



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
Instituto Politécnico da Guarda

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Inês Filipa do Carmo Botas

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

setembro 2012

RESUMO

Se partirmos do princípio que a evolução da criança acontece de uma forma contínua e integrada, estimulando o seu desenvolvimento global e *tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário* (OCEPE, 2007, p. 51), então facilmente se compreende que a temática da educação para a sexualidade, é uma temática transversal ao currículo desenvolvido nas salas de pré-escolar. Nesta perspetiva pareceu-nos que a metodologia de projeto seria a mais adequada ao desenvolvimento e implementação de um projeto nesta área, permitindo às crianças envolvimento e motivação para a construção de aprendizagens significativas.

O desenvolvimento deste projeto teve como principal objetivo, alargar o campo de conhecimentos das crianças, no âmbito dos saberes sociais e do conhecimento do mundo e conhecer as conceções alternativas das crianças sobre esta temática. Verificámos que as crianças são constantemente influenciadas pelas ideias que o meio social e familiar lhes transmite o que dificulta a abordagem a conteúdos relativos à educação para a sexualidade.

A fase de avaliação do projeto permitiu-nos verificar que as crianças desenvolveram as suas competências de expressão oral e de conhecimento do corpo, mas não alteraram a forma de designar os órgãos sexuais do corpo, ou seja, continuaram a designá-los de acordo com o seu meio social e familiar. Este facto evidencia a importância de envolver, neste tipo de projetos, a família e a comunidade.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Educação Sexual; Metodologia de Projeto.

ABSTRACT

If we assume that the child's evolution happens continuously and in an integrated way, stimulating its global development and *in view of its full insertion in society as a autonomous, free and solidary being* (OCEPE, 2007, p. 51), easily we can understand sexuality education as a transversal thematic in the curriculum developed in preschool rooms. For this perspective, it seemed to us that the project methodology would be most appropriate for the development and implementation of a project in this area, allowing children to gain involvement and motivation to build significant learning.

The development of the present project had as primary objective to extend the children's field of knowledge, in spite of social learning and knowledge of the world and the several conceptions that children have about this theme. We noticed that children are constantly influenced by the conceptions that their social and familiar environments transmit, which hampers the approach to content related to sexuality education.

The evaluation period of this project allowed us to verify that children developed their own oral expression skills and knowledge of body, but didn't change their way of naming the sexual organs. In other words, children continued to designate the sexual organs according to their social and familiar environments. This fact points out the value that is implicating family and community in this kind of projects.

Key words: Preschool Education, Sexuality Education, Methodology of the project.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar mais uma etapa, de extrema importância na minha vida, não poderia deixar de expressar os mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que me apoiaram neste longo percurso e contribuíram para a realização deste trabalho. O meu maior reconhecimento vai para aqueles que colaboraram comigo mais diretamente.

Agradeço de modo especial à Professora Filomena Velho e à Professora Francisca Oliveira, pelos momentos de orientação, pela forma empenhada, pela dedicação e pela total entrega e acompanhamento de todo este meu trajeto. Obrigada por todo o apoio, cooperação, disponibilidade, compreensão e muita paciência, mas principalmente pelos incentivos constantes, pela partilha de ideias, que foram essenciais para encarar este trabalho final como uma meta possível de alcançar.

Agradeço também, às seguintes Instituições: à Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda, ao Jardim de Infância do Bairro da Luz e à Escola Básica Augusto Gil, que nos receberam de portas abertas e permitiram a realização deste trabalho, obrigada pela oportunidade concedida e sem a qual não seria possível a concretização deste trabalho e de mais esta etapa de formação.

A todo o corpo docente, que durante estes anos, transmitiram-me valiosos conhecimentos que se revelaram enriquecedores no desenvolvimento deste trabalho e que para além disso, tornaram-me uma pessoa mais instruída e com coragem para enfrentar o futuro.

De uma forma muito particular, expresso a minha profunda gratidão a todos os meus familiares que de uma forma ou de outra me apoiaram, mas, particularmente ao meu pai, à minha mãe, à minha irmã, à minha tia e às minhas avós pelo incentivo, pela força e apoio constante e incondicional, que sempre me transmitiram e que, mediante as suas possibilidades, fizeram tudo para que eu conseguisse alcançar os meus objetivos.

Ao meu namorado pela ajuda, pelo carinho, paciência e muito apoio e sobretudo pelo encorajamento, o que fez com que nunca baixasse os braços e desistisse. Obrigada por ter partilhado comigo os meus fracassos e sucessos.

Finalmente, mas não menos importante, quero agradecer às minhas amigas e colegas que sempre tiveram uma palavra de apoio e incentivo nos momentos de maior fragilidade. Obrigada pela vossa amizade, simpatia e espírito de interajuda.

A todos o meu sincero e profundo agradecimento!

SIGLAS E ABREVIATURAS

APF	Associação de Planeamento Familiar
CAF	Componente de Apoio à Família
1º CEB	1º Ciclo do Ensino Básico
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEPEB	Divisão da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico
DGIDC	Direção geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
DL	Decreto-lei
DSDC	Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular
DVD	Digital Versatile Disc (Disco Digital Versátil)
EB	Ensino Básico
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
MS	Ministério da Saúde
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OTL	Ocupação dos Tempos Livres
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PCT	Projeto Curricular de Turma
PSP	Polícia de Segurança Pública
UEEA	Unidade Estruturada para Espectro de Autismo

Agradecimentos.....	III
Siglas e abreviaturas.....	III
Índice Geral.....	VIII
Índice de ilustrações.....	VIII
Índice de tabelas.....	IX
Índice de gráficos.....	X

ÍNDICE GERAL

Introdução	11
Capítulo I – Enquadramento Institucional.....	13
1. Caraterização do contexto local	13
2. Educação Pré-Escolar.....	13
2.1. Caraterização do meio envolvente ao Jardim de Infância do Bairro da Luz.....	13
3. 1º Ciclo do Ensino Básico	21
3.1. Caraterização do meio envolvente à Escola Básica Augusto Gil.....	21
4. Caraterização Socioeconómica e Psicopedagógica do grupo/turma	28
4.1. Caraterização do grupo de Pré-Escolar	30
4.2. Caraterização da turma do 1º Ciclo do Ensino Básico	34
Capítulo II – Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada.....	41
1. Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	41
2. Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar.....	47
3. Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico	53
Capítulo III – Um projeto no âmbito da Educação para a sexualidade no Pré-Escolar	59
Resumo.....	60
Abstract	61
Introdução	62
Enquadramento Teórico	64
Educação para a sexualidade.....	66
Vinculação.....	68
Identidade sexual e papel de género.....	73

Curiosidade sexual infantil.....	75
Articulação escola/família.....	78
A importância da educação sexual na educação pré-escolar.....	80
A importância do trabalho de projeto.....	82
Características da metodologia de projeto.....	83
Abordagem empírica.....	86
Projeto – Educação para a sexualidade na educação Pré-Escolar	86
Contexto do projeto.....	86
Justificação da escolha do tema	87
Grandes intenções do projeto	88
O desenvolvimento do projeto por fases	89
Fase I – Definição do Problema	89
Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho	93
Fase III – Execução.....	96
Fase IV – Avaliação Final/Divulgação	101
Reflexão Final/Implicações Pedagógicas.....	105
Considerações Finais.....	108
Bibliografia	110
Documentos Consultados.....	115
Legislação	115
Webgrafia/artigos da internet.....	116
Anexos.....	117

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Salão polivalente	15
Ilustração 2 – Refeitório	15
Ilustração 3 – Gabinete/ Sala de reuniões	15
Ilustração 4 – Casas de banho	15
Ilustração 5 – Móveis de arrumação para as crianças	16
Ilustração 6 – Casas de banho para crianças portadoras de deficiências	16
Ilustração 7 – Espaço Exterior	16
Ilustração 8 – Escorrega de cimento	16
Ilustração 9 – Área do faz de conta	17
Ilustração 10 – Área da informática	18
Ilustração 11 – Área dos jogos de chão	18
Ilustração 12 – Área dos jogos de mesa	19
Ilustração 13 – Cantinho da leitura	19
Ilustração 14 – Área da pintura e quadro	19
Ilustração 15 – Área da matemática/ Expressão plástica e Iniciação à escrita	20
Ilustração 16 – Instalações sanitárias	163
Ilustração 17 – Biblioteca escolar	163
Ilustração 18 – Espaço exterior	23
Ilustração 19 – Salão polivalente	23
Ilustração 20 – Disposição das mesas	26
Ilustração 21 – Computador	27
Ilustração 22 – Observação da imagem	96
Ilustração 23 – Diálogo durante a observação da imagem	97
Ilustração 24 – Pesquisa e recorte	97
Ilustração 25 – Fase final da atividade: colagem individual, das imagens selecionadas	98
Ilustração 26 – Elaboração do cartaz	98
Ilustração 27 – Diálogo com os alunos de modo a avaliar os conhecimentos adquiridos	100
Ilustração 28 – Desenvolvimento da atividade (banho do boneco)	100
Ilustração 29 – Desenvolvimento da atividade (limpar o boneco)	100
Ilustração 30 – Desdobrável	104
Ilustração 31 – Convite	104

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Recursos humanos presentes na escola: discentes.....	24
Tabela 2 – Recursos humanos presentes na escola: docentes com turma	24
Tabela 3 – Recursos humanos presentes na escola: docentes sem turma.....	25
Tabela 4 – Recursos humanos presentes na escola: docentes UEEA.....	25
Tabela 5 – Recursos materiais.....	25
Tabela 6 – Caracterização do grupo de crianças da E.P.E. e dos alunos do 1º CEB	28
Tabela 7 – Fases do desenvolvimento da vinculação.....	69
Tabela 8 – Síntese dos aspetos mais importantes.....	88

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Análise dos níveis de envolvimento observados entre uma menina de 3 anos e um menino de 4 anos.....	32
Gráfico 2 – Número de alunos da turma, diferenciado por géneros.....	34
Gráfico 3 – Acompanhamento nos trabalhos de casa.....	36
Gráfico 4 – Acompanhamento extra curricular.....	36
Gráfico 5 – Suportes de aprendizagem.....	37
Gráfico 6 – Atividades realizadas pelos alunos, nos tempos livres.....	38
Gráfico 7 – Constituição do agregado familiar.....	39
Gráfico 8 – Habilitações literárias dos pais.....	40

INTRODUÇÃO

O grau de mestre que confere habilitação para a docência na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico prevê a realização de um relatório, no âmbito da unidade curricular, Prática de Ensino Supervisionada (PES), assim como uma prova de defesa pública, de acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março.

A prática de ensino permitiu-nos conhecer vários contextos educativos e diferentes metodologias de trabalho, que constituíram um conjunto de experiências que contribuíram para o nosso desenvolvimento enquanto futuras docentes.

Os estágios realizados no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) decorreram em escolas do concelho da Guarda. O primeiro realizou-se no Jardim de Infância do Bairro da Luz, por sua vez o segundo realizou-se na EB (escola básica) Augusto Gil.

