande parte porque possuímos diversas combinações de inteligências. Se reconhecermos isso penso que teremos, pelo menos, uma oportunidade de lidarmos adequadamente com os muitos problemas que enfrentamos no mundo globalizado. Se pudermos mobilizar o espectro das capacidades humanas, o indivíduo sentir-se-á melhor em relação a si mesmo e mais competente, sendo possível, inclusive, que também se sinta mais comprometido e capaz de se reunir à restante comunidade mundial para trabalhar pelo bem comum. Se pudermos mobilizar toda a gama das inteligências humanas e aliá-las a um sentido ético, talvez possamos ajudar a aumentar a probabilidade da nossa sobrevivência neste planeta e, talvez, contribuir para a nossa prosperidade (Gardner, 1995).

Gardner (1998) refere que a definição de inteligência depende do indivíduo que questionamos, dos seus métodos e níveis de estudo, bem como dos seus valores e crenças, pois esta definição (ou definições) está (estão) associada(s) às necessidades e propósitos das diferentes culturas existentes na sociedade. O estudo de Gardner (1995) diz que a influência dos gregos sobre as noções de inteligência foi mantida e ampliada durante dois milénios e que era considerada uma pessoa inteligente quem dominasse os assuntos e as habilidades. Sabe-se que as noções sobre inteligência variaram ao longo do tempo, entre as culturas e inclusive dentro da mesma cultura. Neste processo evolutivo também teremos de considerar o retrato piagetiano da cognição infantil e percebermos como é que a criança

constrói o mundo. Segundo Gardner (2001) “Piaget pintou corretamente o grande quadro do desenvolvimento – o maior conjunto de estágios do nascimento até à adolescência, cada um com suas formas características ou ‘estruturas’ de cognição” (p.31). Contudo, novas descobertas foram surgindo sustentadas nos tradicionais testes de inteligência e nos argumentos de Piaget sobre as estruturas gerais da mente e alguns investigadores aderiram “a duas suposições fundamentais: (1) que a cognição humana é basicamente unitária, e (2) que os indivíduos podem ser adequadamente descritos e avaliados através de uma dimensão chamada ‘inteligência’” (Gardner, 2001, p.73). Foram estas descobertas que influenciaram Gardner (2001) a criar uma teoria das ‘múltiplas inteligências’, considerando que para que uma “capacidade seja qualificada como uma inteligência (...) ela tem de satisfazer uma série de requisitos” (p.73). Segundo Gardner (2001), enquanto espécie humana, evoluímos para “pensar linguisticamente, conceber em termos espaciais, analisar de modos musicais, calcular com instrumentos lógico-matemáticos, resolver problemas usando todo o nosso corpo ou partes dele, compreender outros indivíduos e a nós mesmos” (p.73). Argumenta, também, o autor que “uma educação construída sobre múltiplas inteligências pode ser mais efetiva que construída sobre apenas duas inteligências”, pois pode desenvolver-se “uma gama mais ampla de talentos e pode fazer o currículo-padrão acessível para uma maior quantidade de estudantes” (Gardner, 2001, p.74). Neste sentido, o professor tem que procurar informação e formação para que, numa perspectiva metodológica, esteja actualizado e aprofunde os seus conhecimentos, para poder responder às exigências mais diversificadas e diferenciadas a nível de todas as áreas curriculares e extra-curriculares. A criança deve, também, ser vista como um ser com *agência*, competente, autónoma, cooperante, contribuindo assim para a construção de significados de uma pedagogia participativa que permita identificar factores de transformação dos processos de ensino-aprendizagem e de promoção de aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, 2007, 2011). Assim sendo, as estratégias pedagógicas constituem-se em “ferramentas da arte do professor”, pois aquele que se limita a um ensino centrado em si (aulas expositivas) ou “nos exercícios de rotina destinados a assegurar o domínio das matérias a apreender (por exemplo, fichas de trabalho)” pratica um ensino particularmente limitado (Tomlinson & Allan, 2002, p.27).

Partindo destes pressupostos teóricos, e pretendendo colocar-me a par de estratégias que pudessem promover a diferenciação pedagógica, por forma a responder eficazmente às “variações em termos de receptividade, interesse e perfil de aprendizagem” (Tomlinson & Allan, 2002, p.12) dos meus alunos, resolvi começar a desafiar-me a mim própria e a

colocar em causa muitos dos pressupostos e das práticas rotineiras que penso ter vindo a desenvolver até à data. O projecto de investigação-acção que, inicialmente, idealizei, começou por me fazer reflectir se as minhas práticas tornavam os alunos mais ou menos independentes, se era justa na avaliação e se conseguia, por conseguinte, responder às especificidades de aprendizagem de cada criança. Colocaram-se-me, pois, várias inquietações profissionais e aquela que prevaleceu em termos investigativos foi como é que eu podia dar atenção às necessidades de aprendizagem de uma criança em particular. Nas pesquisas bibliográficas que realizei sobre a diferenciação pedagógica encontrei, para além de outros, o estudo de Diane Heacox (2006), que me posicionou face a um trabalho de diferenciação curricular em sala de aula e me deu a conhecer como se podia iniciar esse trabalho partindo da teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner. Colocou-se-me, assim, a seguinte questão: *Como é que as inteligências múltiplas, segundo a óptica gardneriana, podem ajudar a perceber os interesses e as preferências das crianças para o desenvolvimento de um trabalho de diferenciação pedagógica em sala de aula?* e estipulei os seguintes objectivos: (i) Perceber as preferências e os interesses das crianças tendo como base a óptica gardneriana; (ii) Verificar qual a importância do desenvolvimento das inteligências múltiplas e qual o seu contributo para a implementação da diferenciação curricular em sala de aula; e (iii) Perceber a(s) forma(s) como a criança se exprime em termos de conceitos, vivências e emoções.

Mediante o conhecimento das necessidades das crianças, parti para a exploração de fundamentos teóricos que me pudessem auxiliar na implementação de estratégias diferenciadas tendo em conta o diagnóstico que inicialmente teria de realizar junto das crianças e da família (encarregados de educação). Esta fase constituir-se-ia de extrema importância uma vez que me permitiria aferir sobre o nível de desenvolvimento das inteligências múltiplas em cada uma das crianças e, a partir daí, ver quais as suas necessidades para poder programar um ensino mais diferenciado, em função, obviamente, daquilo que cada uma das crianças precisava mais de desenvolver. A estrutura deste trabalho que agora se constituiu no relatório de Prática de Ensino Supervisionada segue essa linha cronológica, isto é, após a introdução, apresento o *Capítulo 1 - Enquadramento teórico*, onde faço referência à teoria do desenvolvimento cognitivo, às oito inteligências múltiplas de Howard Gardner e à diferenciação pedagógica. No *Capítulo 2 – Opções metodológicas* apresento a metodologia utilizada, referindo a importância da investigação-acção, as técnicas e os instrumentos utilizados (onde dou conta dos aspectos essenciais

relativamente à observação e aos questionários). Ainda neste capítulo apresento a caracterização do contexto educativo onde este projecto foi implementado. No *Capítulo 3 – Apresentação e Análise dos Dados*, terei em conta os instrumentos que utilizei para fazer a recolha da informação que achei pertinente para realizar uma abordagem mais consistente e consciente sobre os interesses das crianças, as formas de aprendizagem que preferem, bem como para perceber os níveis de conhecimentos que cada uma delas possuía. Para além dos instrumentos utilizados apresenta-se a respectiva análise dos dados. Termino este relatório tecendo algumas considerações finais tendo em conta a questão de partida e os objectivos traçados.

Capítulo 1 - Fundamentação Teórica

1. Teoria do desenvolvimento cognitivo

A teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo é uma teoria por etapas na qual se pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis. Segundo Piaget (1973) “a criança é concebida como um ser dinâmico, que a todo momento interage com a realidade, operando activamente com objectos e pessoas” (p.23). A adaptação, definida por Piaget (1973), como desenvolvimento da consciência, ocorre através da assimilação e da acomodação. A primeira consiste em "ajustar as experiências ao nosso estágio de desenvolvimento" e a segunda em "alterar o nosso estágio de processamento cognitivo de modo a incorporar novas experiências" (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.119). Segundo Piaget (1973) os esquemas de assimilação vão-se modificando configurando os estádios de desenvolvimento e o processo de desenvolvimento é influenciado por diversos factores, nomeadamente: a maturação (crescimento biológico dos órgãos); a exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que implica na formação de hábitos); a aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais e sociais); e a equilibração (processo de auto regulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido) (Piaget, 1973).

Piaget (1973) considerou que o desenvolvimento cognitivo ocorre através de estádios de desenvolvimento sequenciais. Como referem Canavarro, Pereira e Pascoal (2001) a transição de estágio dá-se de uma forma qualitativa, uma vez que "cada estágio é um sistema de pensamento qualitativamente diferente do precedente que determina a forma como a criança compreende e dá sentido à sua experiência" (p.25). A mudança de estágio, segundo Feldman (2001), ocorre quando a criança é exposta a experiências relevantes e atinge um determinado nível de maturidade, dentro de cada estágio. Este autor sistematizou cada um dos estádios piagetianos num quadro que apresento de seguida (*vide* quadro 1).

Quadro 1. Estádios piagetianos do desenvolvimento cognitivo

PERÍODO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Sensório Motor (Nascimento - 2 anos)	Desenvolvimento da permanência do objecto (consciência de que as coisas ou pessoas existem mesmo quando fora do campo visual) e das capacidades motoras, diminuta capacidade de representação simbólica (reduzida expressão através de imagens, linguagem ou outros símbolos).
Pré-Operatório (2-7 anos)	Desenvolvimento da linguagem e pensamento simbólico (desenvolvimento de sistemas internos de representação que permitem fazer descrições), utilização de símbolos nas brincadeiras, egocentrismo (ver o mundo de acordo com a sua própria perspectiva).
Operações Concretas (7-12 anos)	Desenvolvimento da conservação (perceber que a quantidade não está relacionada com a disposição e aparência física dos objectos), domínio do conceito de reversibilidade (algumas alterações podem ser anuladas por meio da reversão de uma acção anterior).
Operações Formais (12 anos à idade adulta)	Desenvolvimento do pensamento abstracto e lógico (o pensamento deixa de ser baseado no que é observável no contexto, o jovem recorre a técnicas lógicas para solucionar problemas).

Feldman (2001, pp.424-425)

De facto, a educação, numa visão piagetiana, deve possibilitar à criança um desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório motor até ao operatório formal. Segundo Piaget e Greco (1974) a escola deve partir dos esquemas de assimilação da criança, propondo actividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilíbrios sucessivos, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento. Para construir esse conhecimento, as concepções infantis combinam-se às informações vindas do meio, na medida em que o conhecimento não é concebido como sendo descoberto espontaneamente pela criança, nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelos adultos, mas, como resultado de uma interacção, na qual o sujeito é sempre um elemento, que procura activamente compreender o mundo que o cerca, e que procura resolver as suas interrogações (Piaget & Greco, 1974).

Tendo em conta a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1973) situo as crianças do grupo/turma com as quais trabalhei no período **operatório concreto**. Este, segundo o autor, é um

período em que o indivíduo consolida as conservações de número, substância, volume e peso. Já é capaz de ordenar elementos por seu tamanho (grandeza), incluindo conjuntos, organizando então o mundo de forma lógica ou operatória. Sua organização social é a de bando, podendo participar de grupos maiores, chefiando e admitindo a chefia. Já podem compreender regras, sendo fiéis a ela, e estabelecer compromissos. A conversação torna-se possível (já é uma linguagem socializada), sem que no entanto possam discutir diferentes pontos de vista para que cheguem a uma conclusão comum (Piaget, 1973, p.43).

A obra de Jean Piaget (1973) não oferece aos professores uma didática específica sobre como desenvolver a inteligência do aluno ou da criança. Piaget mostra que cada fase de desenvolvimento apresenta características e possibilidades de crescimento da maturação ou de aquisições. O conhecimento destas possibilidades faz com que os professores possam oferecer estímulos adequados a um maior desenvolvimento do indivíduo. O autor não propõe um método de ensino, mas, ao contrário, elabora uma teoria do conhecimento e desenvolve muitas investigações cujos resultados foram e são utilizados por psicólogos e pedagogos. É importante, também, definir os períodos de desenvolvimento da inteligência que residem no facto de que cada indivíduo adquirir novos conhecimentos ou estratégias de sobrevivência, de compreensão e interpretação da realidade. A compreensão deste processo é fundamental para que os professores possam também compreender com quem estão a trabalhar.

2. Abordagem às oito inteligências múltiplas de Howard Gardner

O professor deve manter-se insatisfeito com os seus conhecimentos e procurar sempre o alargamento do seu saber enciclopédico. Quantas vezes passamos em determinados lugares e não vemos pormenores importantes? Sabemos que a arte contribui para isso, muitos olhos olham mas são olhares diferentes e daí cada um a interpretar à sua maneira. Se forem obras de arte abstracta maior se torna a riqueza imaginativa, dando azo à fantasia e ao sonho. Será pelo facto de não estarmos sensibilizados? Ou será que não nos foram desenvolvidas determinadas inteligências múltiplas em contexto escolar? Compete, pois, ao professor “conhecer este enfoque cognitivista da educação, assim como as inteligências se apresentam, no quotidiano escolar, e como interagir com elas” (Corrêa, 2003, p.3).

Perante a diversidade de enfoques que se podem aplicar no ensino, sou de opinião que as Estruturas da Mente e o seu conhecimento, desenvolvidas por Howard Gardner (1995), se devem destacar. Isto, porque concordo com Corrêa (2003) quando refere que o “tratamento adequado às inteligências que afloram em situações de prática educativa deve ser do conhecimento do docente a fim de que possa auxiliar seu aluno a desenvolver-se” (p.3). Gardner, Kornhaber e Wake (1998) ao estudarem o potencial humano e a sua variada gama de relações simbólicas, apresentam, baseados em Gardner, uma tipologia de inteligências que denominaram de (i) inteligência verbal/linguística; (ii) inteligência lógico/matemática; (iii) inteligência visual/espacial; (iv) inteligência corporal/cinestésica; (v) inteligência

musical; (vi) inteligência naturalista; (vii) inteligência interpessoal e (viii) inteligência intrapessoal.

Assinalo, assim, algumas especificidades sobre cada uma delas. Sobre a inteligência verbal/linguística, Gardner (1995) salienta que existe uma área específica do cérebro, chamada “Centro de Broca” que é responsável pela produção de sentenças gramaticais. Neste sentido, as pessoas que tenham danos nesta área cerebral, poderão apresentar dificuldades de construção de frases mais complexas; de estabelecer concordância entre género masculino/feminino; ou número singular/plural e em aplicar convenientemente os graus dos nomes e dos adjectivos. Neste âmbito concordo com Gardner (1995) quando afirma que

o dom da linguagem é universal, e seu desenvolvimento nas crianças é surpreendentemente constante em todas as culturas. Mesmo nas populações surdas, em que uma linguagem manual de sinais não é explicitamente ensinada, as crianças frequentemente ‘inventam’ sua própria linguagem manual e a utilizam secretamente. Dessa forma, nós vemos como uma inteligência pode operar independentemente de uma específica modalidade de *input* ou de um canal de *output* (p.25).

Ao ouvir uma história, a criança procura ordenar o seu mundo confuso, elaborando significações indispensáveis no processo cognitivo, desenvolvendo o seu sentido crítico, dando asas à sua imaginação estimulando as qualidades intelectuais e morais contribuindo assim para a motivação da leitura e interesse na compreensão da mesma. O gosto pela leitura só existirá se o texto que se oferece às crianças for ao encontro dos seus gostos e das suas motivações.

A inteligência lógico/matemática é apoiada por critérios empíricos tais como as outras inteligências, cabendo, assim, a cada área do cérebro, responder por diferentes tipos de inteligência. Certas áreas do cérebro são mais importantes do que outras no cálculo matemático. Há crianças que têm maior poder de resolução de problemas, encurtando significativamente o caminho entre os domínios abstracto e concreto. A solução de um problema pode ser construída antes de ser articulada. De facto o processo de solução pode ser totalmente invisível, inclusive para aquele que resolve o problema ficando referenciado como uma criança talentosa nesta área lógico/matemática (Gardner, 1995).

A inteligência visual/espacial manifesta-se no indivíduo quando este percepção a sua acção sobre o mundo, especialmente sobre os objectos e a sua localização no espaço. A habilidade de manipular formas ou objectos tentando perceber outros ângulos, luz e sombra, estão efectivamente envolvidas com a manipulação do espaço. A criança deve ter

habilidade para manipular um objecto, reconhecer parte de um objecto, compreender a sua forma, transformá-lo noutro objecto, representar mentalmente o mundo com as suas transformações e deslocções e recriar graficamente aspectos da informação visual. Sobre esta inteligência Corrêa (2003) destaca que “o artista plástico, desenvolve a sensibilidade perceptiva visual de tal maneira que ao deparar-se com um objecto ou forma, imagina-os como algo possível de transformação em uma obra de arte, pois percebe as diferentes possibilidades de tratamento que pode dar” (p.5). É, ainda, interessante destacar que a leitura de uma obra de arte depende do estado emocional do indivíduo, da intenção do artista criador, da percepção do fruidor e do contexto em que o indivíduo está inserido. O artista plástico convive no seu quotidiano com os símbolos, os produtos simbólicos e os sistemas simbólicos de maneira a encontrar a habilidade espacial que lhe vai permitir encontrar a relação entre o mundo dos objectos no espaço. Este artista estará envolvido com intercâmbio entre entidades ou níveis de análise que conduzem tanto à biologia como à antropologia quando se envolver com símbolos como letras, palavras ou números e figuras; com sistemas simbólicos com a linguagem plástica; com produtos simbólicos como teorias científicas, luz, cor, pigmentos e história da arte (Corrêa, 2003). Segundo Dalila D’Alte Rodrigues (2002) a criança desde muito cedo manifesta o prazer lúdico de brincar, pintar, construir e modelar. A criança começa por pintar directamente com os dedos, antes de usar pincéis, com tinta espessa e viscosa (digitinta) onde abre as suas figuras esquemáticas. As figuras desenhadas com espontaneidade e simplicidade são mais ou menos minuciosas, permitindo definir melhor os pormenores, suscitando algum interesse e fascínio por parte dos artistas, que dizem aprender muito quando vêem uma criança a desenhar. Autores como Merèdieu (1979), Luquet (1969), Lowenfeld e Brittain (1977) e Cox (2000) tratam o desenho infantil a partir de uma perspectiva maturacionista e preocupam-se basicamente com a forma de entender o desenvolvimento da criança, bem como a representação que estas fazem da realidade. Torna-se, por tal, necessário estabelecer uma ponte entre a arte e a educação, pois,

ambas se movimentam aparentemente sob posições ao mesmo tempo antagónicas ou confluentes sob o prisma liberdade/norma. A arte é uma forma de conhecer e representar o mundo. A educação organiza o conhecimento privado em relação às formas públicas de representar o mundo (Hernández, 2000, p.129).

Por um lado, Vygotsky (1991) considera o desenho infantil como um espaço socialmente constituído de representações simbólicas da criança e, por outro, Parsons (1996) sugere um conjunto de situações que influenciam o desenho infantil e que ajudam a compreender a

relação que a criança estabelece com a arte que ela própria produz, nomeadamente a importância do contexto cultural. Por outro lado ainda, é preciso enfrentar a dura realidade da relação da arte com o restante currículo. Até que ponto os enfoques formais colocam os temas da arte relacionados com outras matérias curriculares? Sabe-se que estas questões são prioritárias para construir uma perspectiva de educação para a compreensão da cultura visual (Hernández, 2000). Curiosamente, também, o prazer sensorial se manifesta com mais intensidade e pureza na infância do que na idade adulta. Ao existirem menos preconceitos a criança está em melhores condições para aprender descobrindo. A Expressão Plástica nas escolas deve permitir que a criança se exprima livremente de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias, emoções e as inquietações mais profundas da natureza humana.

A inteligência corporal/cinestésica é um tipo de inteligência que diz respeito à habilidade de empregar o corpo de diferentes e hábeis maneiras com finalidades específicas, recorrendo à motricidade fina ou grossa quando for necessário. Exige muita coordenação, precisão, rapidez e força muscular dos movimentos dos membros. A destreza desta habilidade motora vai permitir ao indivíduo ser exímio, se exercitar plenamente a sua atividade motriz e aperfeiçoar o seu freio inibitório (Gardner, 1995).

No que diz respeito à inteligência musical sabe-se que a música desempenhou um papel unificador importante nas sociedades paleolíticas, na Idade da Pedra e foi considerada uma faculdade universal. A notação musical sempre ofereceu e oferece um sistema simbólico acessível e lúdico que, através do treino, desenvolve a capacidade musical. Se esta não se desenvolver então há uma perda da capacidade musical que é denominada por “amusia”. Neste sentido concordo com Gardner (1995) quando afirma que

a evidência das crianças-prodígio, apóia nossa afirmação de que existe um vínculo biológico a uma determinada inteligência. Outras populações especiais, como o das crianças autistas que conseguem tocar maravilhosamente um instrumento musical mas não conseguem falar, enfatizam a independência da inteligência musical (pp.22-23).

A inteligência naturalista manifesta-se no indivíduo que gosta de apreciar, de cuidar, de valorizar e proteger tudo quanto existe na Natureza. Esta inteligência é também visível no desenho da criança, por exemplo, entre os 6 e os 9 anos de idade, a criança sabe que o céu está em cima e que a terra está em baixo, pelo que representa o céu com uma barra azul, na parte superior do desenho, e a terra, na parte inferior, normalmente castanho ou verde. O espaço vazio entre o céu e a terra simboliza o ar à sua volta que vai preenchendo com

elementos figurativos ligados aos seus centros de interesse: sol, nuvens, aviões, pássaros, estrelas, chuva, casas, bicicletas, carros, árvores, pessoas, animais, etc. (Rodrigues, 2002). Torna-se, assim, necessário estimular a criatividade infantil através de estratégias diversificadas que se constituam em meios excelentes e permitam a descoberta do mundo e da vida.

Por fim destaco as inteligências interpessoal e intrapessoal. A primeira refere-se ao estado emocional do indivíduo, tanto no que concerne a si como pessoa, como aos outros com quem convive no seu dia-a-dia. Possui a capacidade de ser voltada para o interior do outro estabelecendo distinção entre os indivíduos em relação a estados de ânimo, temperamento, motivações, interesses e intenções. A segunda diz respeito ao conhecimento que o indivíduo elabora de si mesmo. É voltada para o interior do indivíduo, sendo o conhecimento do seu próprio *eu* e da sua própria emoção.

Perante a contextualização tecida em torno das oito inteligências múltiplas pude perceber que o conceito de inteligência é definido como a capacidade de resolver problemas no ambiente em que o indivíduo se encontra inserido. Devido à pluralidade do intelecto o objectivo deve ser desenvolver as inteligências de uma maneira construtiva para nos inserirmos de uma forma holística na sociedade. Convém, ainda, salientar que estas inteligências funcionam combinadas, não são estanques na medida em que quase todos os papéis culturais exigem várias inteligências (Gardner, 1995). Neste sentido, o professor não pode deixar de ser sensível aos aspectos mais inesperados da imaginação criadora da criança. A autenticidade e a criatividade da expressão são duas referências primordiais que o professor deve respeitar, estimular e incentivar a criança nesse envolvimento. Neste sentido, compete ao professor fazer um estudo sobre as crianças com as quais contacta diariamente para verificar o nível de desenvolvimento destas inteligências. Na verdade "o desafio com que a escola hoje se confronta consiste em desenvolver uma pedagogia susceptível de educar com sucesso todas as crianças, respeitando as suas características individuais" (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.24). Para atender a estas características achei conveniente reflectir sobre a diferenciação pedagógica em sala de aula.

3. Diferenciação pedagógica em sala de aula

No processo de acção educativa revelam-se diferenças individuais que devem ser tidas em consideração para se pensar a diferenciação pedagógica, nomeadamente as diferenças cognitivas, linguísticas e socioculturais. Embora considere que estas três dimensões sejam

relevantes, no âmbito do meu estudo centrar-me-ei sobre as diferenças cognitivas. Isto, porque o estudo das diferenças cognitivas foi revolucionado por Howard Gardner quando concebeu a teoria das inteligências múltiplas. Este suporte teórico foi fundamental para repensar a pedagogia que vinha a implementar e, espero, que seja também um motivo de reflexão para outros profissionais de educação.

Neste enquadramento começo por tecer algumas considerações sobre o que pensam alguns investigadores sobre diferenciação. Numa abordagem relacionada aos aspectos educativos, Tomlinson e Allan (2002) definem diferenciação “como uma forma de resposta pró-activa do professor face às necessidades de cada aluno” (p.14) e, na mesma linha, Sousa (2010) entende-a como sendo “a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (p.10). Diane Heacox (2006) refere que "o ensino diferenciado é uma forma de pensar acerca do ensino e da aprendizagem" e que "é também um conjunto de estratégias que ajuda a abordar e a gerir melhor a variedade de necessidades educacionais na sala de aula" (p.6). Tomlinson e Allan (2002) acrescentam que um professor que se preocupa com a diferenciação pedagógica

compreende a necessidade de os alunos expressarem humor, trabalharem com um grupo, beneficiarem de um ensino supletivo num domínio particular, aprofundarem mais um tópico ou ainda terem apoio na abordagem e leitura do excerto de um texto – sendo que o professor responde activa e positivamente a essa necessidade (p.14).

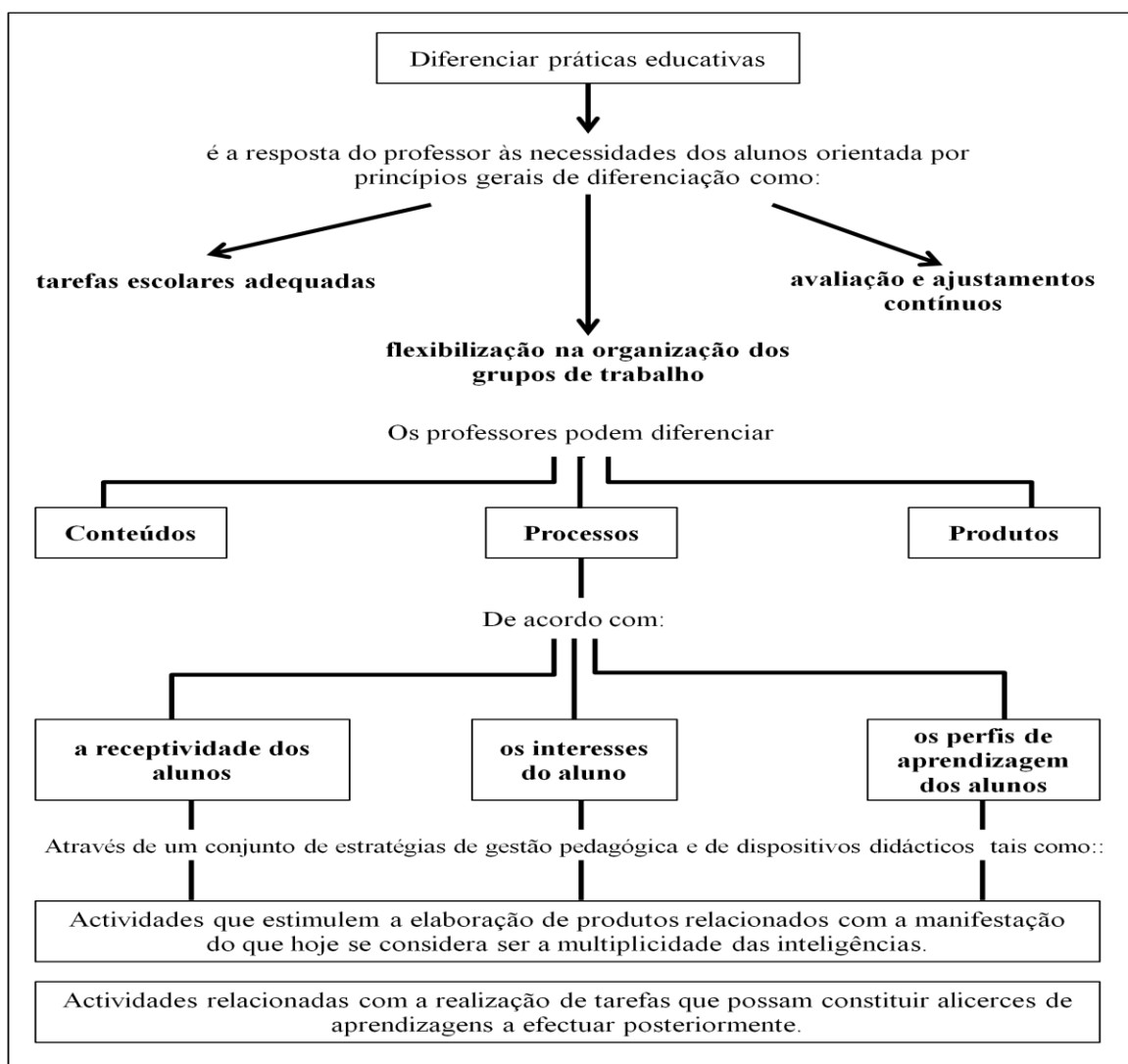
Perspectiva-se, assim, a diferenciação pedagógica como uma “prestação de atenção às necessidades de aprendizagem” de cada criança em particular, ou de um pequeno grupo, e coloca de parte o modelo mais tradicional de ensinar uma turma de crianças como se de uma só se tratasse, com características semelhantes (Tomlinson & Allan, 2002). Neste sentido, também percebo e concordo com a tese defendida por Pacheco (2008) quando refere que

o currículo nacional revela-se mais pelos seus processos e práticas de estruturação do que pela sua definição formal - a escola tem sido organizada na base da uniformização, admitindo-se, segundo o princípio clássico do liberalismo, que todos os alunos têm as mesmas possibilidades de sucesso (p.180).