Para que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças/alunos ocorram da melhor forma, importa que o educador/professor compreenda as características do grupo e que procure adequar o processo educativo às suas necessidades formativas. Assim, ao proporcionar às crianças/alunos experiências de aprendizagem o docente deve ter em consideração os interesses dos mesmos, envolvendo-os no processo de observação, reflexão e resolução de problemas, proporcionando-lhes momentos que os estimulem para a descoberta de novos saberes. De acordo com Kamii (s/d, p. 101) *o principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas (...) homens criativos, inventivos e descobridores.*

Atualmente, a Educação Sexual, enquanto contributo para a formação pessoal e social dos indivíduos e para a promoção da saúde sexual e reprodutiva, tem ganho protagonismo crescente na atividade dos Sectores da Educação e da Saúde. Cada vez mais se reconhece a importância da Educação Sexual na educação integral dos alunos.

Contudo, apesar de vivermos numa sociedade mais permissiva em matéria de sexualidade, o acesso dos jovens a fontes de educação sexual é ainda insuficiente. Muitas famílias continuam a ter dificuldades acentuadas em abordar estas questões com os jovens e a informação veiculada pelos media é, por natureza, insuficiente, quando não confusa ou mitificada. Assim não podemos descurar o papel da escola e dos professores como agentes educativos importantes nesta área (Vítor & Souto, 2008, p. 13).

O presente relatório encontra-se repartido em três grandes componentes: enquadramento institucional, descrição do processo de Prática de ensino Supervisionada e a aplicação prática de um projeto relativo à temática da educação para a sexualidade no pré-escolar.

O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento institucional – organização e administração escolar e à caracterização socioeconómica e psicopedagógica da turma. Nele abordamos a ação educativa, caracterizando o contexto físico e humano da instituição onde decorreram os respetivos estágios e, também, serão descritas as características do grupo/turma no qual incidiu esta prática.

O segundo capítulo refere-se à descrição do processo de prática de ensino supervisionada, onde são refletidas as experiências de ensino e aprendizagem realizadas ao longo dos estágios. Nele destacam-se as descrições das vivências mais significativas da intervenção educativa. Como profissional reflexivo e crítico, ao longo do estágio realizámos várias reflexões que auxiliaram na elaboração deste relatório, constituindo evidências que permitem registar o percurso de aprendizagem e avaliar o processo de construção da profissionalização.

Por fim, o terceiro capítulo encontra-se dividido em duas partes, na primeira é feita uma abordagem teórica sobre o tema “*Educação para a Sexualidade no pré-escolar*”, na segunda parte, será apresentado um projeto, implementado no pré-escolar, intitulado “*Educação para a sexualidade no pré-escolar*”.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO LOCAL

A cidade da Guarda fica situada na Beira Alta, no flanco nordeste da Serra da Estrela, atinge, no ponto de maior altitude, 1056 metros, localizando-se a menos de 45 quilómetros da fronteira de Espanha¹.

O concelho da Guarda tem 701,28 km² de área e 43 823 habitantes, subdividido em 55 freguesias das quais apenas três são urbanas (São Vicente, Sé e São Miguel). O município é limitado a nordeste pelo município de Pinhel, a leste por Almeida, a sueste pelo Sabugal, a sul por Belmonte e pela Covilhã, a oeste por Manteigas e por Gouveia, e a noroeste por Celorico da Beira. Faz parte da Comunidade Urbana das Beiras, da qual é capital.²

A situação geográfica da Guarda coloca este Município na confluência de importantes eixos rodoviários nacionais (A25 e A23), que fazem a ligação ao exterior, e aos principais pólos urbanos do Litoral, do País. No entanto, devido às características montanhosas da sua área geográfica, também dispõe de alguns acessos rodoviários de traçado sinuoso.³

2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.1. CARATERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE AO JARDIM DE INFÂNCIA DO BAIRO DA LUZ

O Jardim de Infância do Bairro da Luz, incluído na freguesia de S. Vicente, situa-se na Rua Tapada da Porta. O Bairro da Luz é um dos bairros da cidade da Guarda integrado na Freguesia de S. Vicente. Este Bairro teve um crescimento rápido na área habitacional, no entanto não houve, pelo menos no início, a preocupação de criar nele as infraestruturas necessárias ao conforto dos seus residentes.

¹ Documento consultado: Agrupamento de Escolas da Sequeira da Guarda - Projeto Educativo 2007/2010

² Documento Consultado: Pacto de Autarcas - Plano de Sustentabilidade do Município da Guarda. 2010.

³ Idem.

A planta arquitetónica da parte mais antiga tem uma configuração geométrica, com uma rua principal e mais larga e várias ruas mais estreitas que entroncam naquela perpendicularmente.

As casas foram quase todas construídas segundo um projeto idêntico e encostam umas às outras. No entanto, mais recentemente foram construídas umas moradias e prédios com uma arquitetura diferente que veio a melhorar a configuração estética do bairro. Com as últimas construções, este bairro quase que liga com outro Bairro da cidade (Urbanização da Quinta do Pinheiro).

Existem poucos espaços verdes, a Câmara Municipal arranjou um espaço que se destina às atividades lúdicas das crianças do Bairro, com uma área revestida por areia, com baloiços, carrosséis e outros entretenimentos. Ainda existe outra área alcatroada, essencialmente frequentada por adolescentes, em horários extracurriculares.

No que diz respeito às estruturas de educação, ensino e apoio às crianças, estão a funcionar neste Bairro, para além do Jardim de Infância, uma Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico com quatro turmas e um serviço de ocupação de tempos livres que presta atendimento a alguns alunos que frequentam esta mesma escola.

Existe, ainda, o apoio de amas particulares que prestam atendimento a algumas crianças que frequentam o Jardim de Infância e a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Funciona também neste Bairro, desde 1994 a Casa de Saúde Bento Menni, uma estrutura de apoio à saúde mental, pertencente à Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Jesus, à qual se deve, também, alguma da dinâmica social que no presente aqui existe.

Recentemente foi construído um parque infantil que fica a uma distância mínima, de “dois passos”, do Jardim de Infância. À exceção deste entretenimento são poucos os serviços que envolvem a instituição. Apenas existe, a uma distância de sensivelmente quinhentos metros, um café e uma clínica dentária.⁴

2.1.1. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

Em 1988/89 o Jardim de Infância Bairro da Luz abriu com uma sala autárquica. As suas instalações funcionavam no mesmo espaço que a Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico do Bairro da Luz, ambas pertencentes ao agrupamento de S. Vicente.

No dia 27 de Novembro de 2004 foi inaugurado o novo edifício, mas o Jardim de Infância do Bairro da Luz só começou a funcionar nas atuais instalações em Setembro de 2005.

⁴ Fonte: Adaptado de documentos facultados pela Educadora Cooperante.

Atualmente, a trabalhar na instituição existem três auxiliares de ação educativa, duas funcionárias, três cozinheiras, três assistentes da componente de apoio à família e três Educadoras. O número de crianças presente neste estabelecimento é 36.



Ilustração 1 – Salão polivalente

Como podemos verificar na planta da instituição⁵ no interior do edifício existem três salas de componente letiva, para além destas existe também uma sala polivalente, que inclui o refeitório e um espaço destinado ao desenvolvimento das atividades da Componente de Apoio à Família.



Ilustração 2 – Refeitório



Ilustração 1 – Gabinete/ Sala de reuniões

A instituição possui uma cozinha, devidamente equipada e com condições favoráveis, onde são confeccionados os almoços destinados às crianças. Existe ainda um gabinete/sala de reuniões, equipado com uma casa de banho, destinado às Educadoras e às

Professoras de Educação Especial. Ainda existem mais três casas de banho, uma das quais é destinada a crianças portadoras de deficiências. As casas de banho destinadas às crianças, uma delas incorpora cinco sanitas, cada qual com a sua privacidade e cinco



Ilustração 2 – Casas de banho

⁵ Ver anexo I.

lavatórios, na outra existem quatro sanitas, quatro lavatórios e também um chuveiro.



Ilustração 3 – Móveis de arrumação para as crianças

No corredor principal existem uns móveis destinados às crianças, neles elas colocam as suas mochilas e todo o material que lhes pertence e que não faz parte da instituição. Noutro corredor existem uns cacifos destinados às assistentes de ação educativa, alguns deles, assim como a casa de banho para crianças portadoras de deficiências, servem para a arrumação do material de limpeza do edifício.



Ilustração 4 – Casas de banho para crianças portadoras de deficiências



Ilustração 7 – Espaço exterior

Em relação ao aquecimento, a instituição apresenta ótimas condições, existindo aquecimento central em todas as salas e ao longo de todo o estabelecimento.

Relativamente ao espaço exterior este é pouco usual, devido à sua estrutura e pavimentação. Segundo dados fornecidos pela

Educadora Cooperante, o arquiteto preocupou-se mais com o nível estético do estabelecimento do que com as próprias crianças. A nível de estruturação, o espaço exterior é rodeado por muros de cimento, bem como toda a sua



Ilustração 8 – Escorrega de cimento

pavimentação e até mesmo os escorregas, que são o único entretenimento a nível exterior. Existem alguns espaços verdes mas são de pequena dimensão o que dificulta a presença de muitas crianças dentro da mesma área.

Ainda no exterior do Jardim de Infância existe uma arrecadação e nela estão guardados alguns triciclos e trotinetas funcionais para as crianças brincarem.

2.1.2. CARATERIZAÇÃO DA SALA

Ao entrarmos na sala reparamos de imediato na forma como se encontra organizada em termos de espaço e relativamente à distinção das áreas de conteúdo, é uma sala dinâmica na qual estão à disposição das crianças todos os materiais necessários ao seu desenvolvimento. Este é um aspeto considerável que, merece ser referido isto porque o facto de uma sala apresentar boas condições proporciona um ambiente favorável às aprendizagens das crianças.

Segundo a planta da sala⁶ podemos observar de uma forma objetiva, a organização deste espaço. Encontra-se dividido em dez áreas distintas, sendo que três delas podem ser realizadas no mesmo espaço. Cada cantinho é representado por uma imagem, as crianças quando escolhem uma determinada área têm de colocar um fio com a imagem correspondente ao cantinho. O número de medalhas é limitável para cada área e corresponde ao número máximo de crianças que poderão nela brincar.

De acordo com a planta da sala verificamos que, após a entrada na sala, do lado direito, encontra-se a área do faz de conta. Este espaço permite à criança recriar experiências da vida



Ilustração 9 – Área do faz de conta

quotidiana e representar situações imaginárias. O tipo de material existente condiciona, em grande medida, o que as crianças podem fazer. Neste espaço encontram ao seu dispor dois armários, um referente à cozinha e outro referente à roupa. Cada um deles está devidamente equipado, no armário da cozinha está organizada toda a loiça, desde pratos, talheres e copos às panelas e tachos, também existe um fogão e um lava-loiça. No armário da

roupa encontra-se, pendurada em cruzetas, roupa para os bonecos e outras que servem para as

⁶ Ver anexo II.

crianças usarem. Ainda ao nível do material também existe neste espaço uma cama arranjada, com lençóis e um cobertor, e dois bonecos, diferenciados pelo sexo. Uma mesa com toalha e duas cadeiras, uma tábua e um ferro para passar a roupa e ainda molas para estendê-la, um balde com esfregona e uma vassoura.

Na área da informática as crianças têm ao seu dispor dois computadores equipados com um teclado, um rato e colunas, neles estão incluídos programas didáticos, dedicados às suas idades, que promovem o desenvolvimento das aprendizagens.

Entre estas duas áreas encontra-se uma porta que dá acesso ao exterior. Raramente é utilizada, somente nas alturas mais quentes permanece aberta de modo a ventilar o espaço interior.



Ilustração 10 – Área da informática



Ilustração 11 – Área dos jogos de chão

Na área dos jogos de chão as crianças encontram, em dois móveis, posicionados entre este espaço e a área da informática, material como peças de lego, barras de construção e bonecos de plástico, referente à quinta, estes objetos permite-lhes brincar de forma livre e espontânea. Nesta área existe também um tapete e três almofadas, de tamanho considerável, de maneira a harmonizar um ambiente favorável,

onde as crianças se podem sentar confortavelmente, evitando que estejam todos “amontoados”. É neste espaço que também ocorre grande parte da rotina diária, nele são realizados os quadros de registo diário e também são proporcionados momentos de diálogo.

Num espaço compreendido por dois móveis, no seu centro, existe uma mesa e quatro cadeiras, nele as crianças divertem-se com a diversidade de jogos que podem usufruir e que se encontram presentes nas estantes. À que salientar que estas estantes, assim como as estantes dos móveis pertencentes aos jogos de chão, estão devidamente identificadas e simbolizadas por figuras assim, as crianças terão menor dificuldade em arrumar e em organizar todo o material utilizado.



Ilustração 12 – Área dos jogos de mesa



Ilustração 135 – Cantinho da leitura

O cantinho da leitura está situado junto às janelas, assim como os jogos de mesa referidos anteriormente, para que assim se possa aproveitar a luz natural. Existem também dois sofás, uma mesa e uma estante com diversos tipos de livros. Este espaço tem por objetivo que as crianças contactem diretamente com os livros. É

importante um bom estímulo para a leitura, pois esta desperta a imaginação da criança levando-a ao mundo da fantasia.

Relativamente à área de pintura, nela as crianças podem realizar pinturas/desenhos a seu gosto, para tal têm ao seu dispor várias tintas, que estão separadas por copos, bem como os pincéis, correspondentes a cada cor.

Existe um quadro onde as crianças podem usufruir dele para escrever, recorrendo a canetas de acetato ou a letras de íman, também podem optar por fazer desenhos, utilizando na mesma as canetas de acetato.



Ilustração 14 – Área da pintura e quadro



Ilustração 15 – Área da matemática/
Expressão plástica e Iniciação à escrita

Por último, relativamente às áreas de expressão plástica, da matemática e da iniciação à escrita, as crianças realizam-nas todas no mesmo espaço, utilizando para tal a mesa que se encontra à entrada da sala. A plasticina encontra-se situada numa estante, está organizada consoante a cor e individualizada em diferentes caixas. Para a área da matemática e da iniciação à escrita estão disponíveis conjuntos de fichas que as crianças poderão efetuar de livre e espontânea vontade, sem que seja considerado como uma tarefa obrigada pela Educadora. Para a área de expressão plástica estão disponíveis, numa estante, folhas brancas onde as crianças podem fazer desenhos utilizando para tal lápis de cores, lápis de cera ou canetas de feltro, que se encontram no mesmo móvel. A mesa referida no início deste parágrafo, bem como a mesa da área dos jogos de mesa, também são utilizadas quando se realiza atividades pedagógicas.

Em suma, as áreas estão de modo geral bem individualizadas e organizadas, conferindo à sala um ambiente acolhedor e harmonioso, possibilitando as atividades e facilitando à criança uma boa exploração dos materiais.

É ainda importante referir que existe, uma aparelhagem, várias tomadas, devidamente protegidas, e um lavatório. Também existem, nas paredes, três placards onde são expostos os trabalhos realizados pelas crianças.

Relativamente à iluminação, como já foi referido anteriormente, existem janelas apenas em toda a extensão do lado esquerdo, aquando da entrada na sala. Também existe a porta de acesso ao exterior, de vidro nítido, que deixa transparecer alguma claridade. São estas as fontes de luz natural de que a sala beneficia e que por vezes não são suficientes, como solução existem 5 candeeiros de luz artificial. A iluminação artificial consiste numa fileira de lâmpadas dispostas perpendicularmente, que abrange a zona de entrada

3. 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3.1. CARATERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE À ESCOLA BÁSICA AUGUSTO GIL

A escola básica Augusto Gil, situada na freguesia da Sé, no Largo João de Deus, encontra-se perto do Governo Civil, da PSP (polícia de segurança pública) e do Museu. Para além destes serviços, ainda existem, perto do local: a estação dos correios, algumas mercearias, bem como algumas lojas de comércio e farmácias. Um pouco mais afastado, mas ainda de possível acesso, encontra-se a Segurança Social e a Sé da Guarda.

Relativamente aos espaços verdes, próximo da escola, existem dois jardins, que devido às dimensões reduzidas das suas áreas, impossibilita a concretização de atividades, ou a implementação de outras estratégias. Para além deste aspeto negativo, também devemos referir que estes jardins estão próximos da estrada, o que causa algum transtorno, pois torna-se perigoso para a segurança dos alunos.

Visto a EB Augusto Gil estar localizada em pleno coração da cidade, ou seja, no centro da cidade, poder-se-á acrescentar que existem inúmeros caminhos/ruas que dão acesso ao estabelecimento de ensino.

Todos estes serviços poderão contribuir diretamente no processo de ensino e aprendizagem, permitindo, aos alunos, um contacto com a realidade, de maneira a potenciar aprendizagens significativas. Como refere Martins (2012, p. 39) *cabe ao educador proporcionar estes momentos e levar a criança a experimentar, a explorar outros espaços, trazendo assim aprendizagens significativa.*

Segundo Martins (citado por Gonçalves, 2011, p. 37) é fundamental conceber a *comunidade como um elemento de informação ou como um meio didático/ instrumental.* A autora considera que se deve *tomar o urbano/ suburbano como meio instrutivo, como objeto central de aprendizagem significativa, isto é a cidade/ vila deve conceber-se em si mesma como objeto de estudo, de entendimento e compreensão.*

Esta forma de pedagogia contribui para o desenvolvimento de diversos objetivos de interesse como por exemplo, educa as crianças para a cidadania, para valores sociais/ cívicos e morais, para questões ambientais, para o património cultural, entre outros contributos educativos.

Nesta linha de pensamento, Paiva (2009, p. 77) refere que *a própria cidade assume uma grande importância como entidade reflexiva.*

A cidade e a escola, percebidos como espaços complementares no contexto urbano, podem garantir um papel importantíssimo enquanto prolongamento mútuo do seu estatuto e função transformadora, pelo campo alargado de aprendizagens que decorrem da (s) situação (ões) e da ação dialética entre os sistemas educativo e cultural (Paiva, 2009, p.23).

3.1.1. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

A Escola Augusto Gil, situada no Largo João de Deus, nem sempre funcionou neste sítio. Em 1962, ano em que foi fundada, edificada na Rua Soeiro Viegas, na Escola Particular do Asilo da Infância Desvalida, porém em 1969, foram criadas as Escolas N°2 e N°3, que funcionaram provisoriamente no edifício do Antigo Tribunal. Como o edifício se encontrava degradado, a Escola foi transferida para uma instalação, onde em anos anteriores, tinha sido a antiga Escola Comercial e Industrial, situada perto da Sé.

Devido ao crescimento da população, a Escola em 1970, foi obrigada a aumentar, ocupando 10 lugares, que no final desse ano, passou a funcionar com o N° 2, já escola mista, que até ao momento, só funcionava com turmas, de rapazes ou raparigas. Esta escola, posteriormente, foi deslocada para as instalações do antigo Colégio do Sagrado Coração de Maria.

Todavia, o edifício onde se encontra localizada a EB1, Augusto Gil, em tempos passados, tivera sido uma fábrica de seda, bem como outros serviços, até ser fundada a escola que é hoje.

O nome Augusto Gil foi escolhido, em 1977 pelos professores que lecionavam, naquela altura, e que, com o nome referido anteriormente, homenagearam o poeta da “Balada da Neve”, a qual está afixada à entrada da escola. Contudo, as instalações vêm a sofrer remodelações, ao longo de três anos (entre 1998 e 2001), sendo inaugurada no dia 17 de Setembro de 2001, com a presença das autoridades locais e regionais, ligadas ao Ministério da Educação⁷.

A escola Augusto Gil é uma escola que foi recentemente remodelada, atualmente apresenta excelentes condições arquitetónicas e está estruturada segundo três pisos, rés-do-chão, primeiro e segundo andares. Também beneficia de um espaço exterior, destinado às atividades livres.

As remodelações geraram então, no seu interior, sete salas de aula, uma sala de apoio, um gabinete de fotocópias/assistentes operacionais, instalações sanitárias para os alunos da instituição, bem como para os docentes e assistentes operacionais, incluindo zona d e duche,

⁷ Consultado em <http://www.eb1-augusto-gil.rcts.pt/>, no dia 18 de janeiro de 2012 às 18h39 e em documentos facultados pela professora cooperante.

uma Unidade de Ensino Estruturado, quatro arrecadações, um polivalente e uma biblioteca escolar que pertence à rede de Bibliotecas Escolares.



Ilustração 16 – Instalações sanitárias

O piso referente às salas de aula é o primeiro andar, nele também existe uma sala de apoio, equipada com um computador, uma impressora, aquecimento, uma mesa, um quadro e uma excelente iluminação. Todas as salas de aula são equipadas com materiais úteis e adequados à prática de ensino e aprendizagem, cada sala beneficia de um ou mais quadros de giz e quadros magnéticos, armários, mesas, cadeiras, placares, computador e uma tela, para aplicação do retroprojetor. Também é neste piso que se encontra o gabinete de fotocópias/assistentes operacionais, destinado às cinco auxiliares de educação e as instalações sanitárias.

No segundo andar, os alunos podem beneficiar da biblioteca escolar, nela poderão consultar e requisitar livros e ainda, usufruir dos computadores para eventuais pesquisas, ou realização de trabalhos. Ainda neste andar existe uma sala de convívio para os professores, onde normalmente, nos intervalos, se reúnem. Existem ainda, duas áreas, destinadas ao apoio de alunos com NEE (necessidades educativas especiais) tais como, a área de música terapia e também a área de unidade de apoio aos alunos com espectro de autismo.



Ilustração 17 – Biblioteca escolar



Ilustração 18 – Espaço exterior

No que concerne ao exterior da escola, o grande pátio existente, permite que os alunos pertencentes à Instituição, possam usufruir, de um ambiente educativo favorável, embora não haja, baloiços, ou algo que lhes permita utilizar, para brincar, quando se encontram no período de intervalo. É um espaço revestido por um pavimento de cimento e possui uma área destinada à prática de basquetebol, apesar de esta ser pouco ou nunca utilizada. Quando as situações climáticas, não são favoráveis, os alunos, no intervalo



Ilustração 19 – Salão polivalente

e na hora do almoço, dirigem-se a um salão polivalente, que se encontra situado no rés-do-chão.