De facto, todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e agem de acordo com as suas diferenças (Grave-Resendes & Soares, 2002). Por tal, concordo que "a teoria das *Inteligências Múltiplas* aplicada na prática pedagógica não significa que o professor tenha de ensinar a mesma coisa de oito

maneiras diferentes", mas sim que conheça "as capacidades cognitivas de cada um dos seus alunos e ir ao encontro destas mesmas na maneira como planifica, gere, e avalia o processo de ensino-aprendizagem" (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.14). Assim, na minha investigação, pretendo privilegiar “uma concepção de diferenciação curricular enquanto fenómeno que pode emergir de forma contínua e não necessariamente padronizada ou categorial”, através da implementação de práticas docentes que imprimam a devida atenção “à experiência de cada aluno e ao seu potencial de desenvolvimento” e me conduzam em “d direcção à realização das aprendizagens previstas ao nível do currículo formal” (Sousa, 2010, p.8). Neste sentido tomei de empréstimo o esquema de Tomlinson e Allan (2002) que adaptei e que apresento de seguida, uma vez que me serviu como um elemento norteador ao longo da minha prática pedagógica.

Esquema 1 - Mapa conceptual sobre diferenciação das práticas educativas



Adaptado de Tomlinson e Allan (2002, pp.15-16)

Ao longo deste processo de reflexão também considerei pertinente ter em linha de conta os objectivos propostos por Diane Heacox (2006) relativamente ao ensino integrado:

- Desenvolver tarefas estimulantes e interessantes para cada aluno.
- Desenvolver actividades baseadas em tópicos e conceitos essenciais, em processos e competências com significado, e em múltiplas formas de os alunos poderem mostrar a sua aprendizagem.
- Oferecer abordagens flexíveis ao conteúdo, ao ensino e aos produtos.
- Responder à disponibilidade, às necessidades de aprendizagem, aos interesses e às preferências de aprendizagem dos alunos.
- Fornecer aos alunos oportunidades de trabalharem em vários formatos de ensino.
- Satisfazer os padrões e as exigências curriculares, relativamente a cada aluno.
- Criar ambientes de sala de aula que respondam às expectativas dos alunos e que facilitem o trabalho dos professores (p.6).

Embora a investigação na área da educação ofereça inúmeras possibilidades de modelos e estruturas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, escolhi trabalhar a diferenciação pedagógica com a ajuda das inteligências múltiplas de Howard Gardner, uma vez que percebi, com Heacox (2006), que estas "fornecem uma técnica pronta a ser utilizada para aumentar a variedade das suas formas de ensino e das maneiras usadas pelo professor para estimular a aprendizagem dos seus alunos" (p.7).

Capítulo 2 - Opções Metodológicas

1. A investigação-acção como metodologia

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação-acção consiste na “recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 292). Baseada na leitura que realizei aos autores Bogdan e Biklen (1994) inferi que a investigação-acção é um tipo de investigação em que o investigador interage activamente com os sujeitos da investigação, partindo sempre de um objectivo. Neste processo, o investigador deve revelar a sua credibilidade, integridade e honestidade em todos os dados que recolhe de forma a sugerir recomendações para a mudança, tendo como finalidade ajudar as pessoas a viverem uma vida melhor. No contexto educativo a investigação-acção permite uma participação mais activa do professor, funcionando como um agente de mudança perante os problemas que vão surgindo, constituindo-se um contributo necessário para o desenvolvimento da acção educativa. A investigação-acção consiste, assim, numa abordagem com carácter de trabalho de exploração, isto é, que avança na melhoria e acompanhamento de trajectos de experimentação sobre as práticas existentes em cada contexto, com vista ao seu melhoramento, sendo que todos os intervenientes são actores e autores da pesquisa (Vilar, 1998). É neste enquadramento que também Cortesão (1995) se refere à investigação-acção:

a investigação-acção tem como finalidade resolver um problema real e concreto, cujo objectivo consiste em melhorar a prática educativa num determinado lugar, tendo em conta as características dos intervenientes e do meio envolvente; requer também um profundo conhecimento específico numa situação específica e nunca um conhecimento geral numa situação geral. Pode-se também dizer que a investigação-acção está presente na avaliação: é interessante pensar como numa simples rotina de sala de aula em que se pratique uma verdadeira avaliação formativa, estão todos os ingredientes da investigação-acção (p.577).

Arends (1995) também nos endereça para as finalidades e os objectivos da investigação-acção ao considerar que esta se rege por “processos e normas de investigação científica”, embora não tenha como “objectivo produzir conhecimento para as comunidades educacional e científica”, uma vez que “consiste num processo de aquisição de informação

e conhecimento para ser posto ao serviço do próprio professor/investigador que o realiza” (p.525). Na verdade a investigação-acção pode e deve tornar o professor mais autónomo e, também, mais reflexivo, isto porque leva ao questionamento constante sobre as problemáticas com que se depara e é ele próprio que, através da sua investigação, tenta solucionar os problemas. Pode também levar o professor à construção de “novas realidades sobre o ensino” (Arends, 1995, p.526). Neste sentido, concordo que a investigação-acção possa ser uma forma de conduzir os(as) professores(as) a “recolherem informação válida sobre as suas aulas”, a utilizarem a informação para “tomarem decisões fundamentadas relativas a estratégias de ensino e actividades de aprendizagem”, e a “partilham a informação com os estudantes com o objectivo de entenderem a sua perspectiva e conquistarem a sua motivação interna relativamente a actividades e procedimentos de aprendizagem específicos” (Arends, 1995, p.526), podendo ser, também, e segundo Moreira (2001), a base da formação de professores. Assim sendo, ao aplicarmos a investigação-acção à educação estaremos a indiciar “finalidades humanistas, emancipatórias e comprometidas com processos de mudança social” (Moreira, 2001, p.28), isto porque

o movimento actual da investigação-acção em educação aparece como sinónimo de investigação realizada pelo professor na sua sala de aula e/ou contexto alargado de actuação. Encontra a sua fundamentação na necessidade de um maior profissionalismo na profissão docente, melhoria da prática na sala de aula, maior controlo social e emancipação do professor e maior utilidade da investigação educacional para o professor” (Moreira, 2001, p.28).

Percebi que a investigação-acção é um processo que se sustenta na investigação, observação, reflexão e acção e que deverá ser ajustado pelos agentes que nele participam com o objectivo de intervir para melhorar, modificar e acrescentar algo de positivo à sua aprendizagem. Perante estes pressupostos concordo com Albano Estrela (1986) quando afirma que “a articulação entre teoria e prática se processará através de um movimento dialéctico entre pensamento e realidade” (p. 27). O professor além de investigador é o principal interveniente no processo investigação-acção, pois a sua actividade centra-se na intervenção no terreno, na exploração dos problemas reais, devendo ser a investigação-acção pela prática. Neste sentido, devem-se planificar estratégias para colocar o plano em acção e observar os efeitos da acção no respectivo contexto, olhando atentamente para os resultados obtidos, sempre com o intuito de promover o sucesso educativo das crianças. Se isto não se verificar, devemos ter a preocupação de efectuar modificações, reajustamentos e mudanças nas estratégias de ensino, nunca esquecendo que é através da “investigação

que se reflecte e problematiza o processo de ensino-aprendizagem, que se suscita o debate e que se edificam as ideias inovadoras” (Pacheco, 1995, p.9).

2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para investigar o problema recorri à observação directa e sistemática como técnica de recolha de dados e utilizei como instrumentos de recolha os questionários. Neste tópico referir-me-ei à importância de utilizar estes procedimentos no âmbito do estudo que realizei.

2.1. Observação

Segundo Hill e Hill (2000) uma

investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar. Todas as ciências naturais, bem como todas as ciências sociais, têm por base investigações empíricas porque as observações deste tipo de investigação podem ser utilizadas para construir explicações ou teorias mais adequadas (p.19).

Neste sentido, também nas ciências da educação a observação requer rigor, devendo ser cuidada e sistemática para que se consiga obter informação pertinente e para melhor interpretar a realidade com que nos deparamos. Estrela (1986) refere que “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face a cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados” (p.135). Neste sentido, e tendo presente as palavras deste autor “só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida” (Estrela, 1986, p.128). Ainda segundo Estrela (1986) “fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado”. O autor acrescenta ainda que o “observador participante deverá desempenhar um papel bem definido, na organização social que observa. Este papel poderá ser percebido diferentemente pelo grupo, conforme a função de observação seja ou não conhecida” (pp.32-33).

Posicionando-me face à percepção de Estrela (1986) sobre a observação pude perceber que este termo é entendido como o conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra variável em foco. Quer isto dizer que o

objecto da observação pode recair num ou noutro aspecto, como por exemplo: no aluno, no professor, na interacção professor/aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente sócio-relacional, na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características dos sujeitos, entre outros. Conforme o objectivo com que se parte para a observação do nível educativo, assim serão utilizados métodos, estratégias e técnicas diferentes. A observação naturalista é um dos métodos de observação que melhor permite perceber o contínuo e o contexto, pois os comportamentos são observados em toda a sua complexidade. É pois uma observação abrangente, sem delimitação de variáveis e directa. O objectivo da observação naturalista é explicar o porquê e o para quê através do como, este tipo de observação serve para ver o número de papéis que o professor tem de assumir (Estrela, 1986). Deste modo, podemos mencionar, baseada em Estrela (1986), a existência de distintas formas e meios de observação, que passamos a citar: a atitude face ao observador (observação participante; observação distanciada e participada; e observação intencional e espontânea); quanto ao processo de observação (observação sistemática e ocasional; observação armada e desarmada; observação contínua e intermitente; e observação directa e indirecta); e, quanto aos aspectos do campo de observação (observação molar e molecular; observação verbal e gestual; e, observação individual e grupal). Ao longo do nosso período de observação, o meio utilizado para tal foi a observação participante, ou seja, este meio refere-se à situação ou atitude do observador, visto que este participa na vida do grupo por ele estudado (Estrela, 1986).

2.1.1. Grelhas de observação

No que concerne às grelhas de observação, estas têm como propósito registar a frequência dos comportamentos e observar a progressão dos mesmos. Este instrumento tem uma função reguladora, pois traduz com que frequência ocorre certo comportamento, determinando se esse comportamento se realiza com eficácia, ou pelo contrário, revela a persistência das dificuldades (Estrela, 1986). Para o estudo, utilizei 8 grelhas de registo propostas por Heacox (2006) e cujos itens me serviram para avaliar a progressão das crianças sobre quatro das oito inteligências múltiplas (*vide* Anexos I a IV) durante a realização das actividades práticas.

2.2. Inquérito por questionário

Concordo com Manuela Magalhães Hill e Andrew Hill (2000) quando afirmam que

quando se quer confirmar os resultados e conclusões de um trabalho apresentado na literatura o estudo preliminar é (relativamente) simples porque o trabalho na literatura indica a natureza geral das variáveis que o investigador tem de medir por meio de um questionário (p. 70).

Baseada nestes autores percebi que para elaborar um questionário é necessário ter em conta os participantes a que se destinam e os objectivos que se pretendem alcançar.

O questionário é um instrumento onde se interroga/questiona por escrito vários sujeitos sem a interferência do pesquisador, tendo como objectivo conhecer as suas opiniões, atitudes, pensamentos, sentimentos, desejos, interesses, ... sobre um determinado tema. A própria palavra, segundo Sousa (2005) designa uma “série de questões ou perguntas sobre um dado assunto” (p.204). O questionário em relação à extensão e ao vocabulário usado deve ser analisado mediante a faixa etária. As questões devem ser claras, curtas, objectivas e com vocabulário muito acessível, pois são muitas as pessoas que têm vocabulários e habilitações literárias distintos. O investigador na elaboração de um questionário deverá evitar perguntas múltiplas, perguntas não neutras e perguntas indefinidas e deverá ter em conta: a clareza, a coerência e a neutralidade. Devem ser construídos para fornecerem informações directamente provenientes dos sujeitos que dão origem a determinados dados que serão alvo de análise e podem ser de dois tipos: com questões fechadas e com questões fechadas e abertas. Na pesquisa que levei a cabo utilizei os dois formatos. No início do meu estudo houve lugar para o preenchimento de dois tipos de questionários (de ora em diante designados por formulários), um deles foi aplicado às crianças (*vide* Anexo V) e outro aos encarregados de educação (*vide* Anexo VI), para aferir sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças, numa óptica gardneriana.

3. Problema e objectivos

Ensinar é uma actividade criativa. Cada professor deve conhecer bem os seus alunos, saber quais são as suas necessidades e os seus pontos mais e menos fortes de forma a conceber uma aprendizagem que satisfaça as necessidades das crianças e tire o maior proveito dela, aumentando as probabilidades de se formarem de forma holística. O estudo de Heacox (2006) baseado nas oito inteligências múltiplas de Howard Gardner, levou-me a reflectir sobre a possibilidade de perceber como se posicionavam as crianças, com as quais trabalhei, face às inteligências múltiplas e conduzir a minha acção em função do que os resultados prévios me forneceriam. Percebi que a diferenciação curricular na sala de aula pode ajudar o professor a descobrir a melhor forma de propor momentos de aprendizagem

únicos e significativos e a conhecer os interesses e as limitações de cada criança. Neste sentido, o professor deverá recolher informação sobre as crianças, para poder responder às necessidades que cada uma tem e, assim, planificar um ensino diferenciado, para usar dentro da sala de aula. As estratégias do ensino diferenciado podem ser usadas para modificar e ajustar qualquer currículo, tendo em conta a especificidade de cada criança. É através de um ensino diferenciado que os alunos podem ser ajudados a alcançar metas com alguma satisfação e auto-estima. Assim, no âmbito deste estudo pensei que seria pertinente dar resposta à seguinte questão de partida: *Como é que as inteligências múltiplas, segundo a óptica gardneriana, podem ajudar a perceber os interesses e as preferências das crianças para o desenvolvimento de um trabalho de diferenciação pedagógica em sala de aula?* Para obter resposta(s) a esta grande questão optei por estipular os seguintes objectivos: (i) Perceber as preferências e os interesses das crianças tendo como base a óptica gardneriana; (ii) Verificar qual a importância do desenvolvimento das inteligências múltiplas e qual o seu contributo para a implementação da diferenciação curricular em sala de aula; e (iii) Perceber a(s) forma(s) como a criança se exprime em termos de conceitos, vivências e emoções.

4. Contextualização da prática profissional

O projecto de investigação-acção que deu origem ao presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvido na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (de ora em diante designada por 1º CEB) Dr. Diogo Albino de Sá Vargas, numa turma de 3º ano de escolaridade, constituída por dezasseis alunos (crianças que acompanho desde o primeiro ano de escolaridade). Este projecto foi implementado, depois de ter sido autorizado pelo Sr. Provedor e Mesa Administrativa (*vide* Anexo VII), sendo esta escola do 1º CEB uma das valências da Santa Casa da Misericórdia de Bragança (de ora em diante designada por SCMB).

A Escola do 1º CEB, Dr. Diogo Albino de Sá Vargas, funciona num dos espaços da SCMB situado na rua Dr. Herculano Conceição, no mesmo edifício do Museu Etnográfico Dr. Belarmino Afonso. O edifício da escola é composto por dois pisos:

- no rés-do-chão (pisos 1) funcionam o Museu Etnográfico Dr. Belarmino Afonso, uma sala de Actividades de Tempos Livres (ATL) e duas casas de banho (uma para o sexo feminino e outra para o sexo masculino).

- no 1.º piso funcionam quatro salas de aula, uma sala para os professores, uma sala para informática, duas casas de banho (uma para o sexo feminino e outra para o sexo masculino), duas entradas com um grande átrio, alguns anexos e ainda uma área de recreio exterior, pavimentada em cimento.

Todo o edifício tem água canalizada e saneamento, aquecimento central, boa luz natural e artificial e toda a segurança a que a lei obriga: extintores, luz de presença, saídas de emergência e alarmes.

A escola fica situada no centro da cidade de Bragança e é frequentada por setenta e cinco crianças, onde quase todas são provenientes de um estrato social médio alto. Pensa-se que nada lhes falta materialmente, mas notam-se alguns problemas de afectividade, dada a desagregação das famílias de algumas delas.

Os pais desempenham profissões diversificadas, como por exemplo: professores, médicos, bancários, advogados, polícias, etc. Alguns pais dão apoio aos filhos nas tarefas escolares, outros limitam-se ao apoio que os educandos têm na Instituição.

A maior parte das crianças têm contacto com o meio rural, porque os pais provêm desse meio. É nesse meio, que as crianças se encontram com realidades diferentes e, por vezes únicas, proporcionando outras vivências, que poderão fortalecer as suas aprendizagens.

Os participantes do estudo faziam parte de uma turma formada por dezasseis crianças, sete do sexo feminino e nove do sexo masculino (*vide* quadro 2) que frequentaram pela primeira vez o terceiro ano de escolaridade, no ano lectivo de 2009/2010, ano em que foi desenvolvida a prática profissional.

Quadro 2. Distribuição dos alunos por sexo

		N.º de Alunos	Codificação dos Alunos
Sexo	F	7	Aluno 1
			Aluno 2
			Aluno 3
			Aluno 4
			Aluno 9
			Aluno 13
			Aluno 16
	M	9	Aluno 5
			Aluno 6
			Aluno 7
			Aluno 8
			Aluno 10
			Aluno 11
			Aluno 12
			Aluno 14
			Aluno 15

As crianças tinham idades compreendidas entre os 8 e 9 anos. Das 16 crianças apenas duas tinham 9 anos, porque vieram de outros países e iniciaram o 1.º ano de escolaridade com 6 anos, tendo completado os 7 anos até ao dia 31 de Dezembro de 2007. No ano lectivo 2009/2010 já tinham 9 anos completos (*vide* quadro 3).

Quadro 3. Distribuição dos alunos por idades

Idades	N.º de alunos	Codificação dos Alunos
8 Anos	14	Aluno 1
		Aluno 2
		Aluno 3
		Aluno 4
		Aluno 5
		Aluno 7
		Aluno 8
		Aluno 9
		Aluno 10
		Aluno 11
		Aluno 12
		Aluno 13
		Aluno 14
		Aluno 16
9 Anos	2	Aluno 6
		Aluno 15

Devido à localização geográfica (centro da cidade de Bragança) esta escola é uma Instituição de preferência, dado que possibilita a proximidade do local de trabalho dos pais e da sua residência. Esta escola, possui um horário escolar que vai ao encontro das necessidades dos encarregados de educação. As actividades curriculares e extra-curriculares ocorrem semanalmente de Segunda a Sexta, distribuídas tal como se observa nos quadros 4 e 5.

Quadros 4. e 5. Distribuição semanal das actividades curriculares e extra-curriculares

Ed. Física 4.º ano Ed. Musical 1.º ano	Ed. Musical 2.º ano	Ed. Física 2.º ano Ed. Musical 3.º ano	Ed. Física 3.º ano Ed. Musical 4.º ano	Ed. Física 1.º ano
---	------------------------	---	---	-----------------------

Horário: Educação Física – 15h00 às 16h00; Educação Musical – 15h00 às 16h00

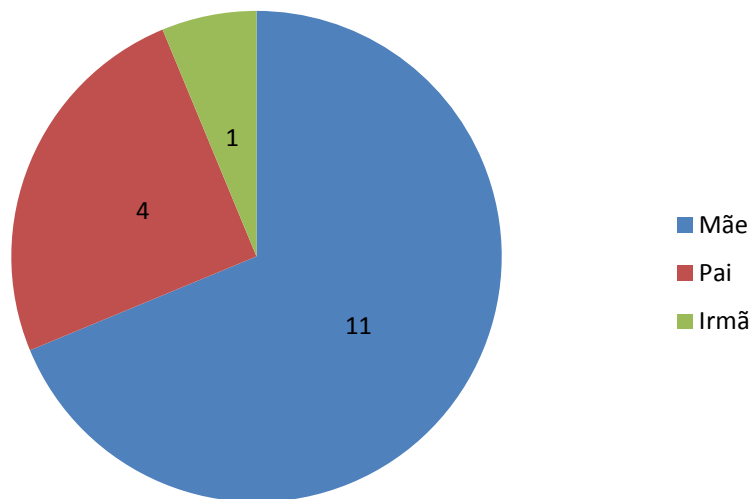
Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
16h15	Inglês 3.º ano Catequese 4.º ano	Inglês 1.º ano Informática 2.º ano	Inglês 4.º ano Catequese 3.º ano Catequese 1.º ano	Inglês 2.º ano Música 1.º ano	Inglês 3.º ano Catequese 2.º ano Informática 4.º ano
16h30		Informática 1.º ano Espanhol 2.º ano		Informática 3.º ano Espanhol 4.º ano	
16h45		Música 3.º. e 4.º anos		Música 2.º ano	
17h00		Inglês 4.º ano	Inglês 3.º ano	Espanhol 3.º ano	
17h15		Inglês 2.º ano	Inglês 1.º ano	Inglês 4.º ano	

Horário das actividades extra-curriculares 2009/2010

Durante a semana, após o horário lectivo, a maior parte das crianças encontra-se em actividades extra-curriculares que a instituição proporciona, os grupos que não estão em actividades extra-curriculares, entram para o Estudo Acompanhado. Os tempos livres destas crianças são passados com os seus familiares, nomeadamente com os pais, aproveitando todos os momentos para conhecerem países e culturas diferentes, fazer praia, realizar cruzeiros, desportos de Inverno e outras coisas mais. Os interesses pessoais destas crianças estão ligados às suas vivências, logo as actividades mais mencionadas são: viagens, piscina, praia, futebol, música, entre outras.

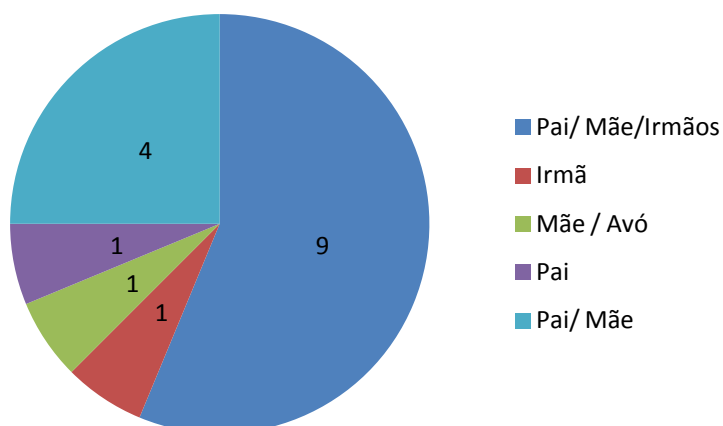
Para uma melhor caracterização da turma, distribui um questionário (*vide* Anexo VIII) aos Encarregados de Educação no início do ano lectivo 2009/2010, no sentido de obter respostas relativas à sua situação social, profissional e familiar. Deste modo, pretendia-se ter um conhecimento mais aprofundado da situação sócio familiar das crianças com as quais iria trabalhar. Da análise dos questionários retirou-se a informação mais importante, que se apresenta de seguida.

Gráfico n.º 1 – Encarregado de educação



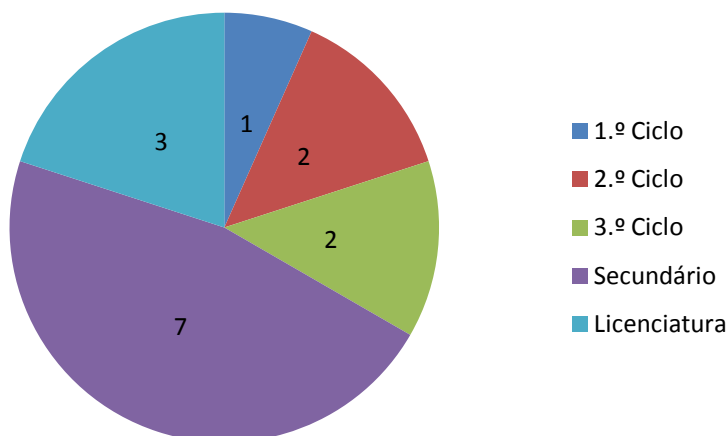
Perante a análise do gráfico, conclui-se que, maioritariamente, a função de encarregado de educação é desempenhada pela mãe (11 crianças) com um registo de 4 crianças é o pai que desempenha essa função e só no caso de apenas 1 criança esse papel é desempenhado pela irmã mais velha e maior de idade, porque é órfã de pais.

Gráfico n.º 2 – Constituição do agregado familiar



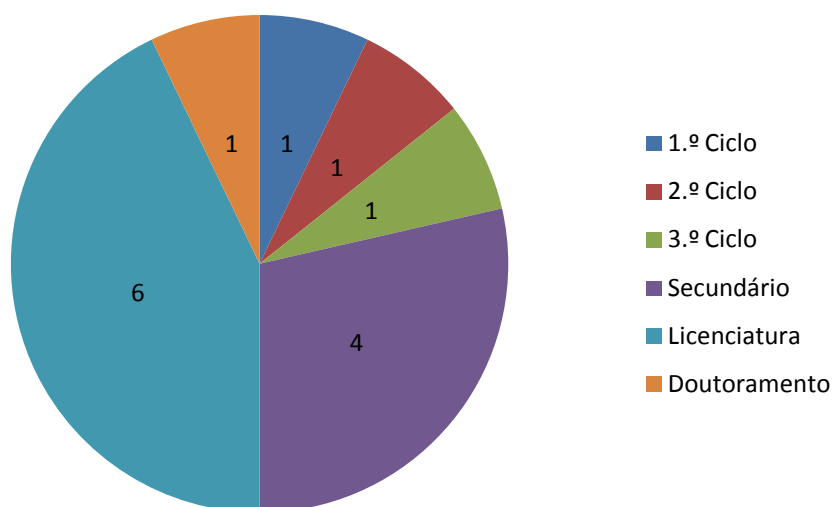
Após a análise feita ao gráfico n.º 2 pode-se constatar que a maior parte destas crianças têm irmãos e vivem com eles. Nestas condições temos 9 crianças que vivem com Pai/Mãe/Irmãos. Das restantes crianças, 4 crianças vivem com o Pai/ Mãe, 1 vive com a Irmã, outra vive com a Mãe/Avó e outra apenas com o Pai.

Gráfico n.º 3 – Habilitações literárias do pai



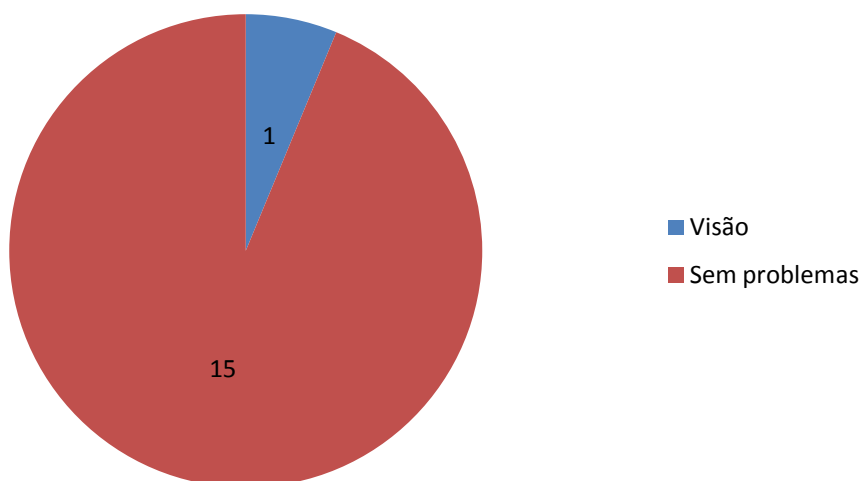
Relativamente às habilitações literárias dos pais verificou-se que apenas 1 pai possui o 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2 pais possuem o 2.º Ciclo do Ensino Básico, 2 pais concluíram o 3.º Ciclo do Ensino Básico, 7 pais possuem o Secundário e 3 pais têm Licenciatura.