Recursos humanos

Tabela 1 – Recursos humanos presentes na escola: discentes

Ano de escolaridade	Turma/sala	Nº de alunos	Total
1º ano	A7/sala 4	10	27
	B8/sala 1	17	
2º ano	A7/sala 4	8	47
	C9/sala 7	16	
	D10/sala 6	23	
3º ano	E11/sala 2	16	22
	F12/sala 7	4	
	G13/sala 5	2	
4º ano	F12/sala 4	16	33
	G13/sala 3	17	
Total		129	129

Tabela 2 – Recursos humanos presentes na escola: docentes com turma

Docentes com turma		
Titular de turma	Ano	Turma
Maria da Conceição Pires e Sousa	1º ano	A7
Olívia Monteiro da Cunha	1º/2º ano	B8
Maria da Piedade Santos Ribeiro Soares	1º/2º/3º ano	C9
Maria José Bernardo Ricárdio Costa	1º/3º ano	D10
Maria Suzete Almeida Rodrigues	3º ano	E11
Maria Leonor Couto Gomes	4º ano	F12
Maria Gorete Santos Nunes	4º ano	G13

Tabela 3 – Recursos humanos presentes na escola: docentes sem turma

Docentes sem turma	
Identificação	Função
Emília Gonçalves	Ensino Especial
Carla Pissarra	Ensino Especial
Edite Santos	Apoio Educativo

Tabela 4 – Recursos humanos presentes na escola: docentes UEEA

Docentes UEEA (Unidade Estruturada para Espectro de Autismo)
Amélia Neves
Palmira Baltazar
Rosário

Recursos materiais

Tabela 5 – Recursos materiais

Material	Disponibilidade
Computadores	Pelo menos 1, em cada sala; 6 na biblioteca; 4 na sala de Educação Especial
Impressoras	1, em cada sala e 1 na biblioteca
Videoprojetor	2
Retroprojektor	1
Material desportivo	Bolas, colchões, arcos e pinos
Instrumentos musicais	Maracas, xilofones, pandeiretas, sininhos, guizeira e pratos
Aparelho de televisão	1
DVD (Digital Versatile Disc)	1
Máquina fotográfica	1
Software	Jogos e enciclopédias
Publicações (livros, revistas...)	Disponíveis para requisição, na biblioteca
Material estruturado (Matemática)	Blocos lógicos e material Cuisenaire
Carimbos	Várias coleções
Jogos educativos	Vários
Material de laboratório	Algum
Mapa de Portugal	1
Mapa Mundo	1
Placares de cortiça	7 (um por sala)
Painel branco	7 (um por sala)
Quadro magnético	2 (por sala)
Internet	Em toda a escola
Fotocopiadora	1

3.1.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA

*A forma como uma sala de aula está organizada condiciona o tipo de trabalho pedagógico que nela se pode desenvolver.*⁸ Assim traduz-se, de um modo claro, a importância da organização de uma sala de aula para o processo ensino/aprendizagem dos seus alunos.

A sala de aula não deve ser considerada como um mero espaço físico onde os professores se sucedem na ação mecânica de despejar informações e os alunos, passivamente, acumulam matérias, sem sequer analisarem os seus conteúdos. Ela deve constituir-se num espaço onde professores e alunos devem conjugar esforços, visando ao final, uma produção intelectual e uma mudança comportamental (Coelho, 2006).⁹

Ao entrarmos na sala, da turma da amizade, reparamos, de imediato, na sua extensão, pois apresenta uma área bastante considerável. A organização deste espaço está subordinada aos dois anos de escolaridade, e tal facto comprova-se quando observamos a disposição das mesas. No fundo da sala, encontram-se os alunos do 1º ano, virados de frente para a parede e de costas para os colegas do 2º ano, que ocupam o espaço da frente da sala. O único problema desta organização é o facto de os alunos terem dificuldade em observar o quadro, nomeadamente os alunos do 1º ano, porque o quadro não está centrado, encontrando-se disposto no canto superior direito. Também devemos referir que, a maioria dos alunos, está sentado em pares, em cada mesa, no entanto, alguns estão sentados individualmente.



Ilustração 6 – Disposição das mesas

A sala dispõe somente de três janelas, na parte lateral direita, o que se torna insuficiente e dificulta a visualização dos alunos. Uma das janelas está na direção do quadro dos alunos do 1º ano e, muitas vezes, a luz incide e torna-se complicado, a visualização. Não existe uma grande luminosidade natural o que faz com que a luz artificial seja usada diariamente. Há três aquecedores, o que proporciona um ambiente agradável e aconchegante. Existem quatro armários, somente utilizados pela professora, onde são guardados vários materiais e alguns

⁸ Citado por Martins, M. A. e Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta. p. 233.

⁹ Consultado em <http://www.ufrgs.br/tramse/educ/2006/10/anlise-do-texto-importancia-da-sala-de.htm>, no dia 29 de dezembro de 2011 às 11h00.

recursos a serem utilizados, se necessário, pelos alunos. Num destes armários a professora guarda, os *dossiês* dos alunos, cada um devidamente identificado, onde, ao longo do ano letivo, são armazenadas todas as fichas e trabalhos efetuados. Estes registos servirão, mais tarde, para instrumento de avaliação.



Ilustração 21 - Computador

A presença do computador, na sala de aula, possibilita e promove a pesquisa. É uma ferramenta bastante útil pois fomenta a autonomia, desenvolve o enriquecimento dos conhecimentos e apoia no processo de reflexão e construção do conhecimento. *O principal objetivo, defendido hoje, ao adaptar a Informática ao currículo escolar, está na utilização do computador como instrumento de apoio às matérias e aos conteúdos*

*lecionados, além da função de preparar os alunos para uma sociedade informatizada.*¹⁰

Relativamente aos recursos materiais, para além do computador, existem outros materiais disponíveis que facilitam o processo de ensino e aprendizagem, pois são ferramentas, meios ou suportes que ajudarão os alunos a colmatarem dificuldades (Programa 1ºCEB, 2006). Estes recursos são disponibilizados pela escola e já foram referidos anteriormente.¹¹ Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), p. 17, lei n.º 46/86 de 14 de outubro, *constituem recursos educativos todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da atividade educativa.*¹²

Será possível ter uma visão de toda a estrutura da sala de aula, analisando e observando a planta geral, que se encontra em anexo.¹³

¹⁰ Consultado em <http://www.clubedoprofessor.com.br/artigos/artigojunio.htm>, no dia 7 de fevereiro de 2012 às 00h23.

¹¹ Ver tabela III: Recursos materiais.

¹² Lei de bases do sistema educativo, página 17, lei n.º 46/86 de 14 de outubro.

¹³ Ver anexo III.

4. CARATERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA E PSICOPEDAGÓGICA DO GRUPO/TURMA

Através das observações realizadas tornou-se mais fácil realizarmos uma caracterização verídica, alicerçada às características do grupo/turma. Ao longo deste processo foi necessário conhecermos cada criança, para compreendermos quais as suas dificuldades, esclarecermos as suas ambiguidades e darmos valor às suas certezas. Foi através deste conhecimento que conseguimos auxiliar a criança/ aluno, levando-o a progredir, desenvolvendo a aprendizagem em todos os domínios, proporcionando-lhes experiências significativas.

A realização do quadro seguinte permitirá termos uma visão global das características que especificam quer o grupo de pré-escolar, quer os alunos do 1º CEB (ciclo do ensino básico). Para a concretização desta síntese, tivemos em conta a teoria dos diferentes estádios de desenvolvimento, preconizada por Jean Piaget.

Tabela 6 – Caraterização do grupo de crianças da E.P.E. e dos alunos do 1º CEB

	Educação pré-escolar	1º CEB
Faixa – etária	Entre os 3 e os 5 anos	Entre os 6 e os 8 anos
Constituição do grupo/turma	10 Crianças	20 Alunos - 7 alunos do 1º ano - 13 alunos do 2º ano
Estádio de desenvolvimento (segundo Piaget)	Pré – operatório	Operações concretas
Desenvolvimento Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade para exercer atividades que se prendem com a função simbólica, que por sua vez, pressupõe a imitação representativa, dedicando-se a formar significantes variados e complexos e a integrá-los num sistema de símbolos que estará na base do jogo simbólico; - Facilidade em agrupar e classificar objetos; - Grupo egocêntrico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguem a fantasia da realidade; - Capacidade para a resolução de situações problemáticas simples; - Capacidade para a realização de operações mentais; - Noção de conceito adquirida, o que lhes permite efetuar classificações, seriações e perceber a conservação do número;
Desenvolvimento da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de sinalizações e símbolos; - Comunicação através de esquemas e de representação figurativa; - Discurso pouco fluido, alguma dificuldade em se expressarem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreendem o modo como as palavras são organizadas em frases; - Compreendem o sentido da leitura e da escrita; - Conseguem expressar ideias; - Discurso fluído, expressam-se de

		forma clara e objetiva; - Discurso organizado e bem estruturado; - Manifestam algumas dificuldades em se expressarem através da escrita.
Desenvolvimento Psicossocial	- Manifestam algumas dificuldades em identificar a própria identidade enquanto ao género; - Têm consciência do seu esquema corporal; - Conseguem identificar diferenças físicas entre as pessoas;	- Conhecimento de si próprio; - Reconhecem modificações do seu corpo; - Reconhecem a sua identidade sexual; - Identificam partes constituintes do seu corpo.
Desenvolvimento Psicomotor	Motricidade fina: - Utilizam o lápis ou o pincel em forma de pinça. - Alguma dificuldade em utilizar a tesoura; Motricidade global: - Controlam bem o corpo e são capazes de movimentá-lo de diversas formas. Lateralidade: - Revelam alguma dificuldade em distinguir a esquerda da direita. - A maioria das crianças são destra.	Esta vertente foi pouco desenvolvida, no entanto verificou-se que, ao nível da motricidade fina: - Manifestam dificuldades na realização de dobragens; - Apresentam algumas dificuldades em manobrar a tesoura; Ao nível da lateralidade: - As turmas distinguem bem o lado esquerdo do lado direito; - A maioria dos alunos são destra.

Fonte: Adaptado de Helena Martins, 2011/2012

Esta comparação permite-nos verificar as diferenças nas características que caracterizam o grupo/turma, enquadradas nos respetivos estádios de desenvolvimento. Na perspetiva de Alarcão & Tavares (2005, p. 33), *o estádio pressupõe, por parte do sujeito, uma determinada estrutura que lhe permita realizar um determinado número de tarefas ou actividades*, contudo é no estádio pré-operatório que *as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico* (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 321). É na faixa etária que Piaget evidencia o aparecimento da função simbólica, baseada na imagem mental e no jogo simbólico. *Também é neste período que a criança faz as mais rápidas aquisições no domínio da linguagem* (Alarcão & Tavares, 2005, p. 64). A área onde houve um predomínio deste valor simbólico foi na casinha.

Relativamente ao estádio das operações concretas, os alunos do 1º CEB já (...) *são capazes de usar operações mentais para resolver problemas concretos* (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 420).

4.1. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE PRÉ-ESCOLAR

É um grupo heterogéneo composto por dez crianças, com idades compreendidas entre os três, quatro e cinco anos. É um grupo constituído por cinco elementos do sexo masculino e cinco do sexo feminino. É de salientar que uma das crianças, do sexo masculino, com quatro anos, possui necessidades educativas especiais, apresentando graves dificuldades ao nível da expressão oral. Esta criança conta com o apoio especializado e individualizado, de uma Professora de Ensino Especial, uma hora e duas vezes por semana.

As crianças provêm de famílias com um nível sócio - económico médio. Na maioria todas elas são caracterizadas como famílias nucleares, sendo compostas por pai mãe e filhos, apenas existe um caso de um menino que é filho único, os restantes todos têm irmãos. Todas elas, de momento, residem na Guarda. Existem duas crianças que estão inseridas neste meio apenas desde o início do ano letivo pois provieram de outras terras. Segundo as informações facultadas pela Educadora Cooperante, ao início foi difícil as crianças adaptarem-se a uma nova realidade e por vezes, derivado a esta situação, são apresentadas alterações ao nível emocional e comportamental. Oito das dez crianças para além de permanecerem na instituição nos períodos específicos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, também beneficiam dos apoios prestados pela CAF (Componente de Apoio à Família).

No geral é um grupo que mostra bastante autonomia através da satisfação das necessidades básicas sem recorrer à ajuda do adulto, da escolha de atividades livres nos momentos em que a rotina o permite e na arrumação de materiais. Relativamente ao comportamento é notável, grandes diferenças ao longo do dia, as crianças adotam atitudes substancialmente opostas. Na parte da manhã apostam toda a sua atenção e executam as atividades com maior precisão, apesar de que, a mesma atividade não pode ser prolongada por muito tempo pois por vezes esta intencionalidade é causadora de desinteresse e desmotivação. Na parte da tarde as crianças revelam-se mais irrequietas, há uma maior agitação, desconcentram-se facilmente, o que provoca alguma desorganização. Analisando estas discrepâncias, como consequência tivemos que adaptar estratégias que satisfizessem as características do grupo, o que levou-nos a reformular a estrutura e a conduta das atividades.

As crianças são normalmente muito recetivas, perante as diversas atividades educativas intencionais que lhes são apresentadas. As histórias, as canções, são sempre ouvidas por elas com atenção e entusiasmo. Todas as atividades de Expressão Plástica são encaradas com ânimo e empenho, dentro das suas capacidades. As atividades motoras são desempenhadas com grande alegria e dinamismo.

Estas crianças, semanalmente, têm contacto com várias atividades apropriadas às suas características específicas, que asseguram a satisfação das suas necessidades físicas, afetivas e cognitivas. Favorecem também, o seu desenvolvimento em áreas através da participação nas diversas atividades desenvolvidas, nomeadamente, a Educação Física, Natação e Música, permitindo-lhes desta forma um desenvolvimento global e harmonioso.

O contributo da Escala de Envolvimento

Ao longo destes meses foi-nos proposto aplicar a Escala de Envolvimento a duas crianças que poderiam ser ambas do mesmo sexo mas com idades diferentes ou então ambas de sexos diferentes mas com a mesma idade. Foi pela segunda opção que optámos, inicialmente, quando aplicámos a escala, o menino já tinha 4 anos e a menina ainda tinha os 3 anos, mas faltava pouco tempo para fazer os 4 anos.

“A Escala de Envolvimento, (...), é constituída por duas componentes: uma lista de indicadores/sinais característico de um comportamento de envolvimento e os níveis de envolvimento numa escala de 5 pontos.”¹⁴

A cada uma das crianças foram realizadas cinco observações em diferentes momentos do dia, todos os registos estão presentes nas fichas de observação do envolvimento.

Analisando o conjunto de situações e o envolvimento de cada uma das crianças em cada atividade realizada comprovámos que, no geral, de acordo com a observação efetuada, o “D” em alguns momentos aparenta estar ativo mas está totalmente ausente, evidencia enormes dificuldades de concentração, raramente mostra interesse na concretização das tarefas e quando o faz, existem frequentes interrupções no decorrer da atividade. Em relação aos níveis de envolvimento a criança raramente ultrapassa o nível 2. O seu envolvimento nas atividades não sofria grandes alterações mantendo-se entre o nível 1 e o nível 2.

Relativamente à “L” comprovámos que o envolvimento dela na realização das atividades é diferente, é mais lucrativo. Ela é uma criança mais empenhada, atenta, efetua a atividade com gosto e esforça-se para alcançar os seus objetivos. Existem sinais de verdadeiro envolvimento pelo menos durante quase todo o tempo de observação: interesse, satisfação e concentração. A criança atinge elevados níveis de envolvimento.

¹⁴ Consultado em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>, no dia 25 de julho de 2011, às 22h23.

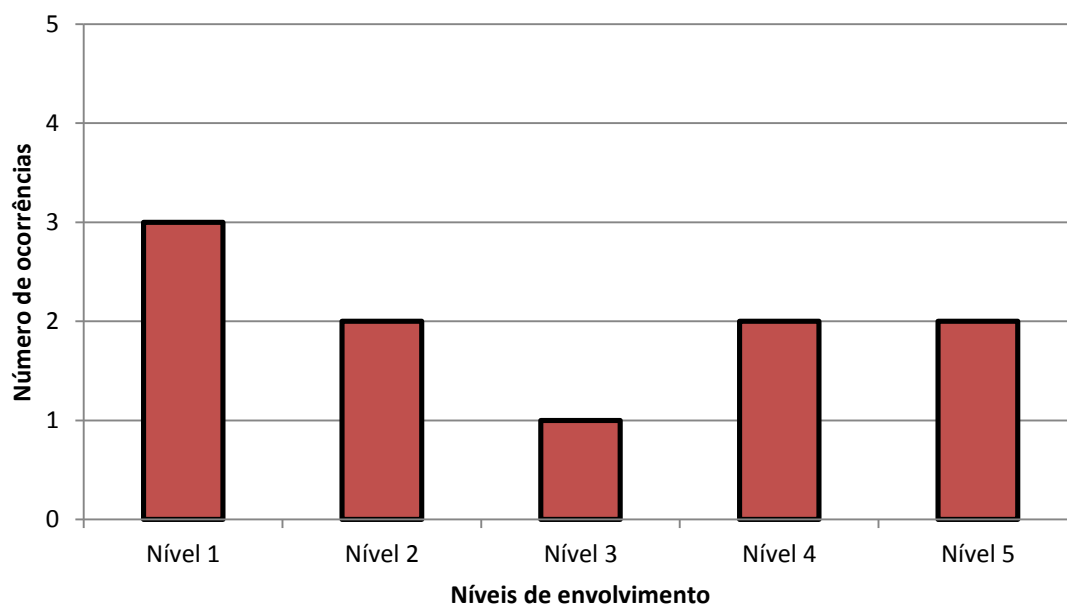


Gráfico 1 – Análise dos níveis de envolvimento observados entre uma menina de 3 anos e um menino de 4 anos

Comentário Reflexivo

As observações foram realizadas essencialmente no período da manhã, antes da hora do almoço. No período da tarde foram realizadas somente duas observações. As áreas integradas neste processo foram sobretudo a área de conhecimento do mundo, a área de expressão plástica e a área de expressão musical, em anexo constam os registos das observações realizadas a ambas as crianças¹⁵.

Na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo (OCEPE - Orientações curriculares da Educação Pré-escolar, 2007, p. 34-35).

Há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo (OCEPE, 2007, p. 35).

O facto de o grupo ser heterogéneo e da sua composição etária ser díspar pode influenciar o nível de desenvolvimento e da aprendizagem, *a interação entre crianças em momentos de diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem* (OCEPE, 2007, p.35).

¹⁵ Ver anexo IV, V, VI, VII, VIII e IX.

Há que ter em conta as características e necessidades de cada criança, então quando se trata de grupos heterogêneos ainda mais diversificados serão. Desta forma o Educador terá que *observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, (...), são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades* (OCEPE, 2007, p. 25).

Segundo informações dadas pela Educadora Cooperante, é diferente o trabalho aplicado a uma criança com 5/6 anos do que a uma criança com 3/4 anos. Normalmente uma criança com 3 anos distrai-se mais facilmente do que as restantes, que se aplicam mais e têm curiosidade por aprender. Neste período, dos 3/4 anos, *a generalidade das crianças passa a maior parte do tempo a brincar, adquirindo novas capacidades, ideias e valores cruciais para o seu desenvolvimento* (Alarcão & Tavares, 2007, p. 51). Quando lhes perguntávamos “*o que querem fazer?*” respondiam de imediato “*Brincar!*”.

Segundo Piaget este período pré-escolar é denominado por estágio pré-operatório, *o qual se caracteriza pelo desenvolvimento sequencial de uma ideia, de acordo com determinados princípios lógicos* (Alarcão & Tavares, 2007, p. 52). Por exemplo uma criança ao desenhar uma roda poderá dizer que é um carro.

O facto de existir uma criança com necessidades educativas especiais não indica que esta seja “marginalizada” pela instituição nem tão pouco pelos colegas, pelo contrário, ela é incluída e aceite pelo grupo e beneficia, de igual modo, de todas as oportunidades educativas proporcionadas a todos.

O conceito de «escola inclusiva» supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo. Este plano é adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Pela sua referência ao grupo, vai mais longe que a perspectiva de integração que admita a necessidade de planos individuais e específicos para as crianças «diferentes». Assim, mesmo as crianças diagnosticadas como tendo «necessidades educativas especiais» são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos (OCEPE, 2007, p. 19).

4.2. CARATERIZAÇÃO DA TURMA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Conhecer a turma pormenorizadamente, as características/ especificidades, é um detalhe essencial. Para possibilitar a fundamentação foi realizado um questionário, aos encarregados de educação, de modo a averiguar todas estas particularidades. Os resultados dos dados obtidos estão apresentados graficamente e contextualizados.

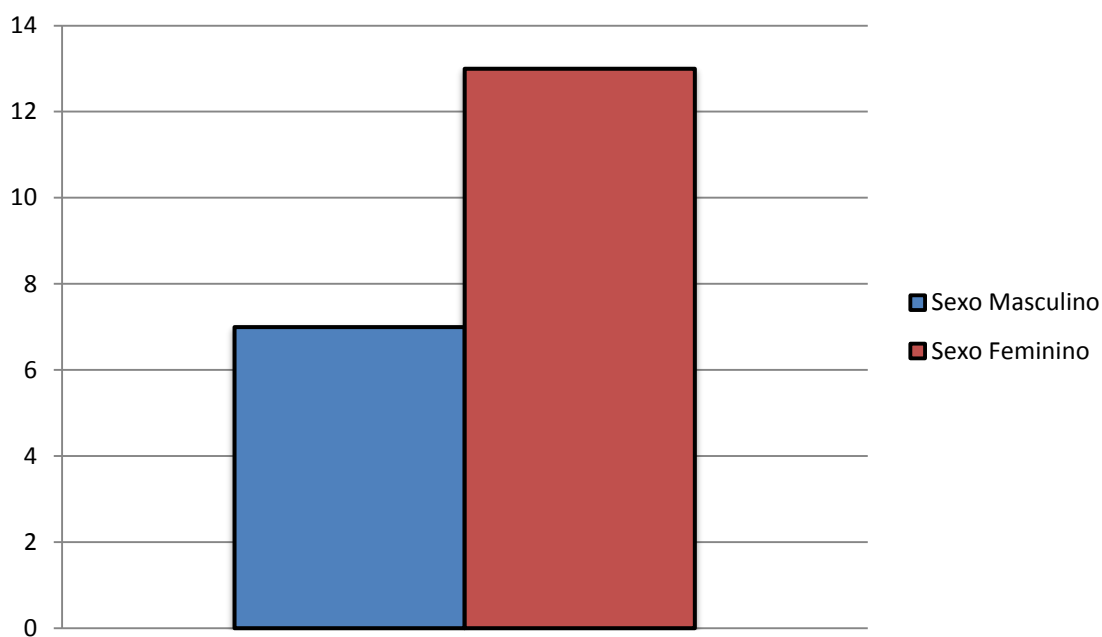


Gráfico 2 – Número de alunos da turma, diferenciado por géneros

Como podemos observar no gráfico número dois, a turma é constituída por vinte crianças, com idades compreendidas entre os seis, sete e oito anos. É uma turma heterogénea diferenciada por dois anos de escolaridade, 1º e 2º ano. O 1º ano é constituído por sete elementos, duas crianças do sexo masculino e cinco do sexo feminino. O 2º ano abrange um maior número de alunos, sendo constituído por dezassete elementos, oito crianças do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

É de salientar que, nesta turma, algumas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem. Uma aluna encontra-se, de novo, a frequentar o 1º ano pois, derivado às suas dificuldades, não conseguiu alcançar os objetivos pretendidos, apresentando dificuldades a nível da motricidade fina, concentração, autonomia e linguagem, o que impossibilita de não acompanhar o ritmo de aprendizagem dos restantes colegas, apesar do apoio especializado e individualizado, a nível psicológico, de que beneficia, uma hora por dia. A aluna acompanha os seus colegas apesar do seu ritmo de aprendizagem ser díspar, sobretudo com graves dificuldades

no processo de memorização, atenção e concentração, o que compromete a respetiva avaliação e aplicação dos conteúdos.