Gráfico n.º 4 – Habilitações literárias da mãe



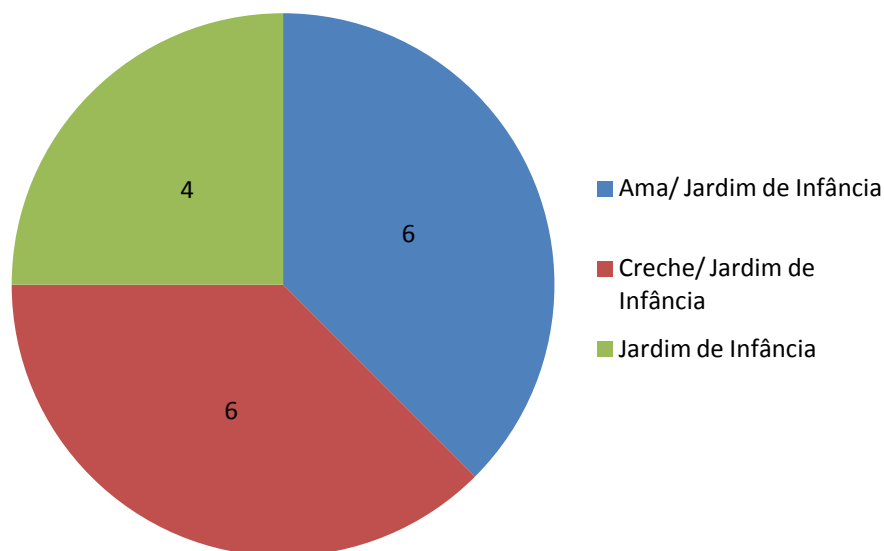
Relativamente às habilitações literárias das mães concluiu-se que apenas 1 mãe possui o 1.º Ciclo do Ensino Básico, outra mãe concluiu o 2.º Ciclo do Ensino Básico e outra mãe possui o 3.º Ciclo do Ensino Básico, 4 mães possuem o Secundário, 6 mães têm Licenciatura e somente 1 mãe possui Doutoramento. Relativamente à irmã que assume a função de Encarregada de Educação (que não se expressa no gráfico) as habilitações literárias correspondem à conclusão do Secundário.

Gráfico n.º 5 – Identificação de problemas de saúde das crianças



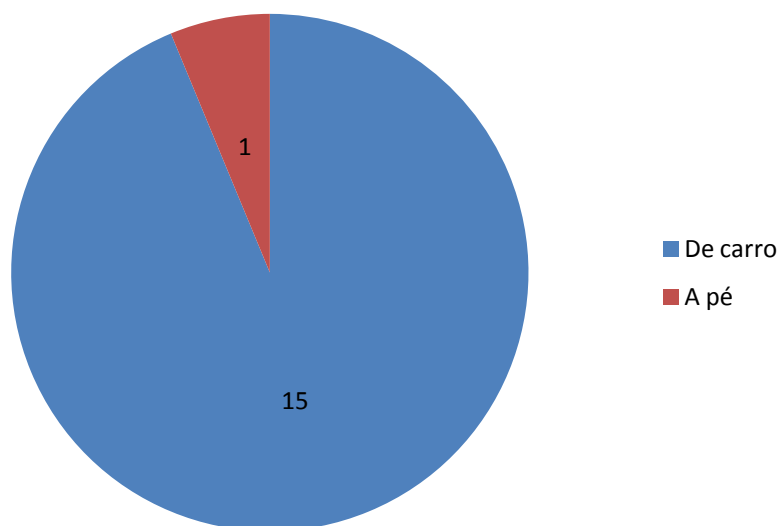
Através da análise do gráfico n.º 5 verificou-se que 15 crianças não têm problemas de saúde, apenas 1 criança tem problemas de visão (miopia).

Gráfico n.º 6 – Indicação do percurso pré-escolar das crianças



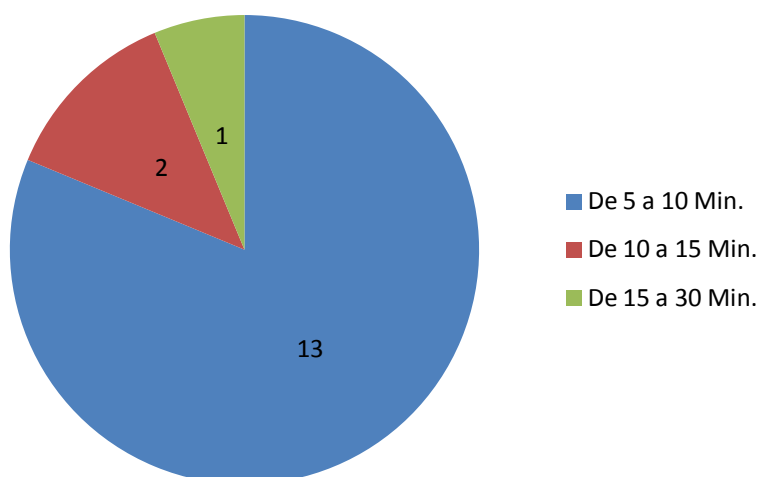
Verifica-se que o número de crianças que frequentaram a Ama e o Jardim de Infância (6 crianças) é igual ao número de crianças que frequentaram a Creche e o Jardim de Infância (6 crianças) e 4 das crianças frequentaram apenas o Jardim de Infância.

Gráfico n.º 7 – Forma de deslocação das crianças para a escola



De acordo com o gráfico verifica-se que a maioria (15 crianças) se desloca para a escola de carro, apenas 1 criança se desloca a pé.

Gráfico n.º 8 – Tempo gasto na deslocação das crianças para a escola



Conforme o gráfico, constatou-se que a maioria das crianças (13), no percurso de casa à escola demora entre 5 a 10 minutos, 2 crianças demoram entre 10 a 15 minutos e 1 criança demora entre 15 a 30 minutos.

Traçadas as linhas metodológicas, realizada a contextualização da escola e a caracterização das crianças participantes do estudo, procedo, no capítulo seguinte, à apresentação e análise dos dados recolhidos ao longo do desenvolvimento deste projecto de investigação-acção.

Capítulo 3 – Apresentação e Análise dos Dados

1. Diagnóstico da situação: respeito dos princípios de equidade no tratamento das crianças

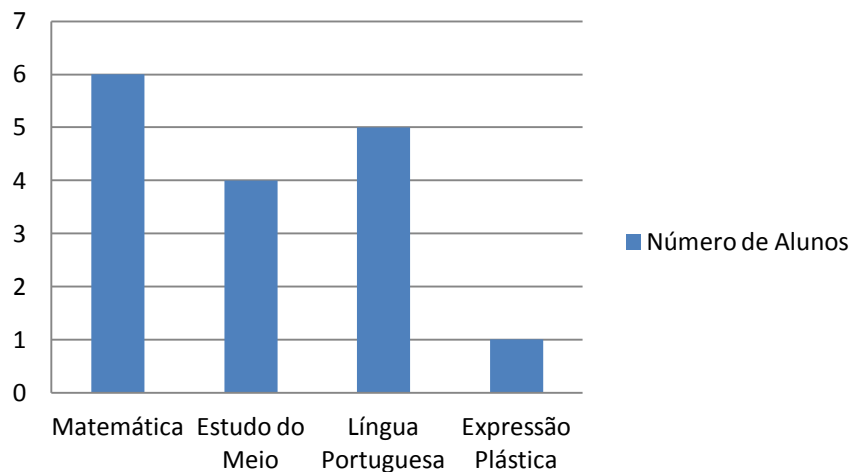
Sendo um dos objectivos do ensino diferenciado aumentar a probabilidade dos alunos serem bem sucedidos nos seus estudos, Diane Heacox (2006) refere que para se atingir esta meta devemos "conhecer melhor os alunos e compreender como diferem entre si, no que respeita aos seus interesses, preferências e ritmos de aprendizagem" (p.28). Segundo esta autora, que perfilou o seu estudo numa óptica gardneriana, o professor pode fazer uma recolha de informação sobre a história académica dos alunos através do preenchimento de formulários. Esta recolha deverá ocorrer no início do ano lectivo para que o professor possa planear e colocar em prática um ensino diferenciado. Mediante a recolha de dados o professor deverá tentar combinar as características de cada criança com as diferentes abordagens sobre a aprendizagem e sobre o seu sucesso académico. O sucesso na aprendizagem é tanto maior, quanto maior for a autoconfiança e a motivação da criança.

O objectivo de recolher informação sobre a turma do 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico teve em linha de conta os parâmetros assinalados anteriormente, isto é, para conhecer melhor as crianças, com as quais tenho vindo a trabalhar, e perceber os seus interesses e formas de aprendizagem preferidas. Penso que esta abordagem me permitiria, ainda, incidir em determinadas actividades práticas em sala de aula que possibilitassem às crianças a ampliação de determinadas inteligências múltiplas, cujos aspectos lacunares foram detectados nesta fase, bem como aquelas que se encontravam mais desenvolvidas no cômputo geral do grupo/turma.

Início esta análise diagnóstica pela interpretação realizada aos formulários distribuídos pelas crianças e, noutro ponto, referir-me-ei à análise dos questionários realizados aos encarregados de educação. O formulário aplicado com as crianças foi adaptado de Diane Heacox (2006) e permitiu-me perceber a(s) sua(s) postura(s) face a algumas das preferências, sobretudo para avaliar quais as necessidades sentidas tendo em linha de conta

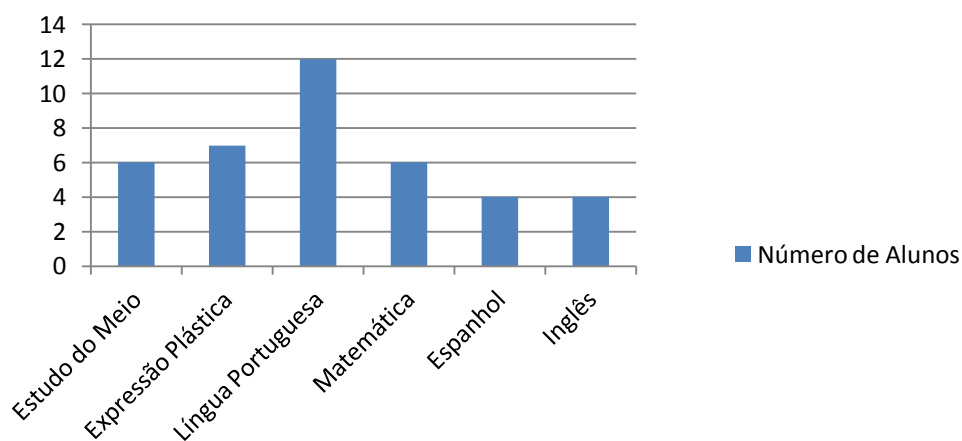
a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner. De seguida, procedo à análise dos referidos formulários.

Gráfico n.º 9 – Disciplina preferida



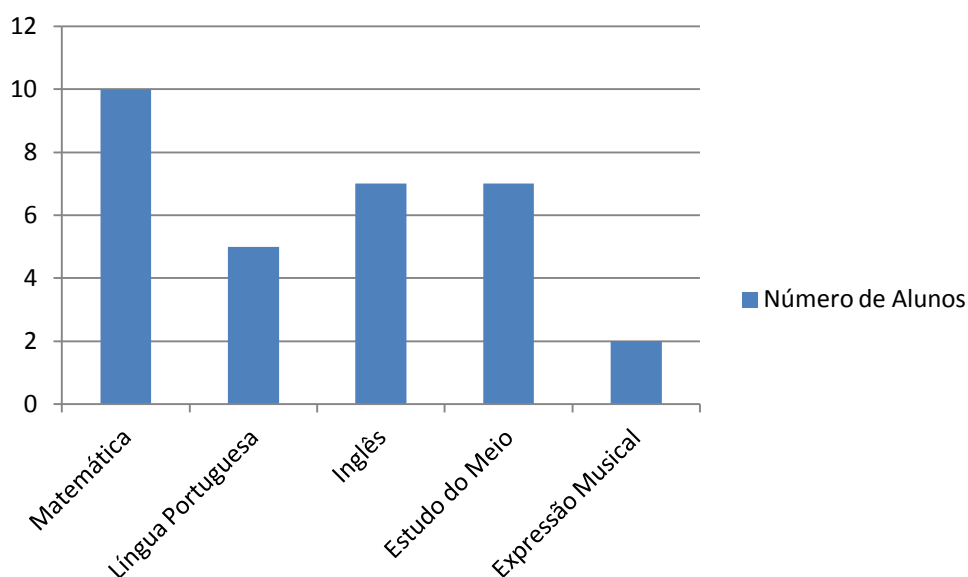
Da análise da questão fechada "Qual é a tua disciplina preferida na escola?" concluo que a disciplina preferida das crianças é a Matemática (6 ocorrências em 16 possíveis) e aquela que menos lhes interessa é a Expressão Plástica (1 ocorrência em 16 possíveis).

Gráfico n.º 10 – Disciplinas em que és melhor



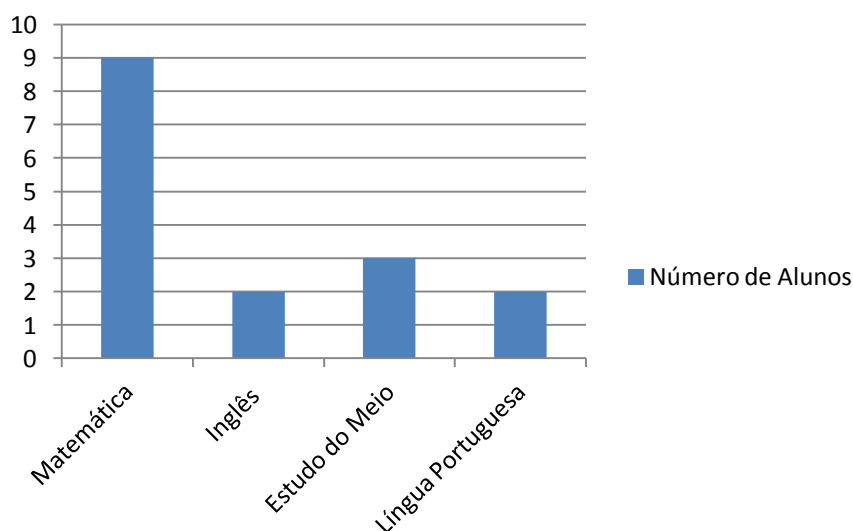
Conforme o gráfico n.º 10 as disciplinas em que as crianças pensam ser melhores são a Língua Portuguesa (12 ocorrências em 16 possíveis) e a Expressão Plástica (7 ocorrências em 16 possíveis), facto este que contraria a opção anterior uma vez que anteriormente foi anotada com uma única ocorrência.

Gráfico n.º 11 – Disciplinas mais difíceis



Relativamente às disciplinas em que as crianças têm maiores dificuldades, constatei que era nas disciplinas de Matemática (10 ocorrências em 16 possíveis) e, a par, as disciplinas de Inglês e Estudo do Meio (7 ocorrências em 16 possíveis).

Gráfico n.º 12 – Disciplina que obriga a trabalhar mais



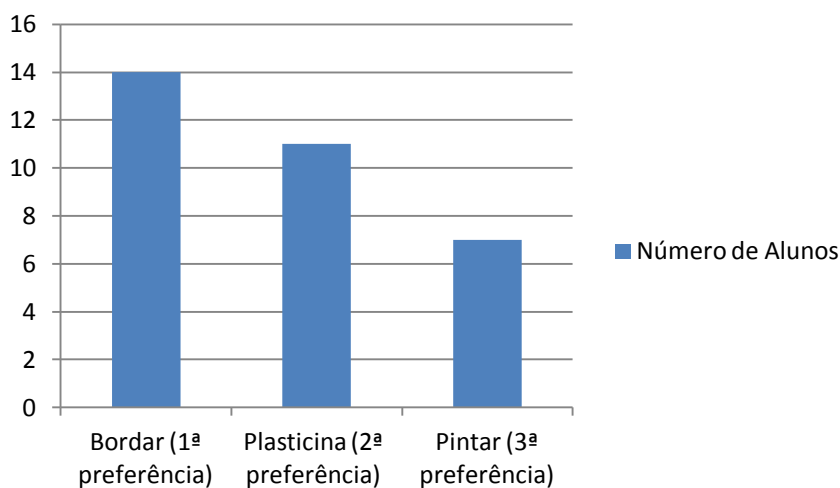
Após a análise feita ao gráfico n.º 12 verifiquei que a disciplina que, na opinião das crianças, as obriga a pensar e a trabalhar mais é a Matemática (9 ocorrências em 16 possíveis).

Quadro 6. Interesses (Classificação)

	Muito Interesse	Pouco Interesse	Nenhum interesse
Dança	4	2	10
Escrita	11	2	1
Estudo do Meio	12	2	0
Desportos	12	2	0
Música	10	4	1
Matemática	11	3	1
Jogos	12	2	0
Teatro	8	3	3
Informática	5	6	4
Línguas	10	4	1
Leitura	11	1	2
Experiências	13	0	1

Relativamente à classificação de interesses, observou-se que a maioria das crianças se interessa muito pelas Experiências, seguindo-se as ocorrências de Estudo do Meio, Desportos e Jogos. Têm pouco interesse pela Informática e não têm nenhum interesse pela Dança.

Gráfico n.º 13 – Tempos Livres (preferências)



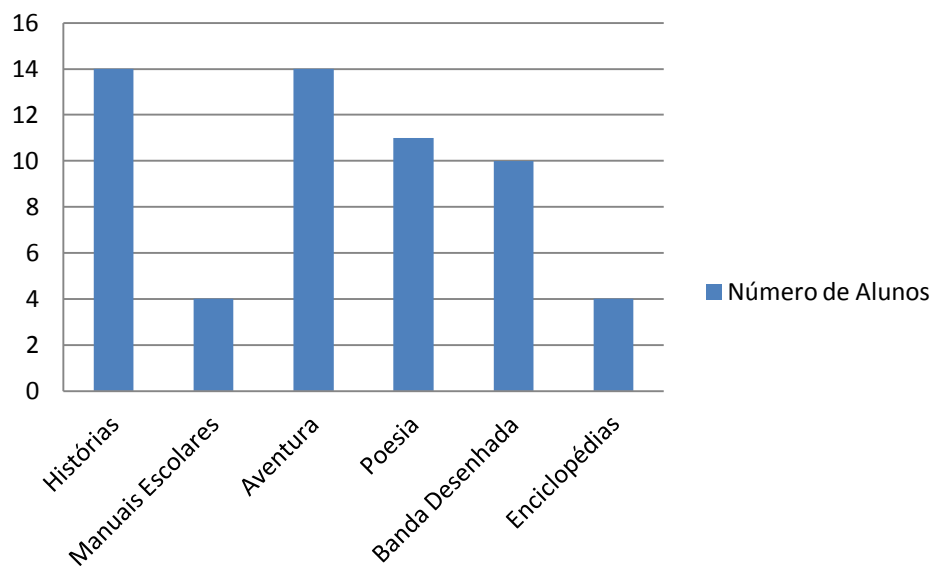
Perante a análise do gráfico n.º 13 pode averiguar quais as preferências de actividades, demonstradas pelas crianças quando estão nos tempos livres. Como 1.ª preferência anotaram (14 ocorrências em 16 possíveis) a opção “bordar” seguindo-se, por ordem de preferência, trabalhar com “plasticina” (11 ocorrências em 16 possíveis) e, finalmente, “pintar” (7 ocorrências em 16 possíveis).

Quadro 7. O que colecciona

Alunos	Colecciona	Não colecciona
Aluno 1	Livros de fadas	
Aluno 2	Barriguitas	
Aluno 3	Livros da Disney	
Aluno 4	Barriguitas	
Aluno 5	-----	×
Aluno 6	Carros de corrida	
Aluno 7	-----	×
Aluno 8	Xenox	
Aluno 9	-----	×
Aluno 10	Carrinhos	
Aluno 11	Carrinhos	
Aluno 12	Cromos do Dragon Ball Z	
Aluno 13	Barriguitas	
Aluno 14	-----	×
Aluno 15	Pedras	
Aluno 16	Hello kitty	

Depois de analisar o quadro 7 pode concluir que, embora as crianças em estudo colecionem coisas muito diversificadas, existem 3 ocorrências para "Barriguitas" e, de igual forma, 3 ocorrências para "Carrinhos". De referir ainda, pelos dados apresentados, que 4 crianças (4 ocorrências em 16 possíveis) não demonstraram interesse por essa prática.

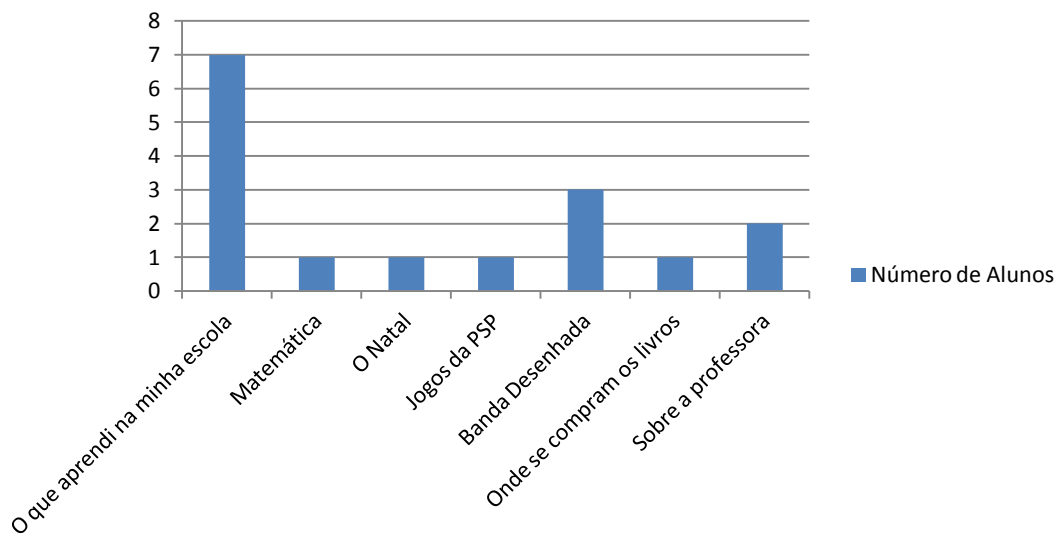
Gráfico n.º 14 – Livros que gostaria de ler num clube de leitura



Quando as crianças tiveram de assinalar os seus interesses pelo género de livros que preferiam ler num clube de leitura, estas posicionaram-se no género de livros de "Histórias" e de "Aventuras" (14 ocorrências em 16 possíveis). Com ocorrências

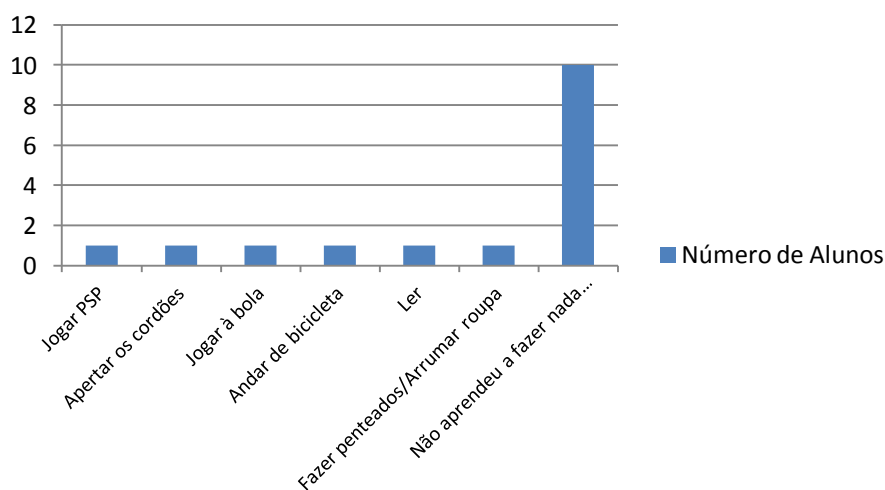
significativas as crianças realçaram ainda os géneros "Poesia" (11 ocorrências em 16 possíveis) e "Banda Desenhada" (10 ocorrências em 16 possíveis).

Gráfico n.º 15 – Que assunto conhece bem



Após a análise do gráfico n.º 15 pude verificar que o assunto que as crianças dominam melhor diz respeito aos mais variados temas. Contudo, o que salientaram com um maior número de ocorrências dizem respeito aos conteúdos que aprendem na escola (7 ocorrências em 16 possíveis).

Gráfico n.º 16 - O que aprendeu a fazer sozinho



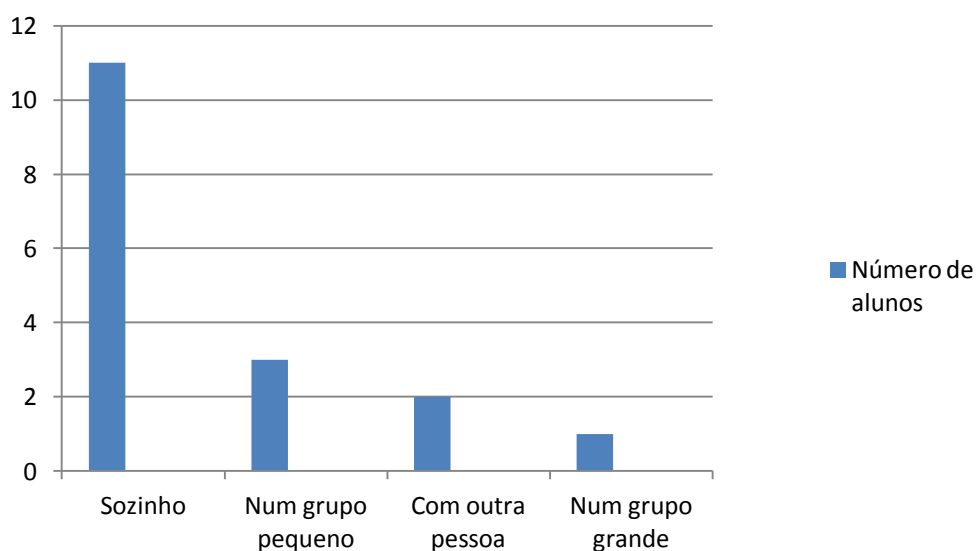
Da análise do gráfico n.º 16 observei que a maior parte das crianças não aprendeu a fazer nada sem a ajuda de um mediador (10 ocorrências em 16 possíveis). As restantes 6 crianças aprenderam a fazer algo sozinhas, tal como se pode ler no gráfico.

Quadro 8. Que profissões fascinam mais as crianças

Alunos	Profissões
Aluno 1	Professor/Médico
Aluno 2	Veterinário/Farmacêutico
Aluno 3	Cabeleireiro/Médico/Engenheiro
Aluno 4	Cabeleireiro/Cantor
Aluno 5	Actor/Futebolista
Aluno 6	Futebolista/Pintor
Aluno 7	Engenheiro
Aluno 8	Veterinário
Aluno 9	Professor/Pintor
Aluno 10	Professor/Técnico de Informática
Aluno 11	Futebolista/Bancário
Aluno 12	Futebolista/Professor
Aluno 13	Veterinário
Aluno 14	Médico
Aluno 15	Astronauta
Aluno 16	Médico

Da leitura aos dados expressos no quadro 8 percebi que há tendência para os filhos escolherem as profissões dos pais. As profissões que mais fascinam as crianças são: Médico, Professor e Futebolista. Futebolista também foi escolhido porque a maior parte dos pais praticam este desporto, mesmo sendo apenas futebolistas amadores.

Gráfico n.º 17 – Na escola, prefere trabalhar



A análise realizada ao gráfico n.º 17 levou-me a constatar que a maioria das crianças deste grupo/turma prefere trabalhar individualmente (11 ocorrências em 16 possíveis), 3 crianças manifestaram a sua opinião por um tipo de trabalho em pequeno grupo, 2 crianças por um

tipo de trabalho a par e apenas uma demonstrou a sua preferência por um trabalho em grande grupo.

Sistematizando, penso que toda a informação obtida através do preenchimento deste tipo de formulário pelas crianças foi-me crucial para fazer a adequação necessária e descobrir a melhor forma de aprendizagem de cada uma delas. O objectivo do levantamento destes dados foi, também, obter mais informação acerca das suas actividades preferidas e melhorar a capacidade de usarem todas as inteligências múltiplas de forma consciente, uma vez que alguns dos aspectos a reter sobre as inteligências, para além de outros, é que: "uma pessoa é melhor em algumas áreas (inteligências) do que outras (...) todavia, todos temos pontos fortes e limitações"; "não há uma melhor maneira de aprender [pois] todas (...) são importantes"; "muitas tarefas requerem mais do que uma inteligência para serem concluídas"; e "é necessário experimentar todas as oito formas de pensar, de modo a poder melhorar aquelas em que se é menos forte" (Heacox, 2006, p.44). Neste sentido, e numa abordagem geral aos dados analisados, pude reflectir sobre os pontos fortes e fracos das crianças e, percebendo as suas preferências por determinadas áreas curriculares, conduzi-me, posteriormente, a adaptar a minha prática profissional de forma a poder ajudar estas crianças a fazerem escolhas mais assertivas nos momentos em que lhes solicitava a aprendizagem de um determinado conteúdo ou quando lhes possibilitava a escolha de projectos ou formas de fazer mais participadas. Notei, pelas respostas dadas, mais falhas ao nível das inteligências verbal/linguística, lógico/matemática e visual/espacial. Percebi, também, a dificuldade das crianças em utilizar a inteligência interpessoal, pois quase todas demonstraram preferência pela realização de um trabalho individual. Este facto permitiu-me antever algumas estratégias onde pudesse desenvolver um projecto de grupo, proporcionando, assim, oportunidades para que todas as crianças pudessem opinar por forma a perceber os pontos fortes nas relações criadas e trabalhar mais os pontos fracos. Por outro lado, mas sem querer demonstrar qualquer tipo de contradição, também percebemos uma forte presença da inteligência intrapessoal, uma vez que as crianças manifestaram que aprendiam melhor sozinhas.

2. *Formulário de verificação das inteligências múltiplas: o envolvimento da família*

As inteligências múltiplas apresentam-se, não só na nossa vida quotidiana, mas também, e sobretudo, na vida escolar. Sendo assim é necessário percebermos como interagir com elas

(Corrêa, 2003). Um dos pontos de partida pode e deve ser o envolvimento da família. Sabe-se que os pais vêem os filhos numa perspectiva diferente do(a) professor(a) e podem tornar-se muito úteis se partilharem com este(a) “as preferências e as características das crianças” (Heacox, 2006, p.31). Na opinião de Heacox (2006), a qual partilho, os pais podem sentir-se mais tranquilos quando o professor lhes pede para participarem activamente na vida escolar dos seus filhos. Dando cumprimento a esta participação activa das famílias, Heacox (2006) propõe o preenchimento de um formulário que intitulou *Formulário de Verificação das Inteligências Múltiplas*. Este formulário tem como principal objectivo solicitar às famílias “as suas próprias perspectivas relativamente aos interesses e preferências dos alunos” (Heacox, 2006, p.31). Neste processo as famílias deverão ser informadas sobre a existência das inteligências e como elas se processam no indivíduo. O(A) professor(a) deve enviar o formulário para preencher e uma carta para as famílias (*vide* Anexo IX) a explicar os objectivos da informação recolhida nos formulários. Posteriormente, após a análise dos formulários, o(a) professor(a) pode, se assim o desejar, enviar os resultados obtidos para as famílias dos alunos, acompanhados de uma carta em que lhes explica os resultados, para que os pais possam apoiar e conhecer melhor os seus filhos. Compete, também, aos pais informar o(a) professor(a) de alguma situação “menos normal” que possa ocorrer na criança, para que o(a) professor(a) saiba como agir e estar minimamente preparado para enfrentar tal situação. Sempre que possível, deve-se criar um clima de empatia entre professor(a)/aluno e professor(a)/pais para que o(a) professor(a) faça com que as crianças compreendam e que sejam capazes de transferir os conhecimentos a outras situações e problemas, além de as ajudar a desenvolver a sua própria identidade. Penso ser importante que as famílias devam ser envolvidas neste processo de preenchimento de formulários para ajudarem o(a) professor(a) a recolher informação fidedigna, de modo a poder responder mais adequadamente às necessidades dos seus educandos, à medida que planifica um ensino diferenciado. Por concordar com o envolvimento das famílias, o preenchimento do formulário proposto por Heacox (2006) foi um dos procedimentos que utilizei como forma de diagnosticar as crianças do meu estudo sobre cada uma das inteligências múltiplas propostas por Howard Gardner. Procedo, de seguida, à apresentação dos resultados salientando cada uma delas na sua individualidade, embora se saiba que na prática não se manifestam isoladamente.

Relativamente à **inteligência verbal/linguística** o(a) professor(a) deve proceder a um estudo de características verbais/linguísticas tendo em conta se a criança gosta de ler e

pesquisar, fazer palavras cruzadas e sopa de letras, se tem um vocabulário vasto em comparação com o dos colegas da mesma idade, se transmite facilmente pensamentos e ideias por escrito, se é capaz de contar histórias e de transmitir as suas ideias oralmente e de uma forma sucinta e clara (Heacox, 2006). No quadro seguinte apresento os resultados percebidos pela família sobre a ausência ou presença desta inteligência nas crianças.

Quadro 9. Diagnóstico sobre a presença/ausência da Inteligência Verbal/Linguística (VL) percebido pelo(a) Encarregado(a) de Educação

	Nº de respostas possíveis	Assinaladas (Presença)	Não assinaladas (Ausência)
Aluno 1	8	6	2
Aluno 2	8	2	6
Aluno 3	8	2	6
Aluno 4	8	6	2
Aluno 5	8	7	1
Aluno 6	8	7	1
Aluno 7	8	6	2
Aluno 8	8	4	4
Aluno 9	8	3	5
Aluno 10	8	1	7
Aluno 11	8	4	4
Aluno 12	8	7	1
Aluno 13	8	7	1
Aluno 14	8	1	7
Aluno 15	8	5	3
Aluno 16	8	5	3

Numa análise mais cuidada aos dados apresentados no quadro 9 percebi que 5 crianças, segundo a opinião dos encarregados de educação, têm esta inteligência menos desenvolvida. São os casos das crianças **Aluno 2, Aluno 3, Aluno 9, Aluno 10 e Aluno 14**. Os **Alunos 8 e 11** apresentam resultados na ordem dos 50 % se tivermos em conta o número de respostas possíveis (8) que poderiam ter assinalado no formulário. Contabilizados perfazem um total de 7 crianças que precisam de desenvolver mais esta inteligência. Considero, por tal, um número significativo de crianças tendo em conta o número que integram este grupo/turma.

No que diz respeito à **inteligência lógico/matemática** o(a) professor(a) deve observar e anotar quantas crianças gostam de fazer quadros, gráficos, mapas e organizar informação, se resolvem mentalmente com facilidade situações problemáticas, se compreendem ideias abstractas, se gostam de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia e querem que as coisas estejam bem arrumadas segundo uma ordem lógica. As crianças com o maior

número destas características exibem, com base nas percepções do professor, pontos fortes ao nível desta inteligência (Heacox, 2006). De igual forma no quadro 10 apresento os resultados percebidos pela família sobre a ausência ou presença desta inteligência nas crianças.

Quadro 10. Diagnóstico sobre a presença/ausência da Inteligência Lógico/Matemática (LM) percebido pelo(a) Encarregado(a) de Educação

	Nº de respostas possíveis	Assinaladas (Presença)	Não assinaladas (Ausência)
Aluno 1	11	7	4
Aluno 2	11	4	7
Aluno 3	11	5	6
Aluno 4	11	4	7
Aluno 5	11	7	4
Aluno 6	11	5	6
Aluno 7	11	4	7
Aluno 8	11	4	7
Aluno 9	11	6	5
Aluno 10	11	3	8
Aluno 11	11	7	4
Aluno 12	11	9	2
Aluno 13	11	8	3
Aluno 14	11	1	10
Aluno 15	11	4	7
Aluno 16	11	10	1

Os dados presentes no quadro levaram-me a inferir que mais de 50% das crianças deste grupo manifestaram alguma ausência da inteligência lógico/matemática devido ao número assinalável de ausência de respostas. São os casos das crianças **Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4, Aluno 6, Aluno 7, Aluno 8, Aluno 10, Aluno 14 e Aluno 15**. Tratando-se de um número considerável de crianças (9), penso que estes dados devem ser considerados aquando da realização da minha intervenção pedagógica.

Há crianças que desenham com muita exactidão e destreza representacional, estas crianças têm com toda a certeza facilidade para desenhar e fazer esboços com grande precisão e pormenor, demonstram capacidades mecânicas, conseguem desmontar coisas e voltar a montá-las, relembram a informação por meio de imagens e desenhos, gostam de fazer maquetas, figuras a três dimensões e também gostam de puzzles, labirintos e outros quebra-cabeças visuais (Heacox, 2006).

São pois as características assinaladas anteriormente que marcam a presença da **inteligência visual/espacial**. Tendo então em conta as características sugeridas por Heacox

(2006), sustentada nos estudos de Gardner, apresento, no quadro 11, as respostas marcadas ou não pelos encarregados de educação no que diz respeito a este tipo de inteligência.

Quadro 11. Diagnóstico sobre a presença/ausência da Inteligência Visual/Espacial (VE) percebido pelo(a) Encarregado(a) de Educação

	Nº de respostas possíveis	Assinaladas (Presença)	Não assinaladas (Ausência)
Aluno 1	7	6	1
Aluno 2	7	2	5
Aluno 3	7	2	5
Aluno 4	7	4	3
Aluno 5	7	6	1
Aluno 6	7	5	2
Aluno 7	7	2	5
Aluno 8	7	7	0
Aluno 9	7	3	4
Aluno 10	7	2	5
Aluno 11	7	3	4
Aluno 12	7	4	3
Aluno 13	7	5	2
Aluno 14	7	0	7
Aluno 15	7	5	2
Aluno 16	7	3	4

De realçar que os dados expressos no quadro 11 permitiram-me inferir que 8 crianças têm esta inteligência menos desenvolvida que as demais. Se tivermos em conta que 50% do número de respostas possíveis (7) expressas no formulário de verificação perfaz um total de 3,5 integrei nesta contagem todas as crianças que ultrapassaram este valor, nomeadamente as crianças codificadas como **Aluno 2**, **Aluno 3**, **Aluno 7**, **Aluno 9**, **Aluno 10**, **Aluno 11**, **Aluno 14** e **Aluno 16**. Gostaria, também, de ressaltar a situação de uma das crianças (**Aluno 8**) pela presença total das características propostas no formulário para esta inteligência. Contudo, pareceu-me ser, também, uma inteligência a ser trabalhada em termos de estratégias em sala de aula.

As percepções do professor para classificar os seus alunos com pontos fortes na **inteligência corporal/cinestésica** incidem em quem consegue demonstrar habilidades motoras globais e finas, equilíbrio e precisão nas tarefas que implicam exercício físico; quem é organizado e percebe facilmente quando é a altura indicada para fazer alguma coisa; manter-se activo, desenvolver competências físicas rápidas e facilmente; exteriorizar os seus pensamentos e sentimentos através da dramatização (Heacox, 2006).

No quadro 12 apresento os resultados percebidos pela família sobre a ausência ou presença desta inteligência nas crianças.

Quadro 12. Diagnóstico sobre a presença/ausência da Inteligência Corporal/Cinestésica (CC) percebido pelo(a) Encarregado(a) de Educação

	Nº de respostas possíveis	Assinaladas (Presença)	Não assinaladas (Ausência)
Aluno 1	8	4	4
Aluno 2	8	2	6
Aluno 3	8	4	4
Aluno 4	8	4	4
Aluno 5	8	7	1
Aluno 6	8	6	2
Aluno 7	8	6	2
Aluno 8	8	5	3
Aluno 9	8	2	6
Aluno 10	8	4	4
Aluno 11	8	3	5
Aluno 12	8	7	1
Aluno 13	8	5	3
Aluno 14	8	2	6
Aluno 15	8	3	5
Aluno 16	8	7	1

No que concerne à inteligência corporal/cinestésica verifiquei que não existia uma disparidade assinalável entre a presença e a ausência dela. Destacam-se mais falhas ao nível das crianças **Aluno 2, Aluno 9, Aluno 11, Aluno 14 e Aluno 15**. Encontram-se ainda no limite dos 50% quatro crianças (**Aluno 1, Aluno 3, Aluno 4 e Aluno 10**).

Perante os dados obtidos, e sem esquecer que foram sustentados nas respostas dadas pelos encarregados de educação, penso que esta inteligência deve ser estimulada mas sem a considerar tanto em termos da minha intervenção pedagógica, tendo em conta o teor do meu estudo.

No que diz respeito à **inteligência musical** o(a) professor(a) deve ter em conta algumas características, nomeadamente as que assinalo: se a criança consegue memorizar melodias com facilidade e se tem boa voz; se tem facilidade em tocar um instrumento; se demonstra grande interesse por música; se tem um elevado sentido rítmico no movimento e no discurso e se gosta de cantar ou trautear com frequência, assim estamos perante uma criança com um desempenho excelente a nível desta inteligência (Heacox, 2006).

No quadro 13 apresento, também, os resultados percebidos pela família sobre a ausência ou presença desta inteligência nas crianças.

Quadro 13. Diagnóstico sobre a presença/ausência da Inteligência Musical (M) percebido pelo(a) Encarregado(a) de Educação

	Nº de respostas possíveis	Assinaladas (Presença)	Não assinaladas (Ausência)
Aluno 1	6	5	1
Aluno 2	6	4	2
Aluno 3	6	4	2
Aluno 4	6	6	0
Aluno 5	6	6	0
Aluno 6	6	6	0
Aluno 7	6	3	3
Aluno 8	6	2	4
Aluno 9	6	2	4
Aluno 10	6	1	5
Aluno 11	6	3	3
Aluno 12	6	4	2
Aluno 13	6	5	1
Aluno 14	6	3	3
Aluno 15	6	1	5
Aluno 16	6	6	0

Tendo em linha de conta que o número de respostas possíveis (6) presentes no *Formulário de verificação das inteligências múltiplas* que os encarregados de educação preencheram verifiquei que relativamente a esta inteligência apenas quatro crianças (**Aluno 8**, **Aluno 9**, **Aluno 10** e **Aluno 15**) ultrapassam em 50% o número de respostas não assinaladas (ausência). Neste sentido penso que é pertinente debruçar-me na prática no desenvolvimento das inteligências onde aferi mais falhas. Porém, saliento que a ocorrência deste facto não significa que a descure, contudo penso que não será alvo das minhas propostas de intervenção e dos registos de observação que penso efectivar.

Para o desenvolvimento de competências que promovam a **inteligência naturalista** o(a) professor(a) deve registar se a criança observa com muita curiosidade aquilo que a rodeia; se faz perguntas para obter mais informação sobre aquilo que observa; se é capaz de se adaptar e de se ajustar à mudança das circunstâncias, tornando-se flexível; se tem facilidade de memorizar nomes de pessoas, nomes de lugares, identificar datas e outros factos; se consegue facilmente categorizar e classificar objectos e se demonstra interesse e sensibilidade pela Natureza para conseguir avaliar se a criança tem pontos fortes ou é limitada a nível desta inteligência (Heacox, 2006).

De igual modo, no quadro 14, procedo à apresentação dos resultados para esta inteligência, após o preenchimento do *Formulário de verificação das inteligências múltiplas*.

Quadro 14. Diagnóstico sobre a presença/ausência da Inteligência Naturalista (N) percebido pelo(a) Encarregado(a) de Educação

	Nº de respostas possíveis	Assinaladas (Presença)	Não assinaladas (Ausência)
Aluno 1	8	8	0
Aluno 2	8	5	3
Aluno 3	8	6	2
Aluno 4	8	8	0
Aluno 5	8	6	2
Aluno 6	8	6	2
Aluno 7	8	7	1
Aluno 8	8	6	2
Aluno 9	8	6	2
Aluno 10	8	3	5
Aluno 11	8	7	1
Aluno 12	8	7	1
Aluno 13	8	8	0
Aluno 14	8	3	5
Aluno 15	8	5	3
Aluno 16	8	8	0

Mediante os dados apresentados no quadro 14 penso que posso concluir que são pouco significativos relativamente à ausência desta inteligência no grupo/turma em estudo se tivermos em conta o número de respostas possíveis (8). Salientam-se, apenas, dois casos onde se verifica mais esta ausência, nomeadamente nas crianças **Aluno 10** e **Aluno 14**. Esta ocorrência leva-me a reflectir, também, sobre a possibilidade de não me envolver tanto na planificação de estratégias mais específicas que possam desenvolver as competências necessárias para que estas duas crianças possam vir a usar mais e melhor a sua inteligência naturalista.

A sétima inteligência Howard Gardner designou-a por **inteligência interpessoal**. Para o(a) professor(a) compreender o desenvolvimento desta inteligência na criança deve ter em conta se tem capacidade de liderança; se consegue influenciar as opiniões e as acções dos outros; se é sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros; se prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros; se interage com os outros, mostrando à vontade e confiança; se tem capacidade de organizar e de mobilizar os outros e se faz amizade facilmente.

Também no quadro 15 procedo à apresentação dos resultados para esta inteligência, após o preenchimento do *Formulário de verificação das inteligências múltiplas*.

Quadro 15. Diagnóstico sobre a presença/ausência da Inteligência Interpessoal (INTER) percebido pelo(a) Encarregado(a) de Educação

	Nº de respostas possíveis	Assinaladas (Presença)	Não assinaladas (Ausência)
Aluno 1	7	3	4
Aluno 2	7	4	3
Aluno 3	7	5	2
Aluno 4	7	2	5
Aluno 5	7	7	0
Aluno 6	7	6	1
Aluno 7	7	4	3
Aluno 8	7	3	4
Aluno 9	7	2	5
Aluno 10	7	2	5
Aluno 11	7	3	4
Aluno 12	7	6	1
Aluno 13	7	7	0
Aluno 14	7	1	6
Aluno 15	7	2	5
Aluno 16	7	7	0

Tal como se verificou na inteligência visual/espacial, também nesta inteligência (interpessoal) tive que ter presente o número de respostas possíveis (7) expressas no formulário de verificação, perfazendo um total de 3,5 se considerarmos os 50%. De igual forma integrei nesta contagem todas as crianças que ultrapassaram este valor, nomeadamente as crianças codificadas como **Aluno 1, Aluno 4, Aluno 8, Aluno 9, Aluno 10, Aluno 11, Aluno 14 e Aluno 15**. Pareceu-me ser, também, uma inteligência a ser trabalhada em termos de estratégias em sala de aula.

Para finalizar esta fase de diagnóstico sobre a presença/ausência das inteligências múltiplas resta-me debruçar-me sobre a **inteligência intrapessoal**. Nota-se a presença desta inteligência quando a criança levanta questões acerca da justiça; interessa-se profundamente pelo que está certo e errado, pela justiça e injustiça; tem uma vontade determinada; prefere trabalhar sozinha, é autónoma; identifica e transmite sentimentos com clareza; sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos seus colegas; tem uma forte consciência de si mesma e tem uma elevada auto-estima; reflecte e pondera as situações; e, reconhece e compreende, com facilidade, os seus pontos fortes e as suas limitações pessoais (Heacox, 2006).

Apresento no quadro 16 os dados referentes ao diagnóstico sobre a presença/ausência da inteligência intrapessoal.

Quadro 16. Diagnóstico sobre a presença/ausência da Inteligência Intrapessoal (INTRA) percebido pelo(a) Encarregado(a) de Educação

	Nº de respostas possíveis	Assinaladas (Presença)	Não assinaladas (Ausência)
Aluno 1	9	7	2
Aluno 2	9	2	7
Aluno 3	9	7	2
Aluno 4	9	7	2
Aluno 5	9	8	1
Aluno 6	9	7	2
Aluno 7	9	5	4
Aluno 8	9	2	7
Aluno 9	9	3	6
Aluno 10	9	3	6
Aluno 11	9	4	5
Aluno 12	9	9	0
Aluno 13	9	9	0
Aluno 14	9	3	6
Aluno 15	9	3	6
Aluno 16	9	8	1

Relativamente à inteligência intrapessoal, tal como se pode observar nos dados expressos no quadro 16, percebi que, das 16 crianças pertencentes ao grupo/turma em estudo, as que expressam mais falhas ao nível desta inteligência são as seguintes: **Aluno 2, Aluno 8, Aluno 9, Aluno 10, Aluno 11, Aluno 14 e Aluno 15**. Embora possa ser um número de crianças (7) considerado significativo, no âmbito do meu estudo não terei em linha de conta a implementação de estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento de competências no âmbito desta inteligência embora, como já referi noutra situação, esta questão não seja assim tão taxativa.

Com esta análise percebi a importância de ser o(a) professor(a) a descobrir o que sabem as crianças, sendo necessário realizar uma pré-avaliação e testes diagnósticos, uma vez que a intenção destes instrumentos é a de fornecerem dados sobre os conhecimentos que as crianças dominam, e perceber onde estas sentem mais dificuldades. É de salientar que esta pré-avaliação nunca deve ser efectuada com o objectivo de rotular, testar e categorizar as crianças, mas sim, contribuir para o seu sucesso, de modo a que o(a) professor(a) possa modificar e ajustar os seus planos, respondendo mais apropriadamente às suas necessidades com base naquilo que já sabem e do que necessitam aprender. Tendo em

conta a obtenção dos resultados em função dos dados analisados anteriormente procedo, de seguida, através de um quadro (*vide* quadro 17) à sua sistematização, tendo em conta cada uma das inteligências múltiplas para perceber quais as crianças que obtiveram um maior número de ocorrências no registo "Não Assinaladas (ausência)".

Quadro 17. Sinopse dos registos considerados na categoria "Não assinaladas (ausência)"

Inteligências Múltiplas	Identificação das crianças	Total
Inteligência Verbal/Linguística	Aluno 2; Aluno 3; Aluno 8; Aluno 9; Aluno 10; Aluno 11; e Aluno 14	7
Inteligência Lógico/Matemática	Aluno 2; Aluno 3; Aluno 4; Aluno 6; Aluno 7; Aluno 8; Aluno 10; Aluno 14; e Aluno 15	9
Inteligência Visual/Espacial	Aluno 2; Aluno 3; Aluno 7; Aluno 9; Aluno 10; Aluno 11; Aluno 14; e Aluno 16	8
Inteligência Corporal/Cinestésica	Aluno 1; Aluno 2; Aluno 3; Aluno 4; Aluno 9; Aluno 10; Aluno 11; Aluno 14; e Aluno 15	9
Inteligência Musical	Aluno 8; Aluno 9; Aluno 10; e Aluno 15	4
Inteligência Naturalista	Aluno 10; e Aluno 14	2
Inteligência Interpessoal	Aluno 1; Aluno 4; Aluno 8; Aluno 9; Aluno 10; Aluno 11; Aluno 14; e Aluno 15	8
Inteligência Intrapessoal	Aluno 2; Aluno 8; Aluno 9; Aluno 10; Aluno 11; Aluno 14; e Aluno 15	7

Após uma observação mais atenta realizada ao quadro 17 percebi que das oito inteligências múltiplas propostas por Howard Gardner (1995) e analisadas no âmbito desta investigação, existe um número significativo de crianças que parece revelar algumas falhas. Saliento a criança designada por Aluno 10 que regista o maior número de ocorrências (8), pois o registo da ausência é recorrente em todas as inteligências, o que poderá demonstrar falhas aos mais diversos níveis. Também as crianças designadas por Alunos 14 e 9 apresentam falhas a um nível considerável das inteligências múltiplas, revelando, no caso do primeiro, apenas a presença da Inteligência Musical e o segundo a presença das inteligências Lógico/Matemática e Naturalista. Em igualdade de circunstâncias em termos de ocorrência como ausência (em 5 inteligências) estão as crianças codificadas como Aluno 2, Aluno 8, Aluno 11 e Aluno 15, contudo em domínios diferentes: a criança Aluno 2 revela presença das inteligências Musical, Naturalista e Interpessoal; a criança Aluno 8 revela presença das inteligências Visual/Espacial, Corporal/Cinestésica e Naturalista; a criança Aluno 11 revela presença das inteligências Lógico/Matemática, Musical e Naturalista; por fim, a criança Aluno 15 revela presença das inteligências Verbal/Linguística, Visual/Espacial e Naturalista. Ocupando um lugar mediano no número de ocorrências (4 inteligências múltiplas das 8 existentes) saliento a criança codificada como Aluno 3 que apresenta mais

necessidades ao nível das inteligências Verbal/Linguística, Lógico/Matemática, Visual/Espacial e Corporal/Cinestésica e menos ao nível das restantes quatro (Musical, Naturalista, Interpessoal e Intrapessoal). A partir daqui surgem, por ordem decrescente, as crianças com menos ocorrências, nomeadamente: Aluno 4 (3 ocorrências - Lógico/Matemática, Corporal/Cinestésica e Interpessoal); Aluno 1 (2 ocorrências - Corporal/Cinestésica e Interpessoal) e Aluno 7 (2 ocorrências - Lógico/Matemática e Visual/Espacial); Aluno 6 (1 ocorrência - Lógico/Matemática) e Aluno 16 (1 ocorrência - Visual/Espacial). Nesta análise considero que é pertinente focar as crianças assinaladas como Aluno 5, Aluno 12 e Aluno 13 para as quais não existe qualquer ocorrência, o que pode significar a presença de uma percentagem razoável das oito inteligências propostas por Howard Gardner (1995). Partindo das análises dos questionários realizados às crianças e aos encarregados de educação tive de tomar opções. Por uma questão de coerência optei por seleccionar cinquenta por cento das inteligências múltiplas e revelar os dados obtidos também sobre as mesmas. Assim sendo, depois de ter analisado os diagnósticos sobre a presença/ausência das oito inteligências múltiplas, percebidas pelo(a) Encarregado(a) de Educação, escolhi quatro destas inteligências com base nos valores percentuais obtidos e que se encontram traduzidos na tabela seguinte:

Tabela 1. Percentagem obtida a partir da análise ao diagnóstico, efectivado aos Encarregados de Educação

Inteligências Múltiplas	Nº de respostas possíveis	<50%	=50%	>50%
Verbal/Linguística	8 (50%=4)	5	2	9
Lógico/Matemática	11 (50%=5,5)	10	1	5
Visual/Espacial	7 (50%=3,5)	8	2	6
Corporal/Cinestésica	8 (50%=4)	6	4	6
Musical	6 (50%=3)	4	3	9
Naturalista	8 (50%=4)	2	0	14
Interpessoal	7 (50%=3,5)	7	3	6
Intrapessoal	9 (50%=4,5)	7	1	8

Como se pode observar na tabela e tendo em linha de conta as percentagens, seleccionei as quatro inteligências que considere que deveriam ser mais trabalhadas com este grupo de crianças: inteligência verbal/linguística; inteligência lógico/matemática; inteligência visual/espacial; e inteligência interpessoal. A inteligência verbal/linguística foi também contemplada por questões pessoais e pela pertinência do desenvolvimento desta inteligência. Cinco crianças revelaram percentagem inferior a cinquenta por cento; duas

crianças tinham valor igual a cinquenta por cento e nove apresentaram percentagem superior a cinquenta por cento. A inteligência lógico/matemática também foi seleccionada porque a maior parte das crianças (10) revelaram uma percentagem inferior a cinquenta por cento; somente uma criança apresentou cinquenta por cento e cinco crianças ultrapassaram cinquenta por cento. A inteligência visual/espacial foi escolhida porque verifiquei que oito crianças obtiveram percentagem inferior a cinquenta por cento, duas crianças apresentaram cinquenta por cento e seis crianças porque representavam uma percentagem superior a cinquenta por cento. A inteligência interpessoal também foi eleita, após ter constatado que sete crianças apresentavam uma percentagem inferior a cinquenta por cento; três crianças tinham percentagem de cinquenta por cento e seis crianças ultrapassavam os cinquenta por cento.

3. Acção educativa/Estratégias desenvolvidas

Ao longo deste projecto de investigação-acção desenvolveram-se actividades nas diversas áreas curriculares tendo como ponto de partida histórias de literatura para a infância, a saber: “O bicharoco que era oco”; “O ponto”; “Espelho” e “Olívia”. Todas estas histórias foram ouvidas pelas crianças com interesse e, posteriormente, responderam aos desafios colocados. As sessões realizadas e a respectiva apresentação e análise dos dados (constantes das grelhas de observação) aparecem intituladas da seguinte forma: Sessão número 1 – “O bicharoco que era oco”; Sessão número 2 – “O ponto”; Sessão número 3 – “Espelho”; e, Sessão número 4 – “Olívia”.