Existe ainda outro aluno, também a frequentar o 1º ano, que revela dificuldades, principalmente, a nível da área de língua portuguesa, pois muitas vezes, permanece inativo e não resolve as atividades propostas. Apresenta imensas dificuldades, a nível da leitura, e a sua caligrafia é inconstante, o que provoca uma desorganização do caderno. Quando está desmotivado, desconcentra os restantes colegas e perturba o bom funcionamento da aula. Ao nível da área de matemática, o aluno demonstra maior interesse mas, quando se vê incapaz de resolver um exercício, não se esforça.

No geral, a turma do 1º ano consegue atingir bons resultados, e apreende com facilidade os conteúdos, aplicando-os em diversas ocasiões.

Relativamente ao 2º ano existem dois alunos em situações semelhantes às anteriores, ambos apresentam dificuldades de aprendizagem. Um deles é desorganizado, tem uma postura incorreta, não efetua registos, não colabora e está constantemente a perturbar o bom funcionamento da aula. Apesar de ser assistido a nível psicológico, o aluno não consegue acompanhar o nível de aprendizagem dos restantes alunos. O outro, apesar de apresentar inúmeras dificuldades, manifesta ao mesmo tempo uma enorme dedicação e vontade de aprender. É autónomo e revela-se interessado e empenhado, no processo de aquisição e compreensão dos conteúdos programáticos.

Relativamente à Língua Portuguesa, o aluno evidencia dificuldades na expressão escrita, leitura e interpretação. Na área de Matemática, é um aluno participativo, responde às diversas questões e operações apresentadas.

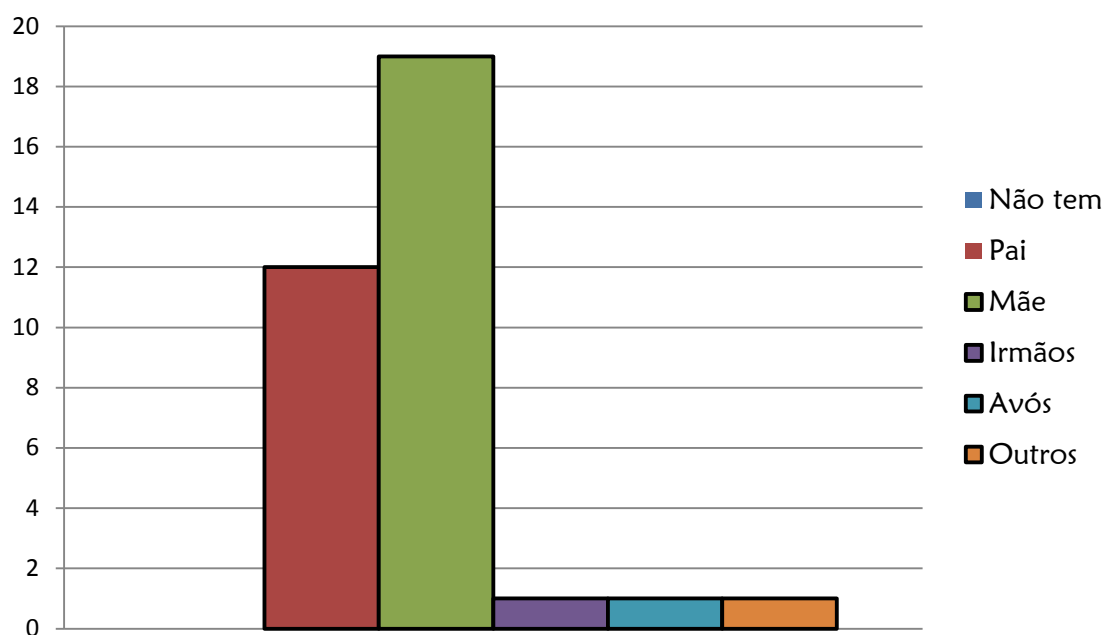


Gráfico 3 – Acompanhamento nos trabalhos de casa

Ao nível do acompanhamento nos trabalhos de casa, ao analisarmos o gráfico número três, constatamos que, a maior parte dos alunos são acompanhados pelas mães.

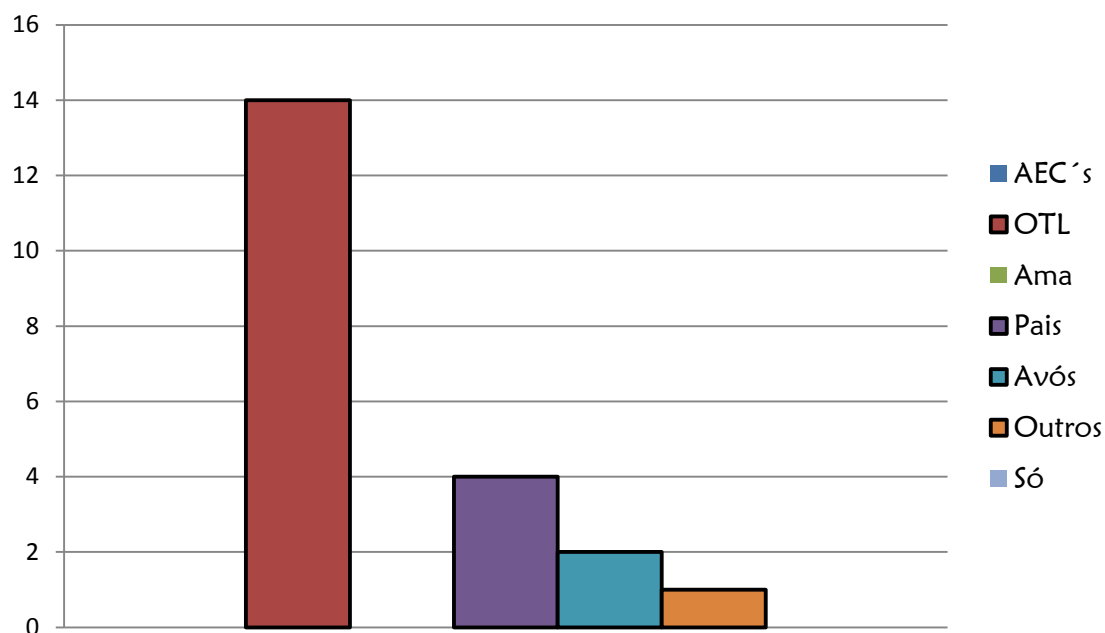


Gráfico 4 – Acompanhamento extra curricular

Ao analisarmos o gráfico anterior, verificamos que após as aulas, no período extra curricular, uma grande percentagem dos alunos, desloca-se até ao OTL (ocupações dos tempos livres). *O tempo livre, constitui-se como uma escola paralela* (Esculcas e Mota, 2005)¹⁶, ou seja, esta citação remete para a principal função da escola paralela e sua importância.

No entanto, uma reduzida percentagem dos alunos, após o período de aulas, ficavam com os pais, ou com outros familiares. *Sabe-se que a educação não formal constitui-se num dos pilares essenciais na construção do eu. O desenrolar desta implicará num desenvolvimento harmónico ou não do indivíduo.*¹⁷

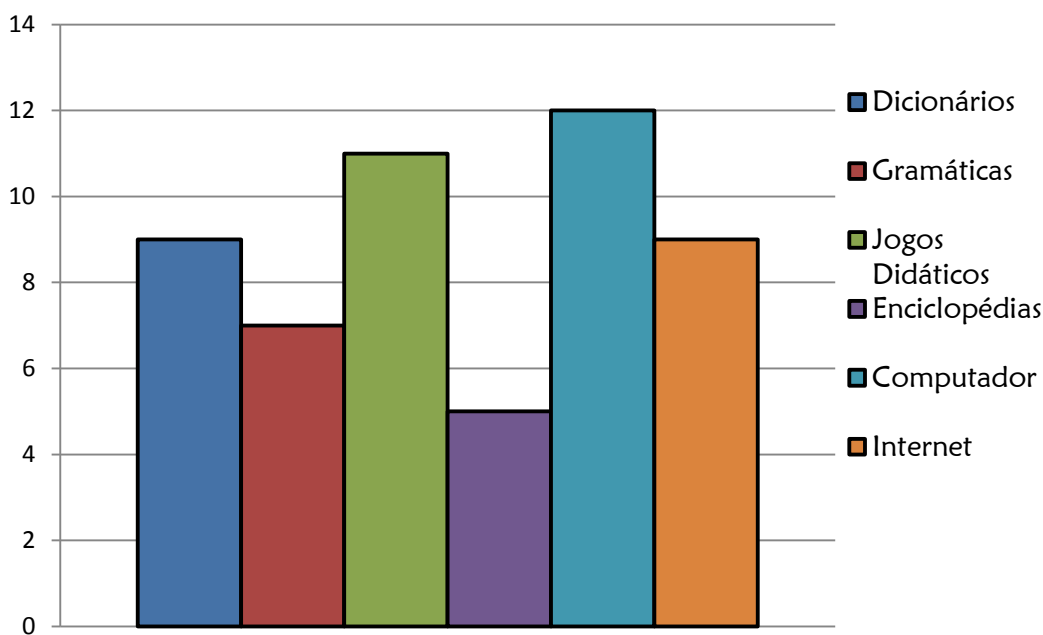


Gráfico 5 – Suportes de aprendizagem

Relativamente aos suportes de aprendizagem, verificamos, no gráfico número cinco, que a turma beneficia de um elevado número de meios/ferramentas que ajudam os alunos a formar e a desenvolver as suas capacidades, ao longo do seu percurso e no contexto de todos os blocos de conteúdos.

¹⁶ Citado por Ferraz, F. e Pereira, B. (2009) *Práticas de lazer na ocupação dos tempos livre. Estudo com jovens, de ambos os sexos, em diferentes contextos sociais*. Viana do Castelo, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, 257-267.

¹⁷ Consultado em http://www.pedagogiaaopedaleta.com/posts/a-importancia-do-meio-familiar-no-processo-de-aprendizagem-da-crianca/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=a-importancia-do-meio-familiar-no-processo-de-aprendizagem-da-crianca, no dia 4 de fevereiro de 2012, à 1h23.