3.1. Sessão número 1: “O bicharoco que era oco”

Na sessão número um explorou-se o álbum narrativo o “Bicharoco que era oco” de Ana Ventura e Carla Pott (2006), fazendo uma espécie de jogo com as crianças. À medida que a narrativa ia sendo desvendada, mas não visualizada, as crianças iam registando pistas para tentarem descobrir o mistério que a narrativa encerrava. As crianças descobriram o segredo, tratava-se do processo de metamorfose da borboleta e todas conseguiram transpor para o papel as várias fases pelas quais a borboleta passa. Confrontadas com as ilustrações, o grafismo, a variedade cromática e as formas muito arredondadas que a narrativa contém, as crianças ficaram encantadíssimas. As crianças ouviram parte da história, sem visualizar nenhuma imagem do livro. De seguida, preencheram um quadro onde puderam assinalar aquilo que o bicharoco tinha e o que não tinha. Depois desenharam o bicharoco idealizado

e escreveram sobre o que cada uma gostava de ser. Os trabalhos gráficos ganharam expressividade através de materiais diversificados: cartão, lãs, tecidos, marcadores, bolinhas de cabedal, cola, tesoura, compasso, lápis e borracha. Finalizados os trabalhos foram expostos no placar da sala de aula, para serem vistos e apreciados por todos os envolvidos e também pelos pais, que vaidosamente eram encaminhados pelos filhos para lhes mostrarem aquilo que tinham feito. No final surgiu uma confrontação de soluções apresentadas. Terminei de contar a história e procedeu-se à comparação das interpretações (autora e crianças). Constatei que as crianças estavam ansiosas por descobrir de que “bicharoco” Ana Ventura e Carla Pott “falavam”. Após a apresentação da ilustração feita por Carla Pott as crianças tiraram conclusões. A partir da história abordámos conceitos da área de Estudo do Meio. As crianças investigaram sobre as metamorfoses. Na área de Matemática, fizemos contagens e fez-se a comparação entre lagartas para ver qual era a maior e a menor estabelecendo-se assim ordens de grandeza. Procedo agora à apresentação dos dados recolhidos na observação.

Tabela 2. Sinopse dos registos sobre a inteligência verbal/linguística

Alunos (codificação)	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
Aluno 1	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 2	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 3	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 4	×		×	×	×	×	×	×	7
Aluno 5	×		×	×	×				4
Aluno 6	×		×	×	×				4
Aluno 7	×		×	×	×				4
Aluno 8	×		×	×	×	×	×	×	7
Aluno 9	×		×	×	×	×	×	×	7
Aluno 10	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 11	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 12	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 13	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 14	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 15	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 16	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Total	16	10	16	16	16	13	13	13	113

Legenda: **A.** Gosta muito de contar histórias e de se envolver em conversas e discussões; **B.** Escreve sem cometer muitos erros de ortografia; **C.** É muito falador e consegue transmitir as suas ideias oralmente de forma clara; **D.** Tem facilidade em memorizar nomes de pessoas, nomes de lugares, datas e outros factos; **E.** Gosta de jogos de palavras, como palavras-cruzadas e sopas de letras; **F.** Transmite facilmente pensamentos e ideias por escrito; **G.** Possui um vocabulário vasto, em comparação com o dos seus colegas da mesma idade; **H.** Gosta de ler e de fazer pesquisa para conhecer melhores assuntos que lhe interessam.

Após a análise da tabela 2, infere-se que 16 crianças gostaram muito de contar histórias e de se envolver em conversas e discussões. O mesmo número de crianças (16) conseguiu transmitir as suas ideias oralmente de forma clara. Observei que 16 crianças tiveram facilidade em memorizar nomes de pessoas, nomes de lugares, datas e outros factos. Ainda o mesmo número de crianças (16) mostrou gostar de jogos de palavras, como palavras-cruzadas e sopas de letras; 13 crianças transmitiram facilmente pensamentos e ideias por escrito. O mesmo número de crianças (13) possui um vocabulário vasto, em comparação com o dos seus colegas da mesma idade e gostaram de ler e de fazer pesquisa para conhecer melhor os assuntos que lhe interessavam e 10 crianças escreveram sem cometer muitos erros de ortografia.

Tabela 3. Sinopse dos registos sobre a inteligência lógico/matemática

Alunos (codificação)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Total
Aluno 1		×		×		×	×			×	5
Aluno 2		×		×		×	×			×	5
Aluno 3		×		×		×	×			×	5
Aluno 4		×		×		×	×			×	5
Aluno 5		×		×		×				×	4
Aluno 6		×		×		×	×			×	5
Aluno 7		×		×		×				×	4
Aluno 8		×		×		×				×	4
Aluno 9	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 10	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 11		×		×		×	×			×	5
Aluno 12	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 13		×		×		×	×			×	5
Aluno 14	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 15	×	×	×	×	×	×		×	×	×	9
Aluno 16		×				×	×			×	4
Total	5	16	5	15	5	16	12	5	5	16	100

Legenda: **A.** Interessa-se muito por matemática; **B.** Gosta muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar informação; **C.** Resolve mentalmente problemas matemáticos com facilidade; **D.** Gosta de resolver puzzles ou quebra-cabeças; **E.** Compreende ideias abstractas; **F.** Os computadores fascinam-no e estimulam-no; utiliza facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar; **G.** Gosta que as coisas estejam bem arrumadas segundo uma ordem lógica; **H.** Compreende as noções de causa e efeito, de acção e consequência; **I.** Os números e as estatísticas fascinam-no; tem uma excelente memória para esses números; **J.** Gosta de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia.

A análise da tabela 3 levou-me a inferir que 16 crianças gostaram muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar a informação. O mesmo número de crianças (16) demonstrou apetência pelos computadores, sendo que estes os fascinam e estimulam e,

também, se percebeu que utilizaram facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar. Ainda com um número de ocorrências significativas, verifiquei que 16 crianças gostaram de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia; 15 crianças gostaram de resolver puzzles ou quebra-cabeças; 12 crianças manifestaram gosto para que as coisas estivessem bem arrumadas segundo uma ordem lógica; 5 crianças interessaram-se muito por Matemática. O mesmo número de crianças (5) resolveu mentalmente problemas matemáticos com facilidade. Verifiquei, ainda, que 5 crianças compreenderam bem ideias abstractas. Ainda o mesmo número de crianças (5) compreendeu as noções de causa e efeito, de acção e consequência e 5 crianças revelaram que os números e as estatísticas os fascinam, demonstrando uma excelente memória.

Tabela 4. Sinopse dos registos sobre a inteligência visual/espacial

Alunos (codificação)	A	B	C	D	E	F	Total
Aluno 1		×	×	×	×	×	5
Aluno 2				×	×	×	3
Aluno 3		×	×	×	×	×	5
Aluno 4			×	×	×	×	4
Aluno 5	×		×	×	×	×	5
Aluno 6			×	×	×	×	4
Aluno 7				×	×	×	3
Aluno 8		×	×	×	×	×	5
Aluno 9		×	×	×	×	×	5
Aluno 10	×		×	×	×	×	5
Aluno 11	×		×	×	×	×	5
Aluno 12	×			×	×	×	4
Aluno 13	×	×	×	×	×	×	6
Aluno 14	×	×	×	×	×	×	6
Aluno 15		×	×	×	×	×	5
Aluno 16		×	×	×	×	×	5
Total	6	8	13	16	16	16	75

Legenda: **A.** Demonstra capacidades mecânicas; consegue desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade; **B.** Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor; **C.** Gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual; **D.** Aprende melhor vendo e observando; relembra a informação por meio de imagens e desenhos; **E.** Gosta de puzzles, labirintos e de outros quebra-cabeças visuais; **F.** Gosta de fazer maquetas e figuras a três dimensões.

Através da análise da tabela 4, verifica-se que 16 crianças aprenderam melhor vendo e observando, lembraram a informação por meio de imagens e desenhos. O mesmo número de crianças (16) gostou de puzzles, labirintos e de outros quebra-cabeças visuais e ainda 16

crianças gostaram de fazer maquetas e figuras a três dimensões; 13 crianças gostaram de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual; 8 crianças desenharam e fizeram esboços com grande precisão e pormenor e apenas 6 crianças demonstraram capacidades mecânicas; conseguiram desmontar coisas e voltaram a montá-las com facilidade.

Tabela 5. Sinopse dos registos sobre a inteligência interpessoal

Alunos (codificação)	A	B	C	D	E	F	Total
Aluno 1	×	×		×	×	×	5
Aluno 2		×		×		×	3
Aluno 3		×		×		×	3
Aluno 4		×		×		×	3
Aluno 5		×		×		×	3
Aluno 6		×		×		×	3
Aluno 7		×		×		×	3
Aluno 8		×		×		×	3
Aluno 9		×		×	×	×	4
Aluno 10	×	×		×	×	×	5
Aluno 11	×	×		×	×	×	5
Aluno 12	×	×		×	×	×	5
Aluno 13	×	×		×	×	×	5
Aluno 14		×		×		×	3
Aluno 15		×		×		×	3
Aluno 16		×		×	×	×	4
Total	5	16	0	16	7	16	60

Legenda: **A.** Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as acções dos outros; **B.** É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros; **C.** Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros; **D.** Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança; **E.** Tem a capacidade de organizar e de mobilizar os outros; **F.** Faz amizade facilmente.

Conforme a tabela 5, deduz-se que as 16 crianças foram sensíveis aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros. O mesmo número de crianças (16) interagiu com outros mostrando à vontade e confiança; 16 crianças fizeram amizades facilmente; 7 crianças demonstraram capacidade de organizar e de mobilizar os outros; 5 crianças revelaram capacidade de liderança, conseguindo influenciar as opiniões e as acções dos outros. Não se verificou nenhuma ocorrência relativamente ao item C (prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros).

3.2. Sessão número 2: “O ponto”

A história “O Ponto” de Peter H. Reynolds (2009), desenvolvida na sessão número dois, permitiu-nos abordar todas as áreas de uma forma integrada. Inicialmente apresentei o livro e explorámos os elementos paratextuais. Distribuíram-se folhas A₃ para que as crianças fizessem construções diferentes a partir de um ponto de tecido colocado no centro de uma folha. Colocado o desafio “o que posso construir a partir de um ponto?” as crianças tinham toda a liberdade para criarem composições gráficas utilizando diferentes materiais: tecidos, lãs, cola, tesoura e cores. Algumas crianças recorreram ao apoio do compasso, de moedas, de tampas de garrafas, afias e latas. Surgiram assim “pontos” com tamanhos e tonalidades variadíssimos que resultaram em composições diversificadas e originais. A partir das composições criadas na área da Matemática, lembraram-se as figuras geométricas e as noções de círculo e de circunferência. Também as noções de igual, maior e menor e a noção de área e de perímetro foram abordadas. O Estudo do Meio foi abordado com trabalhos que simbolizavam a natureza, estabelecendo-se um diálogo sobre: como proteger a Natureza e a importância que esta tem para as pessoas, animais e plantas.

Tabela 6. Sinopse dos registos sobre a inteligência verbal/linguística

Alunos (codificação)	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
Aluno 1	×	×		×	×	×	×	×	7
Aluno 2		×		×	×	×			4
Aluno 3	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 4	×			×	×	×		×	5
Aluno 5				×	×	×		×	4
Aluno 6				×	×	×		×	4
Aluno 7					×				1
Aluno 8	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 9	×		×	×	×	×	×	×	7
Aluno 10	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 11		×		×	×	×			4
Aluno 12	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 13	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 14	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 15	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 16				×	×	×			3
Total	10	10	8	15	16	15	9	12	95

Legenda: **A.** Gosta muito de contar histórias e de se envolver em conversas e discussões; **B.** Escreve sem cometer muitos erros de ortografia; **C.** É muito falador e consegue transmitir as suas ideias oralmente de forma clara; **D.** Tem facilidade em memorizar nomes de pessoas, nomes de lugares, datas e outros factos; **E.** Gosta de jogos de palavras, como palavras-cruzadas e sopas de letras; **F.** Transmite facilmente pensamentos e ideias por escrito; **G.** Possui um vocabulário vasto, em comparação com o dos seus colegas da mesma idade; **H.** Gosta de ler e de fazer pesquisa para conhecer melhores assuntos que lhe interessam.

Perante a análise da tabela 6, conclui-se que 16 crianças gostaram de jogos de palavras, como palavras-cruzadas e sopas de letras; 15 crianças tiveram facilidade em memorizar nomes de pessoas, de nomes de lugares, datas e outros factos. O mesmo número de crianças (15) transmitiu facilmente pensamentos e ideias por escrito; 12 crianças gostaram de ler e de fazer pesquisa para conhecerem melhor os assuntos que lhes interessava; 10 crianças gostaram muito de contar histórias e de se envolverem em conversas e discussões. O mesmo número de crianças (10) escreveu sem cometer muitos erros de ortografia; 9 crianças manifestaram possuir um vocabulário vasto, em comparação com o dos seus colegas da mesma idade, e 8 crianças conseguiram transmitir as suas ideias oralmente de forma clara.

Tabela 7. Sinopse dos registos sobre a inteligência lógico/matemática

Alunos (codificação)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Total
Aluno 1		×	×	×	×	×	×	×	×	×	9
Aluno 2				×		×			×	×	4
Aluno 3		×	×	×	×	×	×	×	×	×	9
Aluno 4		×	×	×	×	×	×	×	×	×	9
Aluno 5			×	×	×	×		×	×	×	7
Aluno 6		×	×	×	×	×	×	×	×	×	9
Aluno 7				×		×			×	×	4
Aluno 8		×	×	×	×	×	×	×	×	×	9
Aluno 9	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 10	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 11				×		×	×	×	×	×	6
Aluno 12	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 13	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 14	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 15	×	×	×	×	×	×		×	×	×	9
Aluno 16	×	×	×	×		×	×	×	×	×	9
Total	7	12	13	16	12	16	12	14	16	16	134

Legenda: **A.** Interessa-se muito por matemática; **B.** Gosta muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar informação; **C.** Resolve mentalmente problemas matemáticos com facilidade; **D.** Gosta de resolver puzzles ou quebra-cabeças; **E.** Compreende ideias abstractas; **F.** Os computadores fascinam-no e estimulam-no; utiliza facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar; **G.** Gosta que as coisas estejam bem arrumadas segundo uma ordem lógica; **H.** Compreende as noções de causa e efeito, de acção e consequência; **I.** Os números e as estatísticas fascinam-no; tem uma excelente memória para esses números; **J.** Gosta de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia.

Após a análise da tabela 7, concluí que 16 crianças gostaram de resolver puzzles ou quebra-cabeças. O mesmo número de crianças (16) demonstrou apetência pelos computadores sendo que estes os fascinam e estimulam e, também, percebi que utilizavam

facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar. Registei ainda que 16 crianças revelaram que os números e as estatísticas os fascinam, demonstrando uma excelente memória. Ainda com um número de ocorrências significativas verifiquei que 16 crianças gostaram de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia; 14 crianças compreenderam as noções de causa e efeito, de acção e consequência; 13 crianças resolveram mentalmente problemas matemáticos com facilidade; 12 crianças gostaram muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar informação. O mesmo número de crianças (12) compreendeu ideias abstractas. Ainda com o mesmo número de ocorrências, 12 crianças tinham gosto que as coisas estivessem bem arrumadas segundo uma ordem lógica e 7 crianças revelaram muito interesse pela matemática.

Tabela 8. Sinopse dos registos sobre a inteligência visual/espacial

Alunos (codificação)	A	B	C	D	E	F	Total
Aluno 1	×	×	×	×	×	×	6
Aluno 2	×		×	×	×	×	5
Aluno 3	×	×	×	×	×	×	6
Aluno 4	×		×	×	×	×	5
Aluno 5	×		×	×	×	×	5
Aluno 6	×		×	×	×	×	5
Aluno 7	×		×	×	×	×	5
Aluno 8	×		×	×	×	×	5
Aluno 9	×	×	×	×	×	×	6
Aluno 10	×		×	×	×	×	5
Aluno 11	×		×	×	×	×	5
Aluno 12	×		×	×	×	×	5
Aluno 13	×	×	×	×	×	×	6
Aluno 14	×	×	×	×	×	×	6
Aluno 15	×		×	×	×	×	5
Aluno 16	×	×	×	×	×	×	6
Total	16	6	16	16	16	16	86

Legenda: **A.** Demonstra capacidades mecânicas; consegue desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade; **B.** Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor; **C.** Gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual; **D.** Aprende melhor vendo e observando; relembra a informação por meio de imagens e desenhos; **E.** Gosta de puzzles, labirintos e de outros quebra-cabeças visuais; **F.** Gosta de fazer maquetas e figuras a três dimensões.

Da análise da tabela 8, constata-se que 16 crianças demonstraram capacidades mecânicas, conseguiram desmontar coisas e voltaram a montá-las, com facilidade. O mesmo número de crianças (16) gostou de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual. Verifiquei que o mesmo número de crianças (16) aprendeu melhor vendo e

observando, pois lembraram a informação por meio de imagens e desenhos. Ainda com um número de ocorrências significativas observei que 16 crianças gostaram de fazer puzzles, labirintos e outros quebra-cabeças visuais. Registei que 16 crianças gostaram de fazer maquetas e figuras a três dimensões e seis crianças desenharam e fizeram esboços com grande precisão e pormenor.

Tabela 9. Sinopse dos registos sobre a inteligência interpessoal

Alunos (codificação)	A	B	C	D	E	F	Total
Aluno 1	×	×		×	×	×	5
Aluno 2		×		×		×	3
Aluno 3	×	×		×	×	×	5
Aluno 4		×		×		×	3
Aluno 5		×		×		×	3
Aluno 6		×		×		×	3
Aluno 7		×		×		×	3
Aluno 8		×		×		×	3
Aluno 9	×	×		×	×	×	5
Aluno 10	×	×		×	×	×	5
Aluno 11	×	×		×	×	×	5
Aluno 12	×	×		×	×	×	5
Aluno 13	×	×		×	×	×	5
Aluno 14	×	×		×	×	×	5
Aluno 15		×		×		×	3
Aluno 16	×	×		×	×	×	5
Total	9	16	0	16	9	16	66

Legenda: **A.** Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as acções dos outros; **B.** É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros; **C.** Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros; **D.** Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança; **E.** Tem a capacidade de organizar e de mobilizar os outros; **F.** Faz amizade facilmente.

De acordo com a tabela 9, verifica-se que 16 crianças foram sensíveis aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros. O mesmo número de crianças (16) interagiu com os outros, mostrando à vontade e confiança. Verifiquei ainda que 16 crianças fizeram amizades facilmente; 9 crianças tiveram a capacidade de liderança, pois conseguiram influenciar as opiniões e as acções dos outros. O mesmo número de crianças (9) teve a capacidade de organizar e de mobilizar os outros. Mais uma vez, não se verificou nenhuma ocorrência relativamente ao item C (prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros).

3.3. Sessão número 3: “Espelho”

Na sessão número três ocorreu a apresentação da história “Espelho” de Suzy Lee (2009). Este é um álbum ilustrado sem texto, havendo uma relação simbólica entre o ser humano e o seu reflexo. Suzy Lee apresenta o primeiro encontro de uma criança com o espelho, a partir de brincadeiras, danças e descobertas estabelece um contacto muito intenso entre a criança e o seu reflexo, tornando-se numa só. Explorou-se a capa, contracapa e lombada da história. Procedeu-se à “leitura” e exploração da história até à página que surge em branco. Estabeleceu-se um diálogo sobre a história e realizaram-se jogos com espelhos (a par as crianças imitaram os movimentos umas das outras). Posteriormente distribuíram-se folhas A₃ e tintas (cores primárias) para a realização de simetrias. As crianças colocaram pingos de tinta no vinco da folha, juntaram as pontas da folha e passaram suavemente as mãos em cima dela, abriram-na e eis que surgiram bonitas simetrias, todas diferentes umas das outras que, posteriormente, intervieram acrescentando outros grafismos que me conduziram à exploração de várias temáticas.

De seguida passei à organização das crianças em grupos de trabalho: distribuíram-se guiões e material para a realização de experiências (o número de imagens que se obtêm a partir da combinação de dois espelhos planos); explicitou-se o guião e realizaram-se experiências, tendo em conta todos os procedimentos assinalados.

Dos quatro grupos formados, verifiquei que três grupos validaram duas hipóteses que tinham colocado, apenas um grupo conseguiu colocar três hipóteses correctas. No decorrer das experiências, alguns elementos do grupo chegavam facilmente à resposta certa só que, por vezes, os restantes elementos do grupo discordavam e por unanimidade escolhiam o valor apontado pela maioria das crianças.

Foi uma experiência extremamente enriquecedora e ao mesmo tempo caricata, porque as crianças tinham muita curiosidade em verificar se as hipóteses colocadas estavam correctas. Mas a situação que lhes despertou mais interesse foi o facto de poderem colocar dois espelhos planos, um em frente ao outro, pois, assim, conseguiram ver uma infinidade de objectos.

De seguida passou-se à exploração das imagens da história que ainda não tinham sido analisadas. Terminada esta tarefa de interpretação foi-lhes pedido que criassem outros elementos na simetria que cada um tinha obtido. No processo ensino-aprendizagem notou-se que a maior parte das crianças revelava dificuldades na aquisição da noção de simetria e

é um grande quebra-cabeças para o professor e para os alunos conseguirem ultrapassar esta barreira. Constatei que, por vezes, em turmas numerosas, só um professor, não chega para responder a tantas solicitações por parte das crianças. A estratégia que utilizei penso que ajudou a compreender melhor esta situação.

Tabela 10. Sinopse dos registos sobre a inteligência verbal/linguística

Alunos (codificação)	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
Aluno 1	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 2		×		×	×	×			4
Aluno 3	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 4			×	×	×	×			4
Aluno 5			×	×	×	×			4
Aluno 6					×				1
Aluno 7	×		×		×				3
Aluno 8	×		×	×	×	×		×	6
Aluno 9	×		×	×	×			×	5
Aluno 10				×	×				2
Aluno 11		×		×	×			×	4
Aluno 12	×	×	×	×	×		×	×	7
Aluno 13	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 14		×		×	×	×			4
Aluno 15	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 16	×	×		×	×	×			5
Total	9	9	10	14	16	10	5	8	81

Legenda: **A.** Gosta muito de contar histórias e de se envolver em conversas e discussões; **B.** Escreve sem cometer muitos erros de ortografia; **C.** É muito falador e consegue transmitir as suas ideias oralmente de forma clara; **D.** Tem facilidade em memorizar nomes de pessoas, nomes de lugares, datas e outros factos; **E.** Gosta de jogos de palavras, como palavras-cruzadas e sopas de letras; **F.** Transmite facilmente pensamentos e ideias por escrito; **G.** Possui um vocabulário vasto, em comparação com o dos seus colegas da mesma idade; **H.** Gosta de ler e de fazer pesquisa para conhecer melhores assuntos que lhe interessam.

Após a análise da tabela 10, deduz-se que 16 crianças gostaram de jogos de palavras, como palavras-cruzadas e sopas de letras; 14 crianças tiveram facilidade em memorizar nomes de pessoas, nomes de lugares, datas e outros factos; 10 crianças foram muito faladoras e conseguiram transmitir as suas ideias oralmente de forma clara.

O mesmo número de crianças (10) conseguiu transmitir facilmente pensamentos e ideias por escrito; 9 crianças gostaram muito de contar histórias e de se envolver em conversas e discussões. Igual número de crianças (9) escreveu sem cometer muitos erros de ortografia; 8 crianças gostaram de ler e de fazer pesquisas para conhecerem melhor os assuntos que lhes interessavam; 5 crianças manifestaram possuir um vocabulário vasto, em comparação com o dos seus colegas da mesma idade.

Tabela 11. Sinopse dos registos sobre a inteligência lógico/matemática

Alunos (codificação)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Total
Aluno 1	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 2				×		×				×	3
Aluno 3	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 4	×	×		×		×	×	×		×	7
Aluno 5	×		×	×		×			×	×	6
Aluno 6	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 7				×		×				×	3
Aluno 8	×		×	×	×	×	×	×	×	×	9
Aluno 9	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 10	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 11				×		×	×	×		×	5
Aluno 12	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 13	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 14	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 15	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 16	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Total	13	11	12	16	11	16	13	13	12	16	133

Legenda: **A.** Interessa-se muito por matemática; **B.** Gosta muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar informação; **C.** Resolve mentalmente problemas matemáticos com facilidade; **D.** Gosta de resolver puzzles ou quebra-cabeças; **E.** Compreende ideias abstractas; **F.** Os computadores fascinam-no e estimulam-no; utiliza facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar; **G.** Gosta que as coisas estejam bem arrumadas segundo uma ordem lógica; **H.** Compreende as noções de causa e efeito, de acção e consequência; **I.** Os números e as estatísticas fascinam-no; tem uma excelente memória para esses números; **J.** Gosta de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia.

Na tabela 11, verifica-se que 16 crianças gostaram de resolver puzzles ou quebra-cabeças. O mesmo número de crianças (16) demonstrou apetência pelos computadores sendo que estes os fascinam e estimulam e, também, se percebeu que utilizam facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar. Ainda com um número de ocorrências significativas observei que 16 crianças gostaram de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia; 13 crianças interessaram-se muito por matemática. O mesmo número de crianças (13) tinha gosto que as coisas estivessem bem arrumadas segundo uma ordem lógica. Ainda com o mesmo número de ocorrência verifiquei que 13 crianças compreendem as noções de causa e efeito, de acção e consequência; 12 crianças resolveram mentalmente problemas matemáticos com facilidade. Igual número de crianças (12) revelou que os números e as estatísticas os fascinam demonstrando uma excelente memória; 11 crianças gostaram muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar informação e o mesmo número de crianças (11) compreendeu ideias abstractas.

Tabela 12. Sinopse dos registros sobre a inteligência visual/espacial

Alunos (codificação)	A	B	C	D	E	F	Total
Aluno 1		×	×	×	×	×	5
Aluno 2		×	×	×	×	×	5
Aluno 3		×	×	×	×	×	5
Aluno 4		×	×	×	×	×	5
Aluno 5		×	×	×	×	×	5
Aluno 6		×	×	×	×	×	5
Aluno 7		×	×	×	×	×	5
Aluno 8		×	×	×	×	×	5
Aluno 9		×	×	×	×	×	5
Aluno 10		×	×	×	×	×	5
Aluno 11		×	×	×	×	×	5
Aluno 12		×	×	×	×	×	5
Aluno 13		×	×	×	×	×	5
Aluno 14		×	×	×	×	×	5
Aluno 15		×	×	×	×	×	5
Aluno 16		×	×	×	×	×	5
Total	0	16	16	16	16	16	80

Legenda: **A.** Demonstra capacidades mecânicas; consegue desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade; **B.** Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor; **C.** Gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual; **D.** Aprende melhor vendo e observando; relembra a informação por meio de imagens e desenhos; **E.** Gosta de puzzles, labirintos e de outros quebra-cabeças visuais; **F.** Gosta de fazer maquetas e figuras a três dimensões.

Conforme a tabela 12, verifica-se que 16 crianças desenharam e fizeram esboços com grande precisão e pormenor. O mesmo número de crianças (16) gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual. Registei que 16 crianças aprendem melhor vendo e observando, ao lembrarem a informação por meio de imagens e desenhos. Observei que 16 crianças gostam de puzzles, labirintos e de outros quebra-cabeças visuais. Ainda com um número de ocorrências significativas verifiquei que 16 crianças gostam de fazer maquetas e figuras a três dimensões. Não se verificou nenhuma ocorrência relativamente ao item A (demonstra capacidades mecânicas; consegue desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade).

Tabela 13. Sinopse dos registros sobre a inteligência interpessoal

Alunos (codificação)	A	B	C	D	E	F	Total
Aluno 1	×	×		×		×	4
Aluno 2		×		×		×	3
Aluno 3	×	×		×	×	×	5
Aluno 4		×		×		×	3
Aluno 5		×		×		×	3

Aluno 6		×		×		×	3
Aluno 7		×		×		×	3
Aluno 8		×		×		×	3
Aluno 9	×	×		×	×	×	5
Aluno 10	×	×		×		×	4
Aluno 11	×	×		×		×	4
Aluno 12	×	×		×		×	4
Aluno 13	×	×		×	×	×	5
Aluno 14	×	×		×	×	×	5
Aluno 15		×		×		×	3
Aluno 16	×	×		×	×	×	5
Total	9	16	0	16	5	16	62

Legenda: **A.** Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as acções dos outros; **B.** É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros; **C.** Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros; **D.** Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança; **E.** Tem a capacidade de organizar e de mobilizar os outros; **F.** Faz amizade facilmente.

Atendendo à tabela 13, conclui-se que 16 crianças foram sensíveis aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros. O mesmo número de crianças (16) interagiu com os outros, mostrando à vontade e confiança. Ainda com um número de ocorrências significativas verifiquei que 16 crianças fizeram amizade facilmente; 9 crianças tinham capacidade de liderança, pois conseguiram influenciar as opiniões e as acções dos outros; 5 crianças tinham a capacidade de organizar e de mobilizar os outros. Não se verificou nenhuma ocorrência relativamente ao item C (prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros), embora tivessem realizado trabalho em grupo.

3.4. Sessão número 4: “Olívia”

A história “Olívia” de Ian Falconer (2001) foi a última a ser trabalhada. Antes de a contar, imprimi uma imagem (Autumn Rhythm de Pollock), em tamanho grande, e coleí-a no quadro da sala de aula. Distribuí uma ficha para que as crianças respondessem a questões colocadas sobre a imagem. Explorámos todos os elementos da obra bem como as sensações que estes provocam no observador. Passámos à apresentação da história inferindo, através do título e da ilustração da capa e contracapa, o seu conteúdo.

Durante a narração da história as crianças tiveram a oportunidade de rever a imagem do Pollock e a imagem Ensaio [I] de Edgar Degas. Em seguida, através do diálogo, as crianças sugeriram fazer uma obra colectiva aplicando a técnica do Pollock. Foi colocado no chão um pedaço de papel de cenário e boiões com tintas de cor preta, castanho e vermelho. Cada criança teve a oportunidade de segurar os pincéis com as diferentes cores e deixar escorrer

a tinta pelos trajectos que cada uma desejava. Depois de secar, o trabalho colectivo foi exposto numa das paredes da sala de aula. Esta obra, construída colectivamente, foi interpretada individualmente dando origem a textos. As crianças tiveram oportunidade de escrever sobre o que sentiram na realização deste trabalho. Através da história “Olívia” e dos quadros observados (imagem do Pollock e Ensaio [I] de Edgar Degas) as crianças trabalharam e desenvolveram os sentidos: visão, audição, tacto e olfacto, pedindo-lhes para preencherem uma ficha sobre a análise de quadros a cores. Usando a visão as crianças analisaram as imagens utilizando um vocabulário adequado e específico quanto à linha, cor, ritmo e textura. A audição também foi trabalhada porque as crianças procuravam estar com o máximo de atenção à história que era contada e aos procedimentos seguintes que teriam de executar. Todos os materiais que utilizavam eram tacteados para os identificarem e verificarem se eram rugosos, macios, moles, ásperos, duros, etc. O olfacto também foi um sentido desenvolvido aquando da pintura colectiva (reprodução da imagem de Pollock), pois a partir do cheiro que as tintas utilizadas tinham estabelecemos um diálogo sobre os diferentes cheiros que podemos encontrar na natureza.

Tabela 14. Sinopse dos registos sobre a inteligência verbal/linguística

Alunos (codificação)	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
Aluno 1	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 2		×		×	×	×			4
Aluno 3	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 4	×			×	×	×			4
Aluno 5	×		×	×	×				4
Aluno 6				×	×	×			3
Aluno 7				×	×				2
Aluno 8	×		×	×	×	×		×	6
Aluno 9	×		×	×	×			×	5
Aluno 10				×	×				2
Aluno 11		×		×	×				3
Aluno 12	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 13	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 14	×	×	×	×	×	×			6
Aluno 15	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Aluno 16	×	×		×	×	×			5
Total	11	9	9	16	16	11	5	7	84

Legenda: **A.** Gosta muito de contar histórias e de se envolver em conversas e discussões; **B.** Escreve sem cometer muitos erros de ortografia; **C.** É muito falador e consegue transmitir as suas ideias oralmente de forma clara; **D.** Tem facilidade em memorizar nomes de pessoas, nomes de lugares, datas e outros factos; **E.** Gosta de jogos de palavras, como palavras-cruzadas e sopas de letras; **F.** Transmite facilmente pensamentos e ideias por escrito; **G.** Possui um vocabulário vasto, em comparação com o dos seus colegas da mesma idade; **H.** Gosta de ler e de fazer pesquisa para conhecer melhores assuntos que lhe interessam.

Mediante a tabela 14, verifica-se que 16 crianças tiveram facilidade em memorizar nomes de pessoas, nomes de lugares, datas e outros factos. O mesmo número de crianças (16) gostou de jogos de palavras, como palavras-cruzadas e sopas de letras; 11 crianças gostaram muito de contar histórias e de se envolver em conversas e discussões. Igual número de crianças (11) conseguiu transmitir facilmente pensamentos e ideias por escrito; 9 crianças escreveram sem cometer muitos erros de ortografia. Ainda o mesmo número de crianças (9) conseguiu transmitir as suas ideias oralmente de forma clara; 7 crianças gostaram de ler e de fazer pesquisas para conhecerem melhor os assuntos que lhes interessavam e 5 crianças manifestaram possuir um vocabulário vasto em comparação com o dos seus colegas da mesma idade.

Tabela 15. Sinopse dos registos sobre a inteligência lógico/matemática

Alunos (codificação)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Total
Aluno 1	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 2		×	×	×		×	×	×	×	×	8
Aluno 3	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 4	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 5	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 6	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 7		×		×		×		×		×	5
Aluno 8	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 9	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 10	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 11	×	×		×		×	×		×	×	7
Aluno 12	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 13	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 14	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 15	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Aluno 16	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Total	14	16	14	16	13	16	15	15	15	16	150

Legenda: **A.** Interessa-se muito por matemática; **B.** Gosta muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar informação; **C.** Resolve mentalmente problemas matemáticos com facilidade; **D.** Gosta de resolver puzzles ou quebra-cabeças; **E.** Compreende ideias abstractas; **F.** Os computadores fascinam-no e estimulam-no; utiliza facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar; **G.** Gosta que as coisas estejam bem arrumadas segundo uma ordem lógica; **H.** Compreende as noções de causa e efeito, de acção e consequência; **I.** Os números e as estatísticas fascinam-no; tem uma excelente memória para esses números; **J.** Gosta de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia.

Através da análise da tabela 15, constata-se que 16 crianças gostaram muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar informação. Igual número de crianças (16) gostou de resolver puzzles ou quebra-cabeças. O mesmo número de crianças (16) demonstrou apetência pelos computadores, sendo que estes os fascinam e estimulam e, também, se percebeu que utilizam facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar. Ainda com o mesmo número de ocorrências observei que 16 crianças gostaram de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia; 15 crianças manifestaram gosto em que as coisas estivessem bem arrumadas segundo uma ordem lógica. O mesmo número de crianças (15) compreendeu as noções de causa e efeito, de acção e consequência. Ainda com o mesmo número de ocorrências, 15 crianças revelaram que os números e as estatísticas os fascinam, demonstrando uma excelente memória; 14 crianças interessaram-se muito pelas questões matemáticas. O mesmo número de crianças (14) resolveu mentalmente problemas matemáticos com facilidade e 13 crianças compreenderam ideias abstractas.

Tabela 16. Sinopse dos registos sobre a inteligência visual/espacial

Alunos (codificação)	A	B	C	D	E	F	Total
Aluno 1		×	×	×	×	×	5
Aluno 2			×	×	×	×	4
Aluno 3	×	×	×	×	×	×	6
Aluno 4		×	×	×	×	×	5
Aluno 5	×	×	×	×	×	×	6
Aluno 6	×	×	×	×	×	×	6
Aluno 7			×	×	×	×	4
Aluno 8	×	×	×	×	×	×	6
Aluno 9	×	×	×	×	×	×	6
Aluno 10	×	×	×	×	×	×	6
Aluno 11	×	×	×	×	×	×	6
Aluno 12	×		×	×	×	×	5
Aluno 13	×	×	×	×	×	×	6
Aluno 14	×	×	×	×	×	×	6
Aluno 15	×	×	×	×	×	×	6
Aluno 16		×	×	×	×	×	5
Total	11	13	16	16	16	16	88

Legenda: **A.** Demonstra capacidades mecânicas; consegue desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade; **B.** Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor; **C.** Gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual; **D.** Aprende melhor vendo e observando; relembra a informação por meio de imagens e desenhos; **E.** Gosta de puzzles, labirintos e de outros quebra-cabeças visuais; **F.** Gosta de fazer maquetas e figuras a três dimensões.

Mediante a análise da tabela 16, constata-se que 16 crianças gostaram de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual. O mesmo número de crianças (16) aprendeu melhor vendo e observando ao relembrem a informação por meio de imagens e desenhos. Igual número de crianças (16) gostou de ter realizado puzzles, labirintos e de outros quebra-cabeças visuais. Ainda com um número de ocorrências significativas observei que 16 crianças gostaram de fazer maquetas e figuras a três dimensões; 13 crianças desenharam e fizeram esboços com grande precisão e pormenor e 11 crianças demonstraram capacidades mecânicas, pois conseguiram desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade.

Tabela 17. Sinopse dos registos sobre a inteligência interpessoal

Alunos (codificação)	A	B	C	D	E	F	Total
Aluno 1	×	×		×	×	×	5
Aluno 2		×		×	×	×	4
Aluno 3	×	×		×	×	×	5
Aluno 4		×		×		×	3
Aluno 5	×	×		×		×	4
Aluno 6		×		×	×	×	4
Aluno 7		×		×		×	3
Aluno 8		×		×		×	3
Aluno 9	×	×		×	×	×	5
Aluno 10		×		×	×	×	4
Aluno 11	×	×		×	×	×	5
Aluno 12	×	×		×	×	×	5
Aluno 13	×	×		×	×	×	5
Aluno 14	×	×		×	×	×	5
Aluno 15		×		×	×	×	4
Aluno 16	×	×		×	×	×	5
Total	9	16	0	16	12	16	69

Legenda: **A.** Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as acções dos outros; **B.** É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros; **C.** Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros; **D.** Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança; **E.** Tem a capacidade de organizar e de mobilizar os outros; **F.** Faz amizade facilmente.

Após a análise da tabela 17, verifica-se que 16 crianças foram sensíveis aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros. O mesmo número de crianças (16) interagiu com os outros, mostrando à vontade e confiança. Ainda com um número de ocorrências significativas verifiquei que 16 crianças faziam amizade facilmente; 12 crianças tiveram a capacidade de organizar e de mobilizar os outros; 9 crianças manifestaram a capacidade de

liderança, pois conseguiram influenciar as opiniões e as acções dos outros. Como se tem vindo a observar, mais uma vez, não se verificou nenhuma ocorrência relativamente ao item C (prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros).

Por forma a sistematizar a informação que a análise dos dados me forneceu vou focar-me agora em alguns aspectos que poderão indiciar uma triangulação. Isto para perceber se houve, ou não, alguma evolução das crianças relativamente ao diagnóstico realizado inicialmente. Esta sistematização será feita tendo em conta os dados que possuía inicialmente e aqueles que foram surgindo ao longo do processo de observação. A apresentação será feita tendo em conta as crianças que demonstraram ter as inteligências verbal/linguística (Aluno 10; Aluno 14; Aluno 9; Aluno 2; Aluno 8; Aluno 11; Aluno 3), lógico/matemática (Aluno 10; Aluno 14; Aluno 2; Aluno 8; Aluno 15; Aluno 3; Aluno 4; Aluno 7; Aluno 6), visual/espacial (Aluno 10; Aluno 14; Aluno 9; Aluno 2; Aluno 11; Aluno 3; Aluno 7; Aluno 16) e interpessoal (Aluno 10; Aluno 14; Aluno 9; Aluno 8; Aluno 11; Aluno 15; Aluno 4; Aluno 1) menos desenvolvidas. A apresentação seguirá a ordem de cada uma das inteligências, tal como aparecem anteriormente e terei em conta a individualidade de cada uma das crianças e a sua situação perante cada uma das quatro inteligências múltiplas trabalhadas. Realço que relativamente a 3 crianças (Aluno 5; Aluno 12; Aluno 13), embora tivessem sido consideradas em termos de registos não tecerei qualquer consideração sobre elas, uma vez que não foram contabilizadas para a percentagem tida em conta inicialmente.

Nas tabelas 18 a 24 apresento a sinopse dos registos efectuados por sessão relativamente à inteligência verbal/linguística.

Tabela 18. Sinopse dos registos de observação por sessão – verbal/linguística - Aluno 10

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
Sessão 1	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Sessão 2	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Sessão 3				×	×				2
Sessão 4				×	×				2
Total	2	2	2	4	4	2	2	2	20

Legenda: **A.** Gosta muito de contar histórias e de se envolver em conversas e discussões; **B.** Escreve sem cometer muitos erros de ortografia; **C.** É muito falador e consegue transmitir as suas ideias oralmente de forma clara; **D.** Tem facilidade em memorizar nomes de pessoas, nomes de lugares, datas e outros factos; **E.** Gosta de jogos de palavras, como palavras-cruzadas e sopas de letras; **F.** Transmite facilmente pensamentos e ideias por escrito; **G.** Possui um vocabulário vasto, em comparação com o dos seus colegas da mesma idade; **H.** Gosta de ler e de fazer pesquisa para conhecer melhores assuntos que lhe interessam.

Como se pode observar na tabela 18, na primeira e segunda sessões a criança em causa – Aluno 10 – preencheu todos os requisitos, ao passo que nas duas sessões subsequentes (sessão 3 e sessão 4) isso não aconteceu. Não percebi o porquê de ter ocorrido esta situação, mas poderei inferir que esta criança requer uma nova análise, pois o seu envolvimento e motivação iniciais para a concretização das actividades variaram muito das primeiras para as últimas sessões.

Tabela 19. Sinopse dos registos de observação por sessão – verbal/linguística - Aluno 14

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
Sessão 1	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Sessão 2	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Sessão 3		×		×	×	×			4
Sessão 4	×	×	×	×	×	×			6
Total	3	4	3	4	4	4	2	2	26

Legenda: **A.** Gosta muito de contar histórias e de se envolver em conversas e discussões; **B.** Escreve sem cometer muitos erros de ortografia; **C.** É muito falador e consegue transmitir as suas ideias oralmente de forma clara; **D.** Tem facilidade em memorizar nomes de pessoas, nomes de lugares, datas e outros factos; **E.** Gosta de jogos de palavras, como palavras-cruzadas e sopas de letras; **F.** Transmite facilmente pensamentos e ideias por escrito; **G.** Possui um vocabulário vasto, em comparação com o dos seus colegas da mesma idade; **H.** Gosta de ler e de fazer pesquisa para conhecer melhores assuntos que lhe interessam.

Relativamente à criança em análise – Aluno 14 – salienta-se que precisa de trabalhar mais as capacidades assinaladas por G (possui um vocabulário vasto, em comparação com o dos seus colegas da mesma idade) e H (gosta de ler e de fazer pesquisa para conhecer melhores assuntos que lhe interessam).

Tabela 20. Sinopse dos registos de observação por sessão – verbal/linguística - Aluno 9

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
Sessão 1	×		×	×	×	×	×	×	7
Sessão 2	×		×	×	×	×	×	×	7
Sessão 3	×		×	×	×			×	5
Sessão 4	×		×	×	×			×	5
Total	4	0	4	4	4	2	2	4	24

Legenda: **A.** Gosta muito de contar histórias e de se envolver em conversas e discussões; **B.** Escreve sem cometer muitos erros de ortografia; **C.** É muito falador e consegue transmitir as suas ideias oralmente de forma clara; **D.** Tem facilidade em memorizar nomes de pessoas, nomes de lugares, datas e outros factos; **E.** Gosta de jogos de palavras, como palavras-cruzadas e sopas de letras; **F.** Transmite facilmente pensamentos e ideias por escrito; **G.** Possui um vocabulário vasto, em comparação com o dos seus colegas da mesma idade; **H.** Gosta de ler e de fazer pesquisa para conhecer melhores assuntos que lhe interessam.

Como se pode observar na tabela 20 nesta criança – Aluno 9 – persistem as falhas ao nível da escrita no que diz respeito aos erros ortográficos. Necessita ainda de trabalhar as capacidades assinaladas como F (transmite facilmente pensamentos e ideias por escrito) e G (possui um vocabulário vasto, em comparação com o dos seus colegas da mesma idade).

Tabela 21. Sinopse dos registos de observação por sessão – verbal/linguística - Aluno 2

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
Sessão 1	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Sessão 2		×		×	×	×			4
Sessão 3		×		×	×	×			4
Sessão 4		×		×	×	×			4
Total	1	4	1	4	4	4	1	1	20

Legenda: **A.** Gosta muito de contar histórias e de se envolver em conversas e discussões; **B.** Escreve sem cometer muitos erros de ortografia; **C.** É muito falador e consegue transmitir as suas ideias oralmente de forma clara; **D.** Tem facilidade em memorizar nomes de pessoas, nomes de lugares, datas e outros factos; **E.** Gosta de jogos de palavras, como palavras-cruzadas e sopas de letras; **F.** Transmite facilmente pensamentos e ideias por escrito; **G.** Possui um vocabulário vasto, em comparação com o dos seus colegas da mesma idade; **H.** Gosta de ler e de fazer pesquisa para conhecer melhores assuntos que lhe interessam.

No caso desta criança – Aluno 2 – persistem as dificuldades em A (gosta muito de contar histórias e de se envolver em conversas e discussões), C (é muito falador e consegue transmitir as suas ideias oralmente de forma clara), G (possui um vocabulário vasto, em comparação com o dos seus colegas da mesma idade) e H (gosta de ler e de fazer pesquisa para conhecer melhores assuntos que lhe interessam), necessitando, por tal, que sejam mais trabalhadas, com esta criança, estas competências.

Tabela 22. Sinopse dos registos de observação por sessão – verbal/linguística - Aluno 8

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
Sessão 1	×		×	×	×	×	×	×	7
Sessão 2	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Sessão 3	×		×	×	×	×		×	6
Sessão 4	×		×	×	×	×		×	6
Total	4	1	4	4	4	4	2	4	27

Legenda: **A.** Gosta muito de contar histórias e de se envolver em conversas e discussões; **B.** Escreve sem cometer muitos erros de ortografia; **C.** É muito falador e consegue transmitir as suas ideias oralmente de forma clara; **D.** Tem facilidade em memorizar nomes de pessoas, nomes de lugares, datas e outros factos; **E.** Gosta de jogos de palavras, como palavras-cruzadas e sopas de letras; **F.** Transmite facilmente pensamentos e ideias por escrito; **G.** Possui um vocabulário vasto, em comparação com o dos seus colegas da mesma idade; **H.** Gosta de ler e de fazer pesquisa para conhecer melhores assuntos que lhe interessam.

Como se observa na tabela 22 a criança codificada como Aluno 8 teve um progresso assinalável ao nível da inteligência verbal/linguística, embora persista a dificuldade em escrever sem conter erros ortográficos e necessite de ser mais trabalhada ao nível do vocabulário.

Tabela 23. Sinopse dos registos de observação por sessão – verbal/linguística - Aluno 11

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
Sessão 1	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Sessão 2		×		×	×	×			4
Sessão 3		×		×	×			×	4
Sessão 4		×		×	×				3
Total	1	4	1	4	4	2	1	2	19

Legenda: **A.** Gosta muito de contar histórias e de se envolver em conversas e discussões; **B.** Escreve sem cometer muitos erros de ortografia; **C.** É muito falador e consegue transmitir as suas ideias oralmente de forma clara; **D.** Tem facilidade em memorizar nomes de pessoas, nomes de lugares, datas e outros factos; **E.** Gosta de jogos de palavras, como palavras-cruzadas e sopas de letras; **F.** Transmite facilmente pensamentos e ideias por escrito; **G.** Possui um vocabulário vasto, em comparação com o dos seus colegas da mesma idade; **H.** Gosta de ler e de fazer pesquisa para conhecer melhores assuntos que lhe interessam.

Os dados da tabela 23 levaram-me a inferir que esta criança – Aluno 11 – ainda precisa de trabalhar capacidades que se relacionam com os itens onde ocorreram menos registos (1 ocorrência), nomeadamente o A (gosta muito de contar histórias e de se envolver em conversas e discussões), o C (é muito falador e consegue transmitir as suas ideias oralmente de forma clara) e o G (possui um vocabulário vasto, em comparação com o dos seus colegas da mesma idade). Destacam-se ainda os itens F (transmite facilmente pensamentos e ideias por escrito) e H (gosta de ler e de fazer pesquisa para conhecer melhores assuntos que lhe interessam) com apenas duas ocorrências.

Tabela 24. Sinopse dos registos de observação por sessão – verbal/linguística - Aluno 3

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
Sessão 1	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Sessão 2	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Sessão 3	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Sessão 4	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Total	4	4	4	4	4	4	4	4	32

Legenda: **A.** Gosta muito de contar histórias e de se envolver em conversas e discussões; **B.** Escreve sem cometer muitos erros de ortografia; **C.** É muito falador e consegue transmitir as suas ideias oralmente de forma clara; **D.** Tem facilidade em memorizar nomes de pessoas, nomes de lugares, datas e outros factos; **E.** Gosta de jogos de palavras, como palavras-cruzadas e sopas de letras; **F.** Transmite facilmente pensamentos e ideias por escrito; **G.** Possui um vocabulário vasto, em comparação com o dos seus colegas da mesma idade; **H.** Gosta de ler e de fazer pesquisa para conhecer melhores assuntos que lhe interessam.

Como se observa na tabela 24, contrariamente aos seus colegas, esta criança – Aluno 3 – registou uma evolução considerável ao nível da inteligência verbal/linguística, uma vez que todas as capacidades propostas para o seu desenvolvimento foram registadas ao longo do processo de observação.

No cômputo geral dos itens constantes da grelha de observação, proposta por Heacox (2006) para avaliar as crianças no âmbito da inteligência verbal/linguística, constatei que à excepção de uma criança - Aluno 3 - todas as outras revelaram não possuir um vocabulário vasto, em comparação com os seus colegas da mesma idade. Considero também como sendo um dado relevante, e que demonstra alguma significância, o facto de todas as crianças terem mostrado possuir a capacidade de memorizar nomes de pessoas, lugares, datas e outros factos e demonstrarem gosto pela realização de jogos de palavras, como

palavras-cruzadas e sopa de letras. Esta análise serve-me para que, na minha actuação futura, possa activar conhecimentos sustentados em estratégias que promovam, para além das capacidades assinaladas no âmbito da inteligência verbal/linguística, outras que envolvam mais activa e emocionalmente as crianças no processo de ensino/aprendizagem, mas sempre com a intencionalidade educativa de servirem os propósitos da diferenciação pedagógica. Penso que, para além das histórias, devo disponibilizar textos variados e outro tipo de suportes de leitura, bem como produtos e tarefas que sirvam as crianças com diferentes graus de dificuldades, no sentido de proporcionar caminhos alternativos, tal como alertam Tomlinson e Allan (2002).

Nas tabelas 25 a 33 apresento a sinopse dos registos efectuados por sessão relativamente à inteligência lógico/matemática.

Tabela 25. Sinopse dos registos de observação por sessão – lógico/matemática - Aluno 10

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Total
Sessão 1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Sessão 2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Sessão 3	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Sessão 4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Total	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40

Legenda: **A.** Interessa-se muito por matemática; **B.** Gosta muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar informação; **C.** Resolve mentalmente problemas matemáticos com facilidade; **D.** Gosta de resolver puzzles ou quebra-cabeças; **E.** Compreende ideias abstractas; **F.** Os computadores fascinam-no e estimulam-no; utiliza facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar; **G.** Gosta que as coisas estejam bem arrumadas segundo uma ordem lógica; **H.** Compreende as noções de causa e efeito, de acção e consequência; **I.** Os números e as estatísticas fascinam-no; tem uma excelente memória para esses números; **J.** Gosta de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia.

No campo do desempenho da inteligência lógico/matemática esta criança – Aluno 10 –, contrariamente ao verificado na inteligência verbal/linguística, mostrou uma evolução assinalável, relativamente à fase de diagnóstico. Penso que esta diferença poderá ter a ver, para além da motivação, com a(s) forma(s) como aprendeu e a valorização que atribuiu à aprendizagem em si.

Tabela 26. Sinopse dos registos de observação por sessão – lógico/matemática - Aluno 14

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Total
Sessão 1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Sessão 2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Sessão 3	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Sessão 4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Total	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40

Legenda: **A.** Interessa-se muito por matemática; **B.** Gosta muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar informação; **C.** Resolve mentalmente problemas matemáticos com facilidade; **D.** Gosta de resolver puzzles ou quebra-cabeças; **E.** Compreende ideias abstractas; **F.** Os computadores fascinam-no e

estimulam-no; utiliza facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar; **G.** Gosta que as coisas estejam bem arrumadas segundo uma ordem lógica; **H.** Compreende as noções de causa e efeito, de acção e consequência; **I.** Os números e as estatísticas fascinam-no; tem uma excelente memória para esses números; **J.** Gosta de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia.

De igual forma, tal como se pode observar na tabela 26, também a criança codificada como Aluno 14 conseguiu superar as suas dificuldades relativamente a todos os parâmetros tidos em consideração ao longo do processo de observação. Esta evolução, dentro da inteligência em análise, também se revela como um dado importante se tiver em conta a progressão desta criança relativamente à inteligência verbal/linguística.

Tabela 27. Sinopse dos registos de observação por sessão – lógico/matemática - Aluno 2

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Total
Sessão 1		×		×		×	×			×	5
Sessão 2				×		×			×	×	4
Sessão 3				×		×				×	3
Sessão 4		×	×	×		×	×	×	×	×	8
Total	0	2	1	4	0	4	2	1	2	4	20

Legenda: **A.** Interessa-se muito por matemática; **B.** Gosta muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar informação; **C.** Resolve mentalmente problemas matemáticos com facilidade; **D.** Gosta de resolver puzzles ou quebra-cabeças; **E.** Compreende ideias abstractas; **F.** Os computadores fascinam-no e estimulam-no; utiliza facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar; **G.** Gosta que as coisas estejam bem arrumadas segundo uma ordem lógica; **H.** Compreende as noções de causa e efeito, de acção e consequência; **I.** Os números e as estatísticas fascinam-no; tem uma excelente memória para esses números; **J.** Gosta de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia.

No que diz respeito a esta criança – Aluno 2 – os dados revelam que as dificuldades persistiram, nomeadamente ao nível do interesse revelado pela matemática (A) e na compreensão de ideias abstractas (E). Também revelou dificuldades na resolução de problemas matemáticos mentalmente (C) e na compreensão das noções de causa e efeito. De salientar, também, que manifestou algumas dificuldades nos itens B (Gosta muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar informação), G (Gosta que as coisas estejam bem arrumadas segundo uma ordem lógica) e I (Os números e as estatísticas fascinam-no; tem uma excelente memória para esses números).

Tabela 28. Sinopse dos registos de observação por sessão – lógico/matemática - Aluno 8

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Total
Sessão 1		×		×		×				×	4
Sessão 2		×	×	×	×	×	×	×	×	×	9
Sessão 3	×		×	×	×	×	×	×	×	×	9
Sessão 4	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Total	2	3	3	4	3	4	3	3	3	4	32

Legenda: **A.** Interessa-se muito por matemática; **B.** Gosta muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar informação; **C.** Resolve mentalmente problemas matemáticos com facilidade; **D.** Gosta de resolver puzzles ou quebra-cabeças; **E.** Compreende ideias abstractas; **F.** Os computadores fascinam-no e

estimulam-no; utiliza facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar; **G.** Gosta que as coisas estejam bem arrumadas segundo uma ordem lógica; **H.** Compreende as noções de causa e efeito, de acção e consequência; **I.** Os números e as estatísticas fascinam-no; tem uma excelente memória para esses números; **J.** Gosta de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia.

Esta criança – Aluno 8 – que também tinha manifestado inicialmente algumas lacunas ao nível da inteligência verbal/linguística e que, depois, progrediu de uma forma assinalável, também na inteligência lógico/matemática revelou alguma progressão. Regista-se ainda alguma dificuldade ao nível do interesse pelas questões matemáticas.

Tabela 29. Sinopse dos registos de observação por sessão – lógico/matemática - Aluno 15

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Total
Sessão 1	×	×	×	×	×	×		×	×	×	9
Sessão 2	×	×	×	×	×	×		×	×	×	9
Sessão 3	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Sessão 4	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Total	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	38

Legenda: **A.** Interessa-se muito por matemática; **B.** Gosta muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar informação; **C.** Resolve mentalmente problemas matemáticos com facilidade; **D.** Gosta de resolver puzzles ou quebra-cabeças; **E.** Compreende ideias abstractas; **F.** Os computadores fascinam-no e estimulam-no; utiliza facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar; **G.** Gosta que as coisas estejam bem arrumadas segundo uma ordem lógica; **H.** Compreende as noções de causa e efeito, de acção e consequência; **I.** Os números e as estatísticas fascinam-no; tem uma excelente memória para esses números; **J.** Gosta de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia.