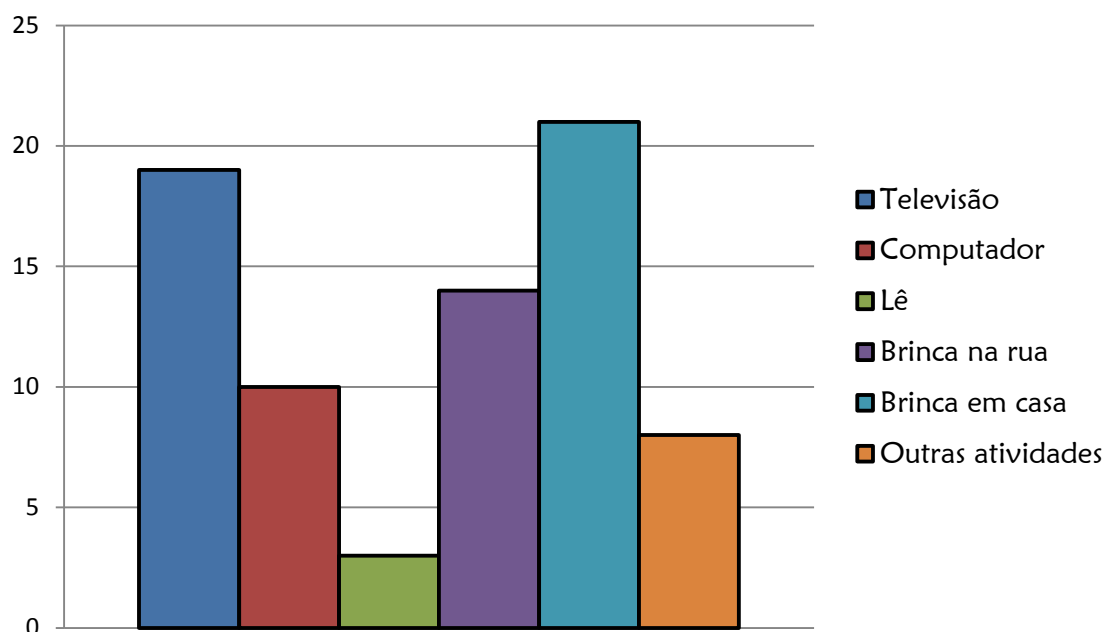


Gráfico 6 – Atividades realizadas pelos alunos, nos tempos livres

Relativamente à análise do gráfico número seis podemos referir que a maioria dos alunos ocupa os seus tempos livres a brincar em casa, ou a ver televisão. Também podemos destacar que, ler é a atividade menos praticada pelos alunos.

Todos reconhecemos que saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional. Não é por acaso que os países mais ricos, e, portanto, com um nível de desenvolvimento mais elevado, erradicaram o analfabetismo mais cedo e apresentam níveis superiores de literacia, o que significa que os respetivos cidadãos têm mais facilidade em aceder à informação escrita através da leitura (Sim-Sim, 2007, p. 7)

Como facilmente constatamos, a utilização da linguagem escrita é imprescindível na vida quotidiana. Torna-se, por isso, indispensável saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para a realização de muitas das atividades diárias. (Sim-Sim, 2007, p. 7).

Caraterização do agregado familiar dos alunos

A caraterização do agregado familiar é de extrema importância porque devemos trabalhar em uníssono para que a progressão das crianças seja positiva, *a família e a escola são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.*¹⁸

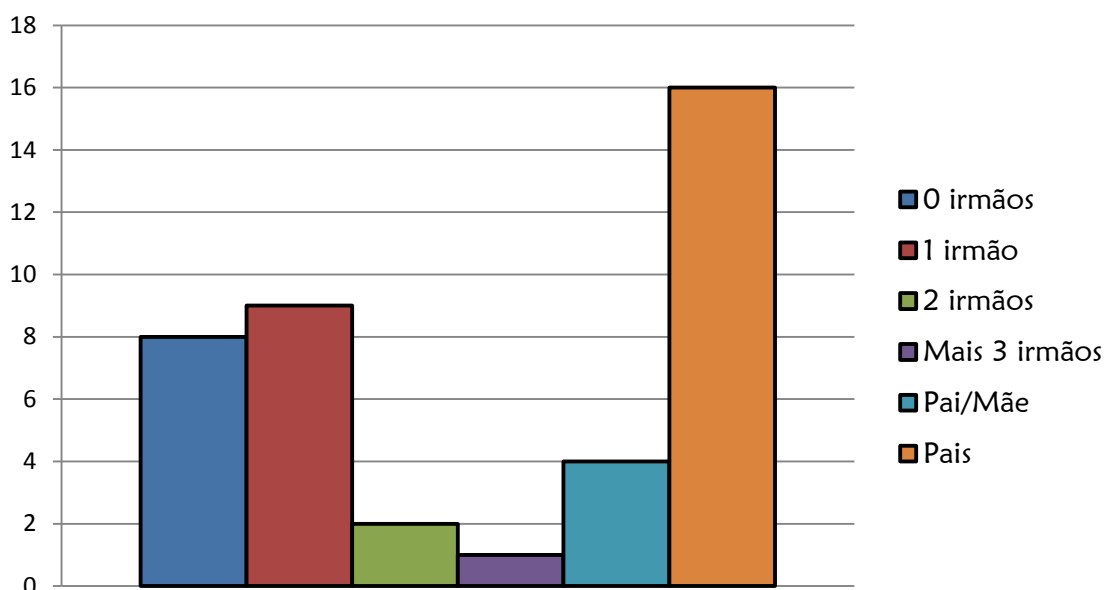


Gráfico 7 – Constituição do agregado familiar

Não existe um padrão específico de famílias nesta escola, relativamente à turma, alguns alunos provêm de famílias com um nível socioeconómico baixo e outros provêm de famílias com um nível socioeconómico médio. Na maioria, todas elas são caraterizadas como famílias nucleares, sendo compostas por pai mãe e filho (s). Salientam-se dois alunos do 1º ano, que são filhos de pais separados e um aluno do 2º ano que não tem pai.

¹⁸ Adaptado de Ministério da Educação (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar*, 3ª ed. Lisboa: Ministério da Educação, p. 43

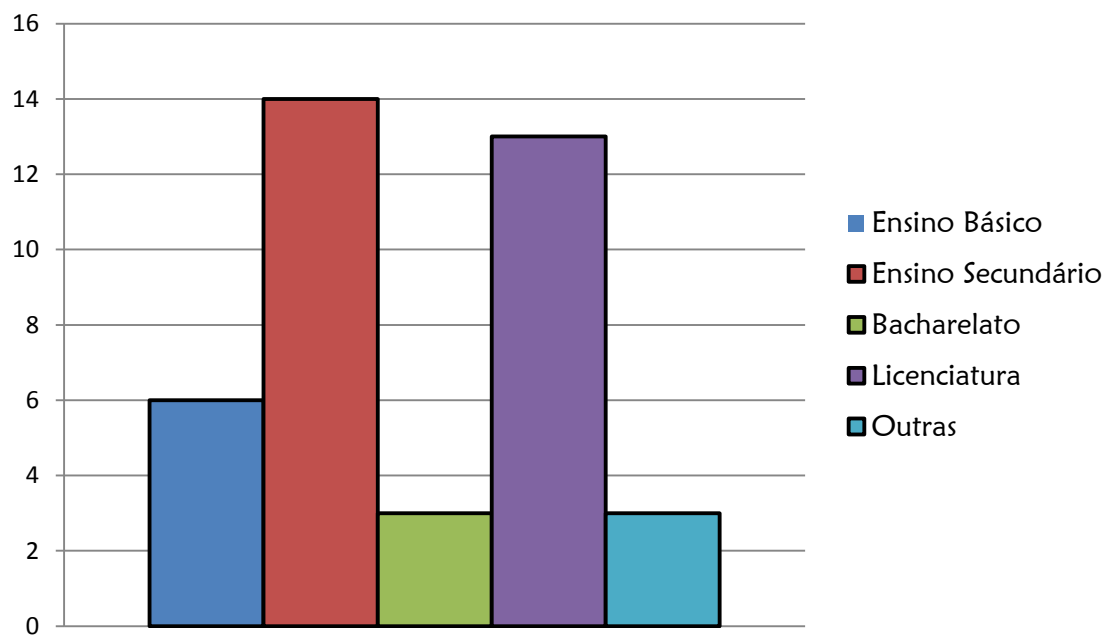


Gráfico 8 – Habilitações literárias dos pais

Ao nível das habilitações literárias verificamos que a maioria dos alunos provém de famílias bem qualificadas. Este aspeto transparece quando se denota um persistente acompanhamento, quer a nível escolar, quando os pais pretendem seguir o nível de desenvolvimento dos seus filhos, quer fora do meio escolar, verificando-se um enorme apoio dos pais, principalmente, a nível da concretização dos trabalhos de casa.

CAPÍTULO II – DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Neste capítulo iremos descrever algumas das experiências mais significativas e vividas ao longo do processo de prática de ensino supervisionada em contexto de Pré – escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, são definidas as novas condições para a obtenção de habilitação profissional para a docência em diferentes domínios da especialidade. Com a criação e conseqüente alteração dos ciclos de estudos, no contexto do processo de Bolonha, foi definido no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, revisto e atualizado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho, o enquadramento jurídico que estabelece os percursos de formação profissional dos educadores e professores alterando não só nos ciclos de formação que conferem o grau mínimo necessário à habilitação para a docência como as condições de acesso aos diferentes ciclos de formação.

A formação generalista do futuro docente, é um dos aspetos assinalados pelo referido Decreto-Lei *o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico.*

A Prática de Ensino Supervisionada confere habilitação profissional para a docência e encontra-se estruturada em conformidade com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Nesta perspetiva Pimenta & Lucena (2004, p.99) referem que o estágio pode ser considerado como uma *oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional.* Também o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, considera a prática de ensino supervisionada como fundamental no percurso académico e profissional do futuro docente, dado que *constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.*

Contextualizar a prática profissional implica que o professor estagiário tenha uma visão global de todo o ambiente educativo, ou seja, pretende-se que seja capaz de observar, numa vertente reflexiva, o ambiente de aprendizagem.

Neste sentido, a primeira fase de intervenção educativa corresponde ao processo de observação. Esta técnica é crucial pois permite conhecer os grupos, tomar consciência dos seus interesses e necessidades, como afirma Formosinho (2002, p. 168), (...) *a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças (...)*.

Apesar de este processo ser um dos mais importantes da intervenção educativa nem sempre se tem em atenção o que é realmente necessário observar e a razão pela qual se observa. Observar os alunos permite conhecer melhor a especificidade de cada um, descobrindo os seus interesses e as suas fragilidades, passando a acompanhar o seu desenvolvimento (Vieira, 2012, p. 33).

Desta forma, numa fase inicial, observámos o grupo de crianças/turma e efetuámos os registos dos aspetos mais relevantes. O objetivo da observação recaiu essencialmente sobre o modo de desenvolvimento do dia/da aula, foram analisados, fundamentalmente, pormenores como: o modo como se iniciava e finalizava o dia/aula, a maneira de explicar um conteúdo, e dentro deste, as estratégias e os recursos pedagógicos/didáticos utilizados.