Esta criança – Aluno 15 – não foi tida em conta na contagem das crianças com mais dificuldades em termos da inteligência verbal/linguística, contudo contribuiu para elevar a percentagem de crianças com dificuldades ao nível da inteligência lógico/matemática. Relativamente a esta inteligência, tal como revelam os dados expressos na tabela 29, penso que esta criança superou quase todas as suas dificuldades.

Tabela 30. Sinopse dos registos de observação por sessão – lógico/matemática - Aluno 3

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Total
Sessão 1		×		×		×	×			×	5
Sessão 2		×	×	×	×	×	×	×	×	×	9
Sessão 3	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Sessão 4	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Total	2	4	3	4	3	4	4	3	3	4	34

Legenda: **A.** Interessa-se muito por matemática; **B.** Gosta muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar informação; **C.** Resolve mentalmente problemas matemáticos com facilidade; **D.** Gosta de resolver puzzles ou quebra-cabeças; **E.** Compreende ideias abstractas; **F.** Os computadores fascinam-no e estimulam-no; utiliza facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar; **G.** Gosta que as coisas estejam bem arrumadas segundo uma ordem lógica; **H.** Compreende as noções de causa e efeito, de acção e consequência; **I.** Os números e as estatísticas fascinam-no; tem uma excelente memória para esses números; **J.** Gosta de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia.

Relativamente à criança assinalada como Aluno 3, que teve uma progressão assinalável ao nível da inteligência verbal/linguística, nota-se que nesta inteligência continuam a persistir algumas dificuldades, sobretudo no interesse revelado pela matemática. Contudo, houve uma progressão na aprendizagem das restantes capacidades que foram alvo da minha observação.

Tabela 31. Sinopse dos registos de observação por sessão – lógico/matemática - Aluno 4

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Total
Sessão 1		×		×		×	×			×	5
Sessão 2		×	×	×	×	×	×	×	×	×	9
Sessão 3	×	×		×		×	×	×		×	7
Sessão 4	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Total	2	4	2	4	2	4	4	3	2	4	31

Legenda: **A.** Interessa-se muito por matemática; **B.** Gosta muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar informação; **C.** Resolve mentalmente problemas matemáticos com facilidade; **D.** Gosta de resolver puzzles ou quebra-cabeças; **E.** Compreende ideias abstractas; **F.** Os computadores fascinam-no e estimulam-no; utiliza facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar; **G.** Gosta que as coisas estejam bem arrumadas segundo uma ordem lógica; **H.** Compreende as noções de causa e efeito, de acção e consequência; **I.** Os números e as estatísticas fascinam-no; tem uma excelente memória para esses números; **J.** Gosta de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia.

Esta criança – Aluno 4 – demonstrou sentir ainda algumas lacunas no âmbito da inteligência lógico/matemática, uma vez que, na totalidade das quatro sessões, apenas registei como ocorrência positiva em duas delas, nomeadamente no que diz respeito aos itens A (Interessa-se muito por matemática), C (Resolve mentalmente problemas matemáticos com facilidade), E (Compreende ideias abstractas) e I (Os números e as estatísticas fascinam-no; tem uma excelente memória para esses números).

Tabela 32. Sinopse dos registos de observação por sessão – lógico/matemática - Aluno 7

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Total
Sessão 1		×		×		×				×	4
Sessão 2				×		×			×	×	4
Sessão 3				×		×				×	3
Sessão 4		×		×		×		×		×	5
Total	0	2	0	4	0	4	0	1	1	4	16

Legenda: **A.** Interessa-se muito por matemática; **B.** Gosta muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar informação; **C.** Resolve mentalmente problemas matemáticos com facilidade; **D.** Gosta de resolver puzzles ou quebra-cabeças; **E.** Compreende ideias abstractas; **F.** Os computadores fascinam-no e estimulam-no; utiliza facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar; **G.** Gosta que as coisas estejam bem arrumadas segundo uma ordem lógica; **H.** Compreende as noções de causa e efeito, de acção e consequência; **I.** Os números e as estatísticas fascinam-no; tem uma excelente memória para esses números; **J.** Gosta de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia.

Como se pode observar na tabela 32 esta criança – Aluno 7 – continuou a revelar dificuldades ao nível da inteligência lógico/matemática, uma vez que no total dos 10 itens

avaliados apenas demonstrou as capacidades constantes em 3 deles, nomeadamente nos itens D (Gosta de resolver puzzles ou quebra-cabeças), F (Os computadores fascinam-no e estimulam-no; utiliza facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar) e J (Gosta de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia). Se tiver em linha de conta o teor dos itens penso que posso concluir que esta criança sente uma apetência especial pelo jogo. Portanto, as estratégias que, futuramente, pensarei para esta criança terão em linha de conta essa intencionalidade educativa.

Tabela 33. Sinopse dos registos de observação por sessão – lógico/matemática - Aluno 6

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Total
Sessão 1		×		×		×	×			×	5
Sessão 2		×	×	×	×	×	×	×	×	×	9
Sessão 3	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Sessão 4	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Total	2	4	3	4	3	4	4	3	3	4	34

Legenda: **A.** Interessa-se muito por matemática; **B.** Gosta muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar informação; **C.** Resolve mentalmente problemas matemáticos com facilidade; **D.** Gosta de resolver puzzles ou quebra-cabeças; **E.** Compreende ideias abstractas; **F.** Os computadores fascinam-no e estimulam-no; utiliza facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar; **G.** Gosta que as coisas estejam bem arrumadas segundo uma ordem lógica; **H.** Compreende as noções de causa e efeito, de acção e consequência; **I.** Os números e as estatísticas fascinam-no; tem uma excelente memória para esses números; **J.** Gosta de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia.

No que diz respeito a esta criança – Aluno 6 – percebe-se, através dos dados da tabela 33, que foi uma criança regular em todo este percurso, devendo, no entanto, estimular-se mais o seu gosto pela matemática.

No que se refere aos interesses revelados por estas crianças relativamente à inteligência lógico/matemática, sobretudo nos manifestados relativamente ao jogo penso que posso depreender que se constituiu numa forma de promoção do trabalho a par e que funcionou também como uma estratégia de socialização de todo o grupo/turma. Dadas as dificuldades que verifiquei existirem relativamente à inteligência lógico/matemática, sobretudo no interesse revelado pela matemática, e tendo consciência de que estes resultados não podem nem devem ser usados para catalogar cada uma das crianças, penso que esta análise me poderá servir como instrumento de reflexão no sentido de procurar perceber a melhor forma de ensinar ou de aprender a ensinar, mais uma vez atendendo melhor às diferenças. Por tal, no meu futuro profissional, estarei mais sensibilizada para a recolha atempada de informação sobre as crianças, para que possa actuar de uma forma mais consistente no atendimento às diferenças, pois penso que este conhecimento prévio me permitirá renovar

e modificar as minhas práticas pedagógicas, em diferentes momentos da minha acção, e repensar as interações que estabeleço com os meus alunos.

Nas tabelas 34 a 41 apresento a sinopse dos registos efectuados por sessão relativamente à inteligência visual/espacial.

Tabela 34. Sinopse dos registos de observação por sessão – visual/espacial - Aluno 10

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	Total
Sessão 1	×		×	×	×	×	5
Sessão 2	×		×	×	×	×	5
Sessão 3		×	×	×	×	×	5
Sessão 4	×	×	×	×	×	×	6
Total	3	2	4	4	4	4	21

Legenda: **A.** Demonstra capacidades mecânicas; consegue desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade; **B.** Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor; **C.** Gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual; **D.** Aprende melhor vendo e observando; relembra a informação por meio de imagens e desenhos; **E.** Gosta de puzzles, labirintos e de outros quebra-cabeças visuais; **F.** Gosta de fazer maquetas e figuras a três dimensões.

Retomando a análise à criança assinalada como Aluno 10, uma vez que em termos de dificuldades sentidas também foi uma criança reincidente na inteligência visual/espacial, os dados constantes da tabela 34 levam-me a inferir que foi uma criança que registou uma evolução que considero óptima, embora nas duas primeiras sessões observadas tenha tido algumas dificuldades em desenhar e esboçar com alguma precisão e pormenor.

Tabela 35. Sinopse dos registos de observação por sessão – visual/espacial - Aluno 14

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	Total
Sessão 1	×	×	×	×	×	×	6
Sessão 2	×	×	×	×	×	×	6
Sessão 3		×	×	×	×	×	5
Sessão 4	×	×	×	×	×	×	6
Total	3	4	4	4	4	4	23

Legenda: **A.** Demonstra capacidades mecânicas; consegue desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade; **B.** Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor; **C.** Gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual; **D.** Aprende melhor vendo e observando; relembra a informação por meio de imagens e desenhos; **E.** Gosta de puzzles, labirintos e de outros quebra-cabeças visuais; **F.** Gosta de fazer maquetas e figuras a três dimensões.

Também a criança assinalada como Aluno 14, que inicialmente lhe foram diagnosticadas dificuldades nas duas inteligências já analisadas (verbal/linguística e lógico/matemática), progrediu relativamente ao que se diagnosticou como dificuldades no âmbito da inteligência visual/espacial.

Tabela 36. Sinopse dos registos de observação por sessão – visual/espacial - Aluno 9

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	Total
Sessão 1		×	×	×	×	×	5
Sessão 2	×	×	×	×	×	×	6
Sessão 3		×	×	×	×	×	5
Sessão 4	×	×	×	×	×	×	6
Total	2	4	4	4	4	4	22

Legenda: **A.** Demonstra capacidades mecânicas; consegue desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade; **B.** Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor; **C.** Gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual; **D.** Aprende melhor vendo e observando; relembra a informação por meio de imagens e desenhos; **E.** Gosta de puzzles, labirintos e de outros quebra-cabeças visuais; **F.** Gosta de fazer maquetas e figuras a três dimensões.

Relativamente a esta criança – Aluno 9 – verifica-se que persistiram ainda alguns obstáculos ao nível da demonstração de capacidades mecânicas, ou seja, sentiu dificuldades em desmontar coisas e voltar a montá-las com relativa dificuldade. Foi uma criança que também se lhe diagnosticou dificuldades ao nível da inteligência interpessoal, como terei a possibilidade de analisar aquando desse registo.

Tabela 37. Sinopse dos registos de observação por sessão – visual/espacial - Aluno 2

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	Total
Sessão 1				×	×	×	3
Sessão 2	×		×	×	×	×	5
Sessão 3		×	×	×	×	×	5
Sessão 4			×	×	×	×	4
Total	1	1	3	4	4	4	17

Legenda: **A.** Demonstra capacidades mecânicas; consegue desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade; **B.** Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor; **C.** Gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual; **D.** Aprende melhor vendo e observando; relembra a informação por meio de imagens e desenhos; **E.** Gosta de puzzles, labirintos e de outros quebra-cabeças visuais; **F.** Gosta de fazer maquetas e figuras a três dimensões.

No caso desta criança – Aluno 2 – verifica-se uma persistência de dificuldades ao nível dos itens A (Demonstra capacidades mecânicas; consegue desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade) e B (Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor). De realçar que esta criança também demonstrou (na fase de diagnóstico) dificuldades ao nível das duas inteligências já analisadas.

Tabela 38. Sinopse dos registos de observação por sessão – visual/espacial - Aluno 11

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	Total
Sessão 1	×		×	×	×	×	5
Sessão 2	×		×	×	×	×	5
Sessão 3		×	×	×	×	×	5
Sessão 4	×	×	×	×	×	×	6
Total	3	2	4	4	4	4	21

Legenda: **A.** Demonstra capacidades mecânicas; consegue desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade; **B.** Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor; **C.** Gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual; **D.** Aprende melhor vendo e observando; relembra a informação por meio de imagens e desenhos; **E.** Gosta de puzzles, labirintos e de outros quebra-cabeças visuais; **F.** Gosta de fazer maquetas e figuras a três dimensões.

A criança em causa – Aluno 11 – mostrou uma evolução importante, ao contrário do que consegui registar ao nível da inteligência verbal/linguística. O único obstáculo que persistiu em termos da sua aprendizagem foi registado ao longo das 1.^{as} duas sessões e teve a ver com a dificuldade desta criança em se expressar através do desenho de uma forma mais rigorosa e pormenorizada.

Tabela 39. Sinopse dos registos de observação por sessão – visual/espacial - Aluno 3

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	Total
Sessão 1		×	×	×	×	×	5
Sessão 2	×	×	×	×	×	×	6
Sessão 3		×	×	×	×	×	5
Sessão 4	×	×	×	×	×	×	6
Total	2	4	4	4	4	4	22

Legenda: **A.** Demonstra capacidades mecânicas; consegue desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade; **B.** Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor; **C.** Gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual; **D.** Aprende melhor vendo e observando; relembra a informação por meio de imagens e desenhos; **E.** Gosta de puzzles, labirintos e de outros quebra-cabeças visuais; **F.** Gosta de fazer maquetas e figuras a três dimensões.

Continuando a análise relativamente à consciência visual/espacial percebi que no caso da criança codificada como Aluno 3 persiste a dificuldade em demonstrar capacidades mecânicas, tal como a maioria dos seus colegas do grupo/turma em análise. Tendo sido uma criança que também demonstrou algumas dificuldades nas inteligências anteriores (verbal/linguística e lógico/matemática) mas que ultrapassou sem grandes entraves, também os dados da tabela 39 revelam essa progressão ao nível da inteligência visual/espacial.

Tabela 40. Sinopse dos registos de observação por sessão – visual/espacial - Aluno 7

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	Total
Sessão 1				×	×	×	3
Sessão 2	×		×	×	×	×	5
Sessão 3		×	×	×	×	×	5
Sessão 4			×	×	×	×	4
Total	1	1	3	4	4	4	17

Legenda: **A.** Demonstra capacidades mecânicas; consegue desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade; **B.** Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor; **C.** Gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual; **D.** Aprende melhor vendo e observando; relembra a informação por meio de imagens e desenhos; **E.** Gosta de puzzles, labirintos e de outros quebra-cabeças visuais; **F.** Gosta de fazer maquetas e figuras a três dimensões.

No âmbito da inteligência visual/espacial, destaco também, na tabela 40, os dados referentes a outra criança – Aluno 7 – salientando que foi aquela que manteve algumas dificuldades, nomeadamente nos parâmetros A (demonstra capacidades mecânicas; consegue desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade) e B (desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor). Tal como realcei anteriormente também foi uma criança que manteve as suas dificuldades no âmbito da inteligência lógico/matemática.

Tabela 41. Sinopse dos registos de observação por sessão – visual/espacial - Aluno 16

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	Total
Sessão 1		×	×	×	×	×	5
Sessão 2	×	×	×	×	×	×	6
Sessão 3		×	×	×	×	×	5
Sessão 4		×	×	×	×	×	5
Total	1	4	4	4	4	4	21

Legenda: **A.** Demonstra capacidades mecânicas; consegue desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade; **B.** Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor; **C.** Gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual; **D.** Aprende melhor vendo e observando; relembra a informação por meio de imagens e desenhos; **E.** Gosta de puzzles, labirintos e de outros quebra-cabeças visuais; **F.** Gosta de fazer maquetas e figuras a três dimensões.

Para terminar a análise sobre a inteligência visual/espacial destaco a criança assinalada como Aluno 16 uma vez que, de igual forma como a maioria dos seus colegas, manteve as dificuldades ao nível da demonstração de capacidades mecânicas.

Numa abordagem geral aos resultados, expressos no âmbito da inteligência visual/espacial, os itens onde as crianças revelaram sentir mais dificuldade dizem respeito às capacidades mecânicas e às capacidades de desenhar e fazer esboços com grande precisão e pormenor. No que diz respeito às capacidades realçadas, nos restantes itens em análise, destaco que não houve qualquer tipo de dificuldade a assinalar. Percebi que um trabalho realizado neste âmbito, isto é, que promova a inteligência visual/espacial, serve os propósitos da diferenciação pedagógica, uma vez que considero que apela a diferentes tipos de inteligências.

Para finalizar, nas tabelas 42 a 49 apresento a sinopse dos registos efectuados por sessão relativamente à inteligência interpessoal.

Tabela 42. Sinopse dos registos de observação por sessão – interpessoal - Aluno 10

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	Total
Sessão 1	×	×		×	×	×	5
Sessão 2	×	×		×	×	×	5

Sessão 3	×	×		×		×	4
Sessão 4		×		×	×	×	4
Total	3	4	0	4	3	4	18

Legenda: **A.** Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as acções dos outros; **B.** É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros; **C.** Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros; **D.** Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança; **E.** Tem a capacidade de organizar e de mobilizar os outros; **F.** Faz amizade facilmente.

Como se observa na tabela 42 mais uma vez me refiro à criança codificada como Aluno 10 e, tal como revelam os dados, persistem grandes dificuldades ao nível do item C (prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros).

Tabela 43. Sinopse dos registos de observação por sessão – interpessoal - Aluno 14

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	Total
Sessão 1		×		×		×	3
Sessão 2	×	×		×	×	×	5
Sessão 3	×	×		×	×	×	5
Sessão 4	×	×		×	×	×	5
Total	3	4	0	4	3	4	18

Legenda: **A.** Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as acções dos outros; **B.** É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros; **C.** Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros; **D.** Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança; **E.** Tem a capacidade de organizar e de mobilizar os outros; **F.** Faz amizade facilmente.

No caso específico desta criança codificada com Aluno 14, à semelhança da criança anterior, também revela dificuldades ao nível da capacidade de trabalhar e aprender com os outros colegas.

Tabela 44. Sinopse dos registos de observação por sessão – interpessoal - Aluno 9

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	Total
Sessão 1		×		×	×	×	4
Sessão 2	×	×		×	×	×	5
Sessão 3	×	×		×	×	×	5
Sessão 4	×	×		×	×	×	5
Total	3	4	0	4	4	4	19

Legenda: **A.** Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as acções dos outros; **B.** É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros; **C.** Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros; **D.** Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança; **E.** Tem a capacidade de organizar e de mobilizar os outros; **F.** Faz amizade facilmente.

À semelhança das duas crianças analisadas anteriormente também se destaca, na criança em causa – Aluno 9 –, a mesma dificuldade (C. Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros).

Tabela 45. Sinopse dos registos de observação por sessão – interpessoal - Aluno 8

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	Total
Sessão 1		×		×		×	3
Sessão 2		×		×		×	3
Sessão 3		×		×		×	3
Sessão 4		×		×		×	3
Total	0	4	0	4	0	4	12

Legenda: **A.** Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as ações dos outros; **B.** É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros; **C.** Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros; **D.** Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança; **E.** Tem a capacidade de organizar e de mobilizar os outros; **F.** Faz amizade facilmente.

No caso desta criança – Aluno 8 – para além de persistir a mesma dificuldade da criança analisada anteriormente (C. Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros), também se salientam lacunas ao nível da capacidade de liderança e da capacidade de organizar e mobilizar os outros.

Tabela 46. Sinopse dos registos de observação por sessão – interpessoal - Aluno 11

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	Total
Sessão 1	×	×		×	×	×	5
Sessão 2	×	×		×	×	×	5
Sessão 3	×	×		×		×	4
Sessão 4	×	×		×	×	×	5
Total	4	4	0	4	3	4	19

Legenda: **A.** Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as ações dos outros; **B.** É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros; **C.** Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros; **D.** Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança; **E.** Tem a capacidade de organizar e de mobilizar os outros; **F.** Faz amizade facilmente.

De igual forma persiste, na criança em análise – Aluno 11 –, a falta da capacidade de trabalhar e aprender na companhia dos outros.

Tabela 47. Sinopse dos registos de observação por sessão – interpessoal - Aluno 15

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	Total
Sessão 1		×		×		×	3
Sessão 2		×		×		×	3
Sessão 3		×		×		×	3
Sessão 4		×		×	×	×	4
Total	0	4	0	4	1	4	13

Legenda: **A.** Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as ações dos outros; **B.** É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros; **C.** Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros; **D.** Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança; **E.** Tem a capacidade de organizar e de mobilizar os outros; **F.** Faz amizade facilmente.

Relativamente à inteligência interpessoal, à semelhança do que tem vindo a ocorrer nas anteriores análises, também esta criança – Aluno 15 – sente dificuldades no que diz

respeito aos itens A (tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as acções dos outros) e C (prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros).

Tabela 48. Sinopse dos registos de observação por sessão – interpessoal - Aluno 4

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	Total
Sessão 1		×		×		×	3
Sessão 2		×		×		×	3
Sessão 3		×		×		×	3
Sessão 4		×		×		×	3
Total	0	4	0	4	0	4	12

Legenda: **A.** Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as acções dos outros; **B.** É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros; **C.** Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros; **D.** Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança; **E.** Tem a capacidade de organizar e de mobilizar os outros; **F.** Faz amizade facilmente.

Como se observa na tabela 48 a criança assinalada como Aluno 4 é um caso análogo ao de outra criança já analisada – Aluno 8 –, uma vez que manifesta as mesmas dificuldades (A. Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as acções dos outros; C. Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros; e E. Tem a capacidade de organizar e de mobilizar os outros).

Tabela 49. Sinopse dos registos de observação por sessão – interpessoal - Aluno 1

IDENTIFICAÇÃO DO MOMENTO DE REGISTO	A	B	C	D	E	F	Total
Sessão 1	×	×		×	×	×	5
Sessão 2	×	×		×	×	×	5
Sessão 3	×	×		×		×	4
Sessão 4	×	×		×	×	×	5
Total	4	4	0	4	3	4	19

Legenda: **A.** Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as acções dos outros; **B.** É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros; **C.** Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros; **D.** Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança; **E.** Tem a capacidade de organizar e de mobilizar os outros; **F.** Faz amizade facilmente.

Finalmente saliento o caso desta criança – Aluno 1 – que, tal como se observa na tabela 49, não escapa à regra das anteriores, pois mantém a dificuldade de conseguir trabalhar e aprender em grupo, isto é, na companhia dos colegas.

No cômputo geral, no que a esta inteligência diz respeito, percebi existirem múltiplos indícios que apontavam para que as relações interpessoais se manifestassem de uma forma positiva se se tiver em conta o número de registos efectuados aos itens B (é sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros), D (interage com os outros, mostrando à vontade e confiança) e F (faz amizade facilmente). No entanto, percebi que relativamente às preferências manifestadas pelas crianças na capacidade de trabalharem e aprenderem na

companhia umas das outras, a presença dessa situação foi nula. Este facto já tinha sido apurado aquando do diagnóstico realizado às crianças através do inventário de interesses e, também, no formulário que os pais (encarregados de educação) preencheram. Estes resultados levam-me a considerar que as crianças, por um lado, preferem aprender individualmente, mas, por outro, também poderei inferir que não estão habituadas a trabalhar em pequeno ou grande grupo.

Na verdade, decorrendo do tipo de inteligência e das idiosincrasias que lhe são próprias, a criança poderá ser mais visual, mais espacial ou mais táctil na forma como constrói conceitos, mas o que importa verdadeiramente é que ela aproveite essas características para melhorar a sua aprendizagem.

Considerações Finais

Chegado este ponto do meu trabalho, que se ultima no tecer de algumas considerações finais, relembro a questão de partida deste estudo: *Como é que as inteligências múltiplas, segundo a óptica gardneriana, podem ajudar a perceber os interesses e as preferências das crianças para o desenvolvimento de um trabalho de diferenciação pedagógica em sala de aula?*, bem como os seus objectivos: (i) Perceber as preferências e os interesses das crianças tendo como base a óptica gardneriana; (ii) Verificar qual a importância do desenvolvimento das inteligências múltiplas e qual o seu contributo para a implementação da diferenciação curricular em sala de aula; e (iii) Perceber a(s) forma(s) como a criança se exprime em termos de conceitos, vivências e emoções. Como se pode notar, na análise, dei a conhecer as necessidades das crianças, que foram diagnosticadas logo na fase inicial do estudo. Nesta fase foram ainda registadas as suas preferências, os seus interesses e os seus perfis de capacidades, de forma a preparar uma segunda fase – observação – mais ligada à prática lectiva. Esta prática implicou, também, alguns reajustes, nomeadamente uma nova reorganização do espaço e do tempo pedagógicos, bem como o planeamento das actividades em função dos dados recolhidos na fase de diagnóstico.

Tentarei agora responder à questão central do meu estudo tendo em conta que cada inteligência não é, necessariamente, usada por si só, independentemente das outras e que todos os indivíduos possuem pontos fortes e limitações de aprendizagem particulares, facto que constatei após a análise dos formulários e, posteriormente, na análise aos registos de observação (Gardner, Kornhaber & Wake, 1998). Globalmente, pude verificar que a diferenciação se materializou, sobretudo mais ao nível dos produtos e dos processos do que, propriamente, ao nível dos conteúdos, uma vez que, concomitantemente com os perfis dos alunos, constituíram a base de todo o trabalho realizado, embora na descrição das actividades não esteja muito perceptível. Gostaria ainda de salientar que as estratégias implementadas se sustentaram, acima de tudo, sobre um tipo de trabalho em grande grupo, sem grandes variações, uma vez que essa situação me convinha para que, eu própria,

conseguisse operacionalizar todo o processo de ensino/aprendizagem. Contudo, sempre deixei ao critério das crianças poderem realizar as suas escolhas individuais, tal como defendem Tomlinson e Allan (2002). Neste sentido, os resultados deste estudo fizeram-me reflectir que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico podem fazer emergir uma pluralidade de propostas de actuação pedagógica, promotoras de um ensino diferenciado, se tiverem em conta o desenvolvimento das inteligências múltiplas. No entanto, também percebi que, para tal, é necessário que consideremos todas as variáveis de um determinado contexto escolar e as formas como elas se devem ou podem articular. Neste processo de articulação é premente considerar o envolvimento da família.

No meu caso, e considerando que não se tratava de um contexto de ensino público, mas sim privado, esta concepção das inteligências múltiplas e o envolvimento que pretendia da parte da família não se constituiu numa prática simples, uma vez que representou, em termos pessoais e profissionais, um enorme desafio. Por um lado, este desafio adveio do primeiro contacto que tive de estabelecer com os pais (encarregados de educação) no sentido de lhes pedir colaboração e explicar a Teoria das Inteligências Múltiplas e, por outro, sentia algum temor relativamente à reacção das crianças perante as propostas pedagógicas que pretendia realizar, cuja ênfase foi dada à diferenciação curricular e ao estímulo das inteligências múltiplas. Neste sentido, e para perceber os interesses e as preferências das crianças participantes do estudo – uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico –, bem como as suas capacidades, foi-lhes pedida a colaboração, logo no início do ano lectivo, para preencherem um formulário que apelidei de *inventário de interesses* mas que adaptei de Diane Heacox (2006). Este instrumento permitiu-me obter dados que me facultaram, directa ou indirectamente, a obtenção de informações sobre as crianças deste grupo, uma vez que as questões colocadas abrangiam aspectos do campo académico, cultural e recreativo.

Os meus receios iniciais foram-se desvanecendo à medida que o processo se desenrolava e, sobretudo, porque vi a motivação dos pais (encarregados de educação) em quererem participar. Percebi, também, que todas as crianças demonstravam um maior envolvimento com as propostas pedagógicas e com as várias formas de expressão do conhecimento. Também foi possível perceber que a motivação, o interesse, o compromisso com a aprendizagem, a autonomia, a organização e o relacionamento entre eles se apresentavam

de uma forma verdadeiramente mais positiva, após a realização das intervenções pedagógicas.

Com o desenvolvimento deste trabalho constatei que as crianças conseguiram criar textos criativos, aplicando um vocabulário rico, dando maior ênfase à escrita e também à leitura, recorrendo principalmente a livros de literatura para a infância. Quando terminavam as tarefas que lhes eram pedidas, tiravam o livro da pasta e silenciosamente faziam a sua leitura. Algumas crianças inclusive registavam no seu bloco de notas o que achavam mais importante sobre o que tinham lido. Desenvolveu-se assim o gosto pela escrita e pela leitura e revelaram-se os interesses de todas as crianças pelas actividades da Expressão Plástica. Verificou-se também uma grande partilha, no intercâmbio de livros que faziam umas com as outras aproveitando os intervalos para contar, desenhar e até dramatizar a história que tinham lido. As actividades da Expressão Plástica e da Matemática revelaram-se momentos de partilha e entreajuda, principalmente com os colegas que tinham maior dificuldade em manusear determinados objectos como por exemplo: compasso, tesoura, régua, esquadro, etc. As próprias crianças ficaram surpreendidas com os trabalhos que conseguiram realizar. Verifiquei, ainda, que estas ficavam radiantes quando a proposta era trabalhar com materiais diferentes e com os quais não estavam habituadas.

Fazendo uma avaliação geral do trabalho realizado, destaco sobretudo o impacto sentido ao nível da motivação e, também, no aproveitamento do grupo/turma e de cada uma das crianças considerando a sua própria individualidade.

Termino estas considerações referindo que, no meu futuro, enquanto profissional de educação ligada ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, as minhas práticas sustentam-se num tipo de trabalho que permita reforçar e colmatar qualquer aspecto menos conseguido com a implementação deste projecto. Penso, ainda, vir a alargar os meus conhecimentos dentro da diferenciação pedagógica para responder a algum interesse mais específico de cada um dos meus alunos. Isto, porque percebi que a diferenciação traz vantagens inegáveis para a criança, independentemente das inteligências que possa ter mais ou menos desenvolvidas, uma vez que lhe dá a oportunidade de partilhar o mesmo currículo essencial como os seus colegas do grupo. Permite ainda o desenvolvimento de capacidades no âmbito das múltiplas inteligências propostas por Howard Gardner (1995), adquirindo, tanto quanto possível, e em simultâneo, competências sociais, desenvolvendo a auto-estima e a capacidade de concretização.

Referências Bibliográficas

- ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- CANAVARRO, J. M.; PEREIRA, A. I. F. & PASCOAL, P. (2001). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- CORRÊA, A. D. (2003). Formação do professor de artes plásticas: uma abordagem sob a óptica da teoria gardneriana. In *Ensinarte, revista das artes em contexto educativo*. Primavera 2003, 3-12.
- CORTESÃO, L. (1995). Avaliação na investigação-acção. In *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (org.), “Ciências da Educação: Investigação-Acção”, Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, I Volume, pág. 577. Braga: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- COX, M. (2000). *Desenho da criança* (2ª. Ed). São Paulo: Martins Fontes.
- ESTRELA, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa.
- FELDMAN, R. (2001). *Compreender a Psicologia*. Lisboa: McGraw-Hill.
- GARDNER, H.; KORNHABER, M. L. & WAKE, W. (1998). *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: ArTmed Editora.
- GARDNER, H. (2001). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: ArTmed Editora.
- GRAVE-RESENDES, L. & SOARES, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- HEACOX, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.

- HERNÁNDEZ, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projecto de trabalho*. Porto Alegre: ArTmed Editora.
- HILL, M. M. & HILL, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- LOWENFELD, V. & BRITAIN, W. L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- LUQUET, G. H. (1969). *O desenho infantil*. Barcelos: Minho.
- MERÈDIEU, F. (1979). *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix.
- MOREIRA, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Kishimoto & Mônica Pinazza (orgs), *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp.13-35). Porto Alegre: ArTmed.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org) (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto. Coleção Infância. Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2008). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. In *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v.14, n.28, jul-dez/2008. Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 178-187.
- PARSONS, M. J. (1996). *Interpretación e Investigación en Educación Artística*. Curso de Doctorado en el Programa Investigación en la Educación de las Artes Visuales (1994-1996). Barcelona. Facultat de Belles Arts (documento policopiado).
- PIAGET, J. (1973). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Olympio – Unesco.
- PIAGET, J. & GRECO, P. (1974). *Aprendizagem e conhecimento*. São Paulo: Freitas Bastos.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

- RODRIGUES, D. D'Alte (2002). *A infância da Arte a arte da infância*. Porto: Edições Asa.
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em Educação*, Lisboa: Livros Horizonte.
- SOUSA, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- SPRINTHALL, N. A. & SPRINTHALL, R. C. (1993). *Psicologia educacional - uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- TOMLINSON, C. A. & ALLAN, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- VILAR, M. (1998). *A investigação-acção*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- VYGOTSKY, A. R. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Obras de literatura para a infância

- FALCONER, I. (2001). *Olívia*. Lisboa: Notícias Editorial.
- LEE, S. (2009). *Espelho*. Lisboa: Gatafunho.
- REYNOLDS, P. H. (2009). *O ponto*. Figueira da Foz: Bruaá editora
- VENTURA, A. & POTT, C. (2006). *O Bicharoco que era oco*. Rio de Mouro: Pena Azul.

ANEXOS

- Anexo I** – Grelha de observação sobre a inteligência verbal/linguística **97**
- Anexo II** – Grelha de observação sobre a inteligência lógico/matemática **98**
- Anexo III** – Grelha de observação sobre a inteligência visual/espacial **99**
- Anexo IV** - Grelha de observação sobre a inteligência interpessoal **100**
- Anexo V** – Formulário (inventário de interesses) aplicado com as crianças **101**
- Anexo VI** - Formulário aplicado aos encarregados de educação **103**
- Anexo VII** – Autorização concedida pela instituição para a realização do estudo **108**
- Anexo VIII** – Questionário aplicado para a caracterização do grupo/turma **109**
- Anexo IX** – Carta enviada à família (encarregados de educação) **114**

Anexo I – Grelha de observação sobre a inteligência verbal/linguística

Observações sobre as inteligências múltiplas¹

- A. Gosta muito de contar histórias e de se envolver em conversas e discussões.
- B. Escreve sem cometer muitos erros de ortografia.
- C. É muito falador e consegue transmitir as suas ideias oralmente de forma clara.
- D. Tem facilidade em memorizar nomes de pessoas, nomes de lugares, datas e outros factos.
- E. Gosta de jogos de palavras, como palavras-cruzadas e sopas de letras.
- F. Transmite facilmente pensamentos e ideias por escrito.
- G. Possui um vocabulário vasto, em comparação com o dos seus colegas da mesma idade.
- H. Gosta de ler e de fazer pesquisa para conhecer melhor os assuntos que lhe interessam.

Nome dos alunos	A	B	C	D	E	F	G	H
Aluno 1								
Aluno 2								
Aluno 3								
Aluno 4								
Aluno 5								
Aluno 6								
Aluno 7								
Aluno 8								
Aluno 9								
Aluno 10								
Aluno 11								
Aluno 12								
Aluno 13								
Aluno 14								
Aluno 15								
Aluno 16								

¹ Extraído de *Diferenciação Curricular na Sala de Aula* – Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos, de Diane Heacox (2006, p.52).

Anexo II – Grelha de observação sobre a inteligência lógico/matemática

Observações sobre as inteligências múltiplas²

- A. Interessa-se muito por matemática.
- B. Gosta muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar informação.
- C. Resolve mentalmente problemas matemáticos com facilidade.
- D. Gosta de resolver *puzzles* ou quebra-cabeças.
- E. Compreende ideias abstractas.
- F. Os computadores fascinam-no e estimulam-no; utiliza facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar.
- G. Gosta que as coisas estejam bem arrumadas segundo uma ordem lógica.
- H. Compreende as noções de causa e efeito, de acção e consequência.
- I. Os números e as estatísticas fascinam-no; tem uma excelente memória para esses números.
- J. Gosta de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia.

Nomes dos alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Aluno 1										
Aluno 2										
Aluno 3										
Aluno 4										
Aluno 5										
Aluno 6										
Aluno 7										
Aluno 8										
Aluno 9										
Aluno 10										
Aluno 11										
Aluno 12										
Aluno 13										
Aluno 14										
Aluno 15										
Aluno 16										

² Extraído de *Diferenciação Curricular na Sala de Aula* – Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos, de Diane Heacox (2006, p.53).

Anexo III – Grelha de observação sobre a inteligência visual/espacial

Observações sobre as inteligências múltiplas³

- A. Demonstra capacidades mecânicas; consegue desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade.
- B. Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor.
- C. Gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual.
- D. Aprende melhor vendo e observando; relembra a informação por meio de imagens e desenhos.
- E. Gosta de *puzzles*, labirintos e de outros quebra-cabeças visuais.
- F. Gosta de fazer maquetas e figuras a três dimensões.

Nome dos alunos	A	B	C	D	E	F
Aluno 1						
Aluno 2						
Aluno 3						
Aluno 4						
Aluno 5						
Aluno 6						
Aluno 7						
Aluno 8						
Aluno 9						
Aluno 10						
Aluno 11						
Aluno 12						
Aluno 13						
Aluno 14						
Aluno 15						
Aluno 16						

³ Extraído de *Diferenciação Curricular na Sala de Aula* – Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos, de Diane Heacox (2006, p.54).

Anexo IV - Grelha de observação sobre a inteligência interpessoal

Observações sobre as inteligências múltiplas⁴

- A. Tem capacidade de liderança, consegue influenciar as opiniões e as acções dos outros.
- B. É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros.
- C. Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros.
- D. Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança.
- E. Tem a capacidade de organizar e de mobilizar os outros.
- F. Faz amizade facilmente.

Nome dos alunos	A	B	C	D	E	F
Aluno 1						
Aluno 2						
Aluno 3						
Aluno 4						
Aluno 5						
Aluno 6						
Aluno 7						
Aluno 8						
Aluno 9						
Aluno 10						
Aluno 11						
Aluno 12						
Aluno 13						
Aluno 14						
Aluno 15						
Aluno 16						

⁴ Extraído de *Diferenciação Curricular na Sala de Aula* – Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos, de Diane Heacox (2006, p.57).

Anexo V – Formulário (inventário de interesses) aplicado com as crianças

INVENTÁRIO DE INTERESSES ⁵		
Escola _____ Ano _____		
Nome _____ Data ___/___/_____		
1. Qual é a tua disciplina preferida na escola?		
Matemática <input type="checkbox"/>	Estudo do Meio <input type="checkbox"/>	Língua Portuguesa <input type="checkbox"/>
Expressão Plástica <input type="checkbox"/>	Outra <input type="checkbox"/>	
Se respondeste outra , indica qual _____		
2. Quais são as disciplinas em que és “melhor”? O que as torna fáceis para ti?		

3. Quais são as disciplinas mais difíceis para ti? O que as torna difíceis?		

4. Que disciplina te obriga a pensar mais e a trabalhar mais? Porque é que ela representa um desafio maior para ti?		

5. Classifica os seguintes tópicos, de acordo com os teus interesses. (1 – interessa-me muito; 2 – interessa-me um pouco; 3 – não me interessa)		
Dança <input type="checkbox"/>	Música <input type="checkbox"/>	Informática <input type="checkbox"/>
Escrita <input type="checkbox"/>	Matemática <input type="checkbox"/>	Línguas <input type="checkbox"/>
Estudo do Meio <input type="checkbox"/>	Jogos <input type="checkbox"/>	Leitura <input type="checkbox"/>
Desportos <input type="checkbox"/>	Teatro <input type="checkbox"/>	Experiências <input type="checkbox"/>

⁵ Adaptado de *Diferenciação Curricular na Sala de Aula* – Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos, de Diane Heacox (2006, pp.37-39).

6. Indica, por ordem de preferência, três coisas que gostas de fazer nos teus tempos livres (para além de estares com os teus amigos):

1.^a

2.^a

3.^a

7. Estás a colecionar alguma coisa?

Sim

Não

Se respondeste **SIM** diz o quê: _____

8. Se criasses um clube de leitura, que género de livros gostarias que aí fossem lidos (podes assinalar mais do que uma opção)?

Histórias Aventura Banda Desenhada

Manuais Escolares Poesia Enciclopédias

9. Imagina que alguém te procurava para obter informações sobre algum assunto que conheces bem. Que assunto seria esse?

10. Alguma vez aprendeste a fazer alguma coisa sem a ajuda de outra pessoa? Se sim, o quê?

11. Nesta altura, que profissões te fascinam mais?

12. Na escola, eu prefiro trabalhar:

Sozinho(a) Com outra pessoa

Num grupo pequeno Num grupo grande

Obrigada pela tua colaboração!

Formulário de verificação das inteligências múltiplas e chave de interpretação para as respostas⁶

Nome do aluno: _____

A informação que me for fornecida ajudar-me-á a compreender melhor o(a) vosso(a) filho(a). Não há respostas certas ou erradas. Por favor, assinalem com X os itens que, segundo a vossa opinião, descrevem melhor o(a) vosso(a) filho(a).

- 1. Demonstra equilíbrio, habilidades motoras globais e finais e precisão nas tarefas que implicam exercício físico.
- 2. Interessa-se muito por matemática.
- 3. Memoriza melodias com facilidade.
- 4. Observa com muita curiosidade aquilo que o rodeia.
- 5. Gosta muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar informação.
- 6. Gosta muito de contar histórias e de se envolver em conversas e discussões.
- 7. Levanta questões acerca da justiça; interessa-se profundamente pelo que está certo e errado, pela justiça e injustiça.
- 8. Faz perguntas para obter mais informações sobre aquilo que observa.
- 9. Prefere trabalhar sozinho; é autónomo.
- 10. Demonstra capacidades mecânicas; consegue desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade.
- 11. Escreve sem cometer muitos erros de ortografia.
- 12. É muito organizado e percebe facilmente qual é a altura indicada para fazer alguma coisa.
- 13. Tem capacidade de liderança; consegue influenciar as opiniões e as acções dos outros.
- 14. Resolve mentalmente problemas matemáticos com facilidade.
- 15. É muito falador e consegue transmitir as suas ideias oralmente de forma clara.
- 16. Tem facilidade em tocar um instrumento musical e/ou tem uma boa voz.
- 17. Gosta de resolver *puzzles* ou quebra-cabeças.
- 18. Compreende ideias abstractas.
- 19. Gosta de estar sempre em movimento e de se manter activo.
- 20. Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor.

⁶ Extraído de *Diferenciação Curricular na Sala de Aula* – Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos, de Diane Heacox (2006, pp.46-49).

- 21. Improvisa música vocal ou instrumental e/ou compõe música.
- 22. É capaz de se adaptar e de se ajustar à mudança das circunstâncias; é flexível.
- 23. Desenvolve competências físicas rápidas e facilmente.
- 24. Os computadores fascinam-no e estimulam-no; utiliza facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar.
- 25. É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros.
- 26. Gosta que as coisas estejam bem arrumadas segundo uma ordem lógica.
- 27. É “educado pela rua”; compreende o modo como os sistemas funcionam e consegue usar esse conhecimento para obter vantagens para a sua vida.
- 28. Gosta de exteriorizar os seus pensamentos e sentimentos, de representar peças satíricas e peças de teatro; confere dramatismo aos seus comportamentos.
- 29. Tem facilidade em memorizar nomes de pessoas, nomes de lugares, datas e outros factos.
- 30. Consegue imitar os gestos ou os maneirismos dos outros.
- 31. Gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual.
- 32. Tem elevados desempenhos em desportos ou noutras actividades físicas (dança, artes marciais, movimentos criativos)
- 33. Consegue facilmente identificar, categorizar e classificar objectos, informação e ideias.
- 34. Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros.
- 35. Gosta de jogos de palavras, como palavras-cruzadas e sopas de letras.
- 36. Compreende as noções de causa e efeito, de acção e consequência.
- 37. Tem uma vontade determinada.
- 38. Demonstra um grande interesse por música.
- 39. Identifica e transmite sentimentos com clareza.
- 40. Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança.
- 41. Aprende melhor vendo e observando; relembra a informação por meio de imagens e desenhos.
- 42. Sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos seus colegas.
- 43. Transmite facilmente pensamentos e ideias por escrito.
- 44. Demonstra interesse e sensibilidade pela natureza.
- 45. Possui um vocabulário vasto, em comparação com o dos seus colegas da mesma idade.
- 46. Gosta de ler e de fazer pesquisa para conhecer melhor os assuntos que lhe interessam.
- 47. Os números e as estatísticas fascinam-no (por exemplo, os resultados do futebol); tem uma excelente memória para esses números.
- 48. Tem a capacidade de organizar e de mobilizar os outros.
- 49. Tem um elevado sentido rítmico no movimento e no discurso.

- 50. Gosta de *puzzles*, labirintos e de outros quebra-cabeças visuais.
- 51. Tem uma forte consciência de si mesmo; tem uma elevada auto-estima.
- 52. Canta ou trauteia com frequência.
- 53. Reflete e pondera as situações.
- 54. Prefere envolver-se activamente num assunto, em vez de apenas ouvir os outros ou de fazer leituras sobre esse tópico.
- 55. Gosta de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia.
- 56. Reconhece e compreende, com facilidade, os seus pontos fortes e as suas limitações pessoais.
- 57. Gosta de fazer maquetas e figuras a três dimensões (por exemplo, construções com blocos).
- 58. Faz amizade facilmente.

Chave de interpretação para as respostas

VL = Verbal/Linguística **LM**= Lógico/Matemática **VE**= Visual/Espacial

CC= Corporal/Cinestésica **M**= Musical **N**= Naturalista

INTER= Interpessoal **INTRA**= Intrapessoal

CC 1. Demonstra equilíbrio, habilidades motoras globais e finais e precisão nas tarefas que implicam exercício físico.

LM 2. Interessa-se muito por matemática.

M 3. Memoriza melodias com facilidade.

N 4. Observa com muita curiosidade aquilo que o rodeia.

LM 5. Gosta muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar informação.

VL 6. Gosta muito de contar histórias e de se envolver em conversas e discussões.

INTER e INTRA 7. Levanta questões acerca da justiça; interessa-se profundamente pelo que está certo e errado, pela justiça e injustiça.

N 8. Faz perguntas para obter mais informações sobre aquilo que observa.

INTRA 9. Prefere trabalhar sozinho; é autónomo.

VE e LM 10. Demonstra capacidades mecânicas; consegue desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade.

VL 11. Escreve sem cometer muitos erros de ortografia.

CC 12. É muito organizado e percebe facilmente qual é a altura indicada para fazer alguma coisa.

INTER 13. Tem capacidade de liderança; consegue influenciar as opiniões e as acções dos outros.

LM 14. Resolve mentalmente problemas matemáticos com facilidade.

VL 15. É muito falador e consegue transmitir as suas ideias oralmente de forma clara.

M 16. Tem facilidade em tocar um instrumento musical e/ou tem uma boa voz.

- LM e N 17.** Gosta de resolver *puzzles* ou quebra-cabeças.
- LM 18.** Compreende ideias abstractas.
- CC 19.** Gosta de estar sempre em movimento e de se manter activo.
- VE 20.** Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor.
- M 21.** Improvisa música vocal ou instrumental e/ou compõe música.
- N 22.** É capaz de se adaptar e de se ajustar à mudança das circunstâncias; é flexível.
- CC 23.** Desenvolve competências físicas rápidas e facilmente.
- VE e LM 24.** Os computadores fascinam-no e estimulam-no; utiliza facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar.
- INTER e INTRA 25.** É sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros.
- LM 26.** Gosta que as coisas estejam bem arrumadas segundo uma ordem lógica.
- N 27.** É “educado pela rua”; compreende o modo como os sistemas funcionam e consegue usar esse conhecimento para obter vantagens para a sua vida.
- CC 28.** Gosta de exteriorizar os seus pensamentos e sentimentos, de representar peças satíricas e peças de teatro; confere dramatismo aos seus comportamentos.
- N e VL 29.** Tem facilidade em memorizar nomes de pessoas, nomes de lugares, datas e outros factos.
- CC 30.** Consegue imitar os gestos ou os maneirismos dos outros.
- VE 31.** Gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual.
- CC 32.** Tem elevados desempenhos em desportos ou noutras actividades físicas (dança, artes marciais, movimentos criativos)
- N 33.** Consegue facilmente identificar, categorizar e classificar objectos, informação e ideias.
- INTER 34.** Prefere trabalhar e aprender na companhia dos outros.
- VL 35.** Gosta de jogos de palavras, como palavras-cruzadas e sopas de letras.
- LM 36.** Compreende as noções de causa e efeito, de acção e consequência.
- INTRA 37.** Tem uma vontade determinada.
- M 38.** Demonstra um grande interesse por música.
- INTRA 39.** Identifica e transmite sentimentos com clareza.
- INTER 40.** Interage com os outros, mostrando à vontade e confiança.
- VE 41.** Aprende melhor vendo e observando; relembra a informação por meio de imagens e desenhos.
- INTRA 42.** Sente-se bem com a sua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos seus colegas.
- VL 43.** Transmite facilmente pensamentos e ideias por escrito.
- N 44.** Demonstra interesse e sensibilidade pela natureza.
- VL 45.** Possui um vocabulário vasto, em comparação com o dos seus colegas da mesma idade.
- VL 46.** Gosta de ler e de fazer pesquisa para conhecer melhor os assuntos que lhe interessam.

- LM 47.** Os números e as estatísticas fascinam-no (por exemplo, os resultados do futebol); tem uma excelente memória para esses números.
- INTER 48.** Tem a capacidade de organizar e de mobilizar os outros.
- M 49.** Tem um elevado sentido rítmico no movimento e no discurso.
- VE 50.** Gosta de *puzzles*, labirintos e de outros quebra-cabeças visuais.
- INTRA 51.** Tem uma forte consciência de si mesmo; tem uma elevada auto-estima.
- M 52.** Canta ou trauteia com frequência.
- INTRA 53.** Reflecte e pondera as situações.
- CC 54.** Prefere envolver-se activamente num assunto, em vez de apenas ouvir os outros ou de fazer leituras sobre esse tópico.
- LM 55.** Gosta de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia.
- INTRA 56.** Reconhece e compreende, com facilidade, os seus pontos fortes e as suas limitações pessoais.
- VE 57.** Gosta de fazer maquetas e figuras a três dimensões (por exemplo, construções com blocos).
- INTER 58.** Faz amizade facilmente.

Anexo VII – Autorização concedida pela instituição para a realização do estudo



Exmº (ª) Senhor(ª) :

Prof. Aurora J.J.C.Pereira

Esc. Primária

S.C.M.B.

5300 BRAGANÇA

C/ CONHC. Draª Sandra

Prof. Marisa Pires

PROC. Ind.

OFICIO Nº 0201

DATA: 2010-02-18

ASSUNTO: Autorização de realização de projecto de intervenção pedagógico

Relativamente á sua petição de 10 do corrente , informo de que foi deliberado deferi-la.

Com os melhores cumprimentos.

Ø Provedor da Mesa Administrativa,

Dr. Eleuterio Manuel Alves

Anexo:

FJ/FJ

Anexo VIII – Questionário aplicado para a caracterização do grupo/turma

QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

O presente questionário destina-se a recolher informações sobre alguns aspectos da vida do quotidiano do seu educando, que permitam aos professores uma intervenção educativa mais individualizada. A sua colaboração no preenchimento deste questionário é, assim, um passo essencial no caminho para o sucesso do seu educando.

Metodologia: **preencha os espaços em branco e assinale com uma cruz** as respostas às questões que apresentam um quadrado .

I. Identificação

Nome aluno/a: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ Cédula pessoal nº / BI: _____

Naturalidade: _____ Freguesia: _____

Concelho: _____ Nacionalidade: _____

Morada: _____

Código Postal: _____ - _____

Cartão de saúde nº: _____ Instituição: _____

II. AGREGADO FAMILIAR

1. Vivem com o aluno na mesma casa...

Pai Avô Mãe Irmãos Avó

Quantos? _____

Outros Quais? _____

Registe outras informações que considere importantes.

2. Profissão e Habilitações Literárias

	Pai	Mãe	Enc. Educação
Profissão			
Habilitações			

III. SAÚDE

1. O seu educando tem problemas de...

	Sim	Não	Quais?
Visão			
Audição			
Outros			

IV. VIDA ESCOLAR

1. O aluno frequentou...

Ama	<input type="checkbox"/>	Quantos anos?
Creche	<input type="checkbox"/>	Quantos anos?
Jardim de Infância	<input type="checkbox"/>	Quantos anos?
Nenhum	<input type="checkbox"/>	

2. O seu educando já foi retido?

Sim Não

Se respondeu sim preencha o seguinte quadro com um X:

	Uma vez	Duas vezes	Mais...
2º Ano			
3º Ano			
4º Ano			

3. Quanto tempo demora o seu educando no percurso casa-escola? _____ minutos.

4. Como se desloca de casa para a escola?

Carro Autocarro A pé Outro

No caso de ter assinalado outro refira qual: _____.

5. O seu educando dedica ao estudo, em média, por dia...

15m 30m 45m 60m

75m Nenhum Não Sabe

6. O seu educando necessita organizar a vida escolar...

	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca
Ajuda-o a organizar o trabalho			
Auxilia-o se ele tem dificuldades			
Verifica frequentemente os cadernos			
Controla-lhe o tempo de estudo			
Recorda-lhe os materiais que necessita para as aulas			
Está atenta aos resultados dos trabalhos / testes e assina-os			

7. O seu educando tem em casa...

	Sim	Não
Enciclopédias		
Dicionários		
Gramáticas		
Livros adequados à sua idade		
Jogos didáticos		
Computador		
Internet		

8. Quando os resultados escolares não são satisfatórios...

	Sim	Não
Encoraja-o a melhorar		
Ajuda-o a organizar-se		
Discute com ele melhores formas de melhorar		
Considera que não tem capacidade para o ajudar		
Proíbe-lhe actividades extra-curriculares		
Ralha e alerta-o para as consequências		

9. Geralmente desloca-se à Escola porque...

	Sim	Não
Quer ter informações sobre a vida escolar do seu educando		
É convocado		
O seu educando tem maus resultados		
Vem participar em actividades promovidas pela Escola		

V. VIDA QUOTIDIANA

1. Com quem o aluno regressa quando sai da escola? _____

2. Com quem fica após as aulas? _____

3. O seu educando ocupa os tempos livres...

	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca
A ver TV			
A brincar sozinho			
A brincar com os colegas			
A brincar na rua			
A jogar computador			
A ouvir música			
A conversar com os amigos			
A ajudar os pais			

De outra forma? Qual?

4. O aluno frequenta actividades extra-escolares? Sim Não

Quais? _____

5. O aluno frequenta as actividades de tempos-livres na escola?

Sim Não

6. Nos seus tempos-livres, acompanha-o a...

Bibliotecas
Livrarias

Cinemas
Espectáculos

Museus
Outros

7. Nos seus tempos-livres, pratica alguma actividade com o seu educando?

Sim Não

Se respondeu sim, diga qual: _____

8. É hábito falar com o seu educando sobre...

	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca
A vida escolar			
Os amigos			
As preocupações da criança			
Racismo, droga, violência			
Sexualidade			
Os seus gostos e interesses			

VI. OUTRAS INFORMAÇÕES

1. Gostaria de participar na vida escolar?

Sim Não

Se sim, como?

2. Para si, a escola é um espaço...

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo IX – Carta enviada à família (encarregados de educação)⁷

Ex. ^{mos} Pais e/ou Encarregados de Educação

Com o objectivo de ajudar todos os meus alunos a serem bem sucedidos na escola, estou a recolher informação acerca daquilo que cada aluno sabe e do que precisa de aprender. Estou, também, a perguntar aos alunos quais são as suas formas de aprendizagem preferidas. Alguns alunos, por exemplo, gostam de aprender fazendo e construindo coisas, outros preferem a leitura e a discussão de temas nas aulas e outros ainda aprendem melhor fazendo desenhos ou esboços. Se eu souber mais sobre as formas preferidas de aprender dos alunos e sobre os seus pontos fortes e os seus interesses, estarei em melhores condições de planear o meu currículo mais adequadamente.

As famílias podem ajudar-me a conhecer melhor os seus filhos. Em anexo a esta carta, envio um *Formulário de verificação das inteligências múltiplas*. Este formulário de verificação irá fornecer-me informação acerca das formas preferidas de pensar e de aprender do vosso filho. Baseia-se nas ideias do Dr. Howard Gardner, da Universidade de Harvard. Gardner defende que todas as pessoas têm pontos fortes ou preferências nas suas maneiras de pensar e de aprender. De facto, Gardner descreveu oito formas de pensar, de aprender e de demonstrar que se aprendeu. Designa-as de *inteligências múltiplas*. As pessoas aprendem mais facilmente nas áreas em que são fortes. No entanto, Gardner também sugere que, com a prática, podemos melhorar a nossa capacidade de usar estas oito maneiras de pensar.

Leiam, por favor, com atenção cada item da lista e assinalem com uma cruz cada uma das afirmações que acreditam poderem ser usadas para descrever o vosso filho. Não há respostas certas ou erradas. Devolvam-me, por favor, o formulário de verificação, pelo seguinte meio: _____.

Depois de ter estudado o vosso formulário de verificação, enviar-vos-ei informações acerca das preferências de aprendizagem do vosso filho.

Obrigada!

Agradeço, desde já, a vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Aurora Pereira

⁷ Extraído de *Diferenciação Curricular na Sala de Aula – Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*, de Diane Heacox (2006, p.50).