Durante o período de estágio foi constante a observação dos alunos, não só em atividades orientadas mas também em atividades livres, no caso da educação pré-escolar, dando a atenção individual necessária no momento. Foram realizados registos fotográficos dessas atividades, de modo a facilitar, posteriormente, o processo de planificação e avaliação. Ao longo do estágio foram usados diferentes instrumentos de observação que facilitaram uma análise pormenorizada da criança/aluno.

No caso do estágio no pré-escolar foi aplicada, em duas crianças, a escala de envolvimento (Oliveira-Formosinho, 2004), permitindo-nos uma observação individual de cada uma e, posteriormente uma comparação entre ambas, associando-lhes o nível de envolvimento correspondente às suas características.

Ao nível do estágio no 1º CEB, sempre que considerávamos pertinente, efetuávamos um registo sobre uma situação em que um aluno manifestava conhecimento sobre determinado assunto e, fundamentalmente, quando um aluno expressava dificuldade numa área, para que esta observação auxiliasse o processo de planificação. Como refere Pacheco (2011, p. 21), a observação está intimamente ligada à planificação, *pois para planificar é necessário perceber*

todo o contexto de forma a preparar uma nova acção pedagógica de acordo com esta realidade.

Nessa conformidade observar cada criança e o grupo/turma no geral, permitiu-nos não só, conhecê-los mas também decifrar as realidades onde estão envolvidos, o que foi essencial para adequarmos todo o processo educativo. Foi através da observação de comportamentos que foi possível conhecermos algumas das dificuldades dos alunos, assim como os seus interesses, e direcionarmos a acção pedagógica por forma a dar resposta à diversidade de situações pedagógicas que foram surgindo. Desta forma podemos afirmar que ser professor não se resume a uma simples tarefa de transmissão de conhecimentos. Um dos grandes princípios do professor é contribuir *para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadão livres, responsáveis, autónomos e solidários* (Lei de Bases do Sistema Educativo, Artigo 2º, alínea 4).

De acordo com esta perspectiva, *Rodrigues (1997) enfatiza esta questão, destacando que o educador não é simplesmente um repassador de conhecimentos para seus alunos, pois o seu papel é bem mais amplo, porque ultrapassa uma simples transmissão de conhecimentos.*¹⁹

Relativamente à planificação, como já foi referido anteriormente, sabemos que o método da observação facilita este processo dado que (...) *envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo* (Arends, 2008, p. 92). Desta forma procurámos que as atividades desenvolvidas fossem diversificadas e adaptadas ao grupo/turma em questão, permitindo um maior envolvimento das crianças/alunos, mantendo-os motivados e facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Para que tal se sucedesse foi importante recorrermos à utilização de materiais adequados e diversificados que possibilitassem o contacto direto, permitindo-lhes explorarem, manipularem, transformarem e investigarem com toda a naturalidade. O programa do 1º CEB (2006, p. 168) destaca este pormenor, afirmando que *as crianças são enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar resposta à sua necessidade de exploração, experimentação e manipulação.* Atendendo a este princípio, ao nível do pré-escolar, os materiais utilizados, mais relevantes, foram: Lupa binocular, o contacto com ingredientes e com máquinas próprias para culinária, o aquário, o computador, fantoches e os instrumentos musicais. No 1º CEB, utilizaram-se: a lupa binocular, o computador, geoplanos, ábaco e sólidos geométricos. No que respeita à construção de um herbário, os alunos puderam contactar com os diferentes

¹⁹ Citado por Elis Dieniffer Soares Miranda, consultado em <http://www.ieps.org.br/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf>, no dia 27 de junho de 2012, às 19h12.

constituintes da planta. As experiências são um momento crucial, para a utilização de materiais diversos como: balões, água e garrafas de plástico.

Para a concretização de algumas atividades, ao nível do pré-escolar, apelámos à utilização de materiais recicláveis. Destacamos como exemplo, a construção de chapéus, utilizando jornais, bem como a utilização de tecidos, lãs e rolhas para a elaboração de um painel do dia do pai. No 1º CEB, não houve oportunidade de recorrermos a estes materiais, pois as áreas de expressões, praticamente, nunca foram realizadas. Porém, através do lúdico tentámos transmitir os conteúdos de forma dinâmica, como por exemplo através do jogo, que se caracteriza como sendo (...) *uma estratégia de ensino (...) que envolve determinadas restrições que constituem as regras, instruções ou procedimentos (...)* (Vieira & Vieira, 2005, p. 28). Ao recorrer a esta estratégia, verificámos uma maior dedicação, motivação e interesse, por parte dos alunos, isto porque, como refere Orlick (citado por Murcia, 2005, p. 46) *jogar é o meio ideal para uma aprendizagem social positiva, pois é natural, ativo e muito motivador para a maior parte das crianças.*

A planificação constitui a base da prática quotidiana de um educador/professor pois esta (...) *conduz a situações educativas que se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, atividades e interações* (Arends, 2008, p. 64). Porém, continuam a existir situações em que o que está planificado não é passível de realizar, e outras em que se realizam atividades que não estavam planificadas. Se por um lado é importante a planificação e a orientação da ação pedagógica, por outro deve ser flexível, a forma como se dá resposta, a situações que surgem na prática diária

Ao longo do estágio, em ambos os ciclos, foram realizadas planificações diárias e existiram dias em que, algumas das atividades planeadas, não foram concretizadas. As causas que impossibilitaram a concretização de tais atividades centraram-se essencialmente na gestão do tempo e no nível de desenvolvimento de cada criança/aluno.

Ainda que tudo esteja pré-estabelecido, a ação educativa não acontece exatamente como se tinha previsto. Este processo requer que, tanto o educador de infância, como o professor do 1º CEB se assumam como um profissional reflexivo e neste caso concreto que efetue uma reflexão na ação, permitindo que desta forma seja capaz de fazer uma articulação entre a teoria e a prática, assumindo a reflexão como um acontecimento natural que é estimulado pela interação com os alunos em diferentes situações práticas (Vieira, 2012, pp. 34 e 35).

Depois da etapa da planificação, surge a intervenção, ou seja, *concretizar na acção as intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças (...)* (OCEPE, 2007, p. 27).

Convém referirmos que para a realização das planificações, quer no pré-escolar quer no 1º ciclo, foram seguidos alguns critérios que mencionaremos de seguida. No pré-escolar, para a concretização deste trabalho, utilizámos um modelo de planificação, seguido pela educadora cooperante, e esta foi elaborada de acordo com os conteúdos a serem desenvolvidos. Semanalmente a educadora cooperante indicava-nos qual o conteúdo a ser trabalhado, e tendo isto em conta, procurámos planificar atividades que estivessem relacionadas com o mesmo. No 1º ciclo, o modelo de planificação foi condicionado pela professora supervisora. As aulas foram planificadas, respeitando a ordem dos conteúdos programáticos.

No que alude à avaliação, este processo consiste *num elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades* (Circular n.º 4, DGIDC, DSDC, 2011).

No início, em ambas as valências, fomos fazendo uma avaliação diagnóstica, através da observação, pois como referem Bloom, Hastings e Madaus (citado por Ferreira, 2007, p. 24) *quando efetuada antes da instrução (...) tem como função principal a localização do aluno; isto é tentar focalizar a instrução, através da localização do ponto de partida mais adequado.*

Relativamente aos procedimentos de avaliação, os mais aplicados foram: a observação; o comportamento, a participação, os registos de observação, os registos fotográficos, as gravações de áudio e de vídeo e as fichas de trabalho. Esta diversidade de instrumentos de observação e de registos possibilitou-nos uma visão mais pormenorizada de todo o processo, permitindo-nos acompanhar a evolução das aprendizagens e refletir sobre a intervenção educativa. Os métodos utilizados foram: a observação participante e não participante, de vários momentos diários, as avaliações diagnósticas e as reflexões diárias e semanais.

No pré-escolar, segundo as OCEPE (2007, p. 27), a avaliação é o suporte do planeamento e (...) *implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças, do grupo e à sua evolução.* Nesta primeira etapa da educação, este processo é fulcral pois permite ao educador identificar o nível de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e ainda reconhecer os seus progressos e dificuldades ao longo de um determinado período (Parente, 2002).

Ao nível do 1º CEB recorremos a uma avaliação formativa, esta possibilitou-nos averiguar as dificuldades sentidas pelos alunos ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Este tipo de avaliação, segundo Perrenoud (citado por Pereira, 2009, p. 10), (...) *coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e tudo o que os alunos adquiriram.* O professor, usufruindo deste tipo de avaliação, consegue informar-se sobre o percurso de aprendizagem, ajustando, caso seja necessário, a metodologia de trabalho, adaptando-a às necessidades sentidas

pelos alunos. Através desta prática, ao nível do 1º CEB, sentimo-nos obrigadas a utilizar estratégias que alterassem a participação oral dos alunos. Deste modo, sempre que era posta em causa alguma questão, começávamos por questionar a turma no geral e só, posteriormente, essa questão era individualizada.

Em relação à avaliação sumativa, durante o período de estágio, ficou ao encargo da professora cooperante, contudo, tivemos a possibilidade de apurar os resultados dos alunos e de verificar que, no geral, a turma alcançou os objetivos pretendidos.

Por fim, em ambos os ciclos, no final ou no início de cada dia, era realizada uma síntese de todo o trabalho efetuado ao longo do dia. O uso de “organizadores avançados”, como preconiza Ausubel, terá como principal finalidade *sintetizar os novos elementos aprendidos e a integrá-los nos conhecimentos já existentes* (citado por Alarcão e Tavares, 2005, p. 105). De certo modo, ao fazer esta retrospectiva o agente educativo está a avaliar todo o processo e o seu efeito nos intervenientes, possibilitando, caso seja necessário, uma reestruturação da metodologia de trabalho.

Seguidamente fazemos uma reflexão acerca das experiências de aprendizagem realizadas no pré-escolar e no 1º CEB. A grande finalidade será darmos a conhecer o trabalho realizado durante a prática de ensino supervisionada.

2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO PRÉ-ESCOLAR

Como já referimos anteriormente, o estágio em contexto pré-escolar, foi desenvolvido com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3, 4 e os 5 anos. Esta PES decorreu no período compreendido entre o dia 1 de março de 2011 e 16 de junho de 2011, com a supervisão da docente Dr.^a Filomena Velho e tendo como Educadora cooperante Maria de Fátima Almeida Pina.

A observação de aulas e de outros contextos escolares pode ser utilizada em diversos processos supervisivos e com objetivos distintos, nomeadamente no âmbito de um estágio de iniciação à prática profissional, com os objetivos de proporcionar o contacto com práticas de ensino particularmente interessantes de colegas mais experientes (Reis, 2011, p.7).

As duas primeiras semanas de estágio foram dedicadas à observação, o que nos permitiu recolher informações relativas ao desenvolvimento, interesses e necessidades, bem como o funcionamento da rotina do grupo. Neste sentido, quando iniciámos a nossa intervenção procurámos planificar tendo em conta os conhecimentos obtidos durante esse período e também, os conteúdos definidos no projeto curricular de turma (PCT). A grande finalidade deste documento é fazer responder às necessidades e especificidades do grupo de crianças / alunos e permitir um nível de articulação entre as diferentes áreas e conteúdos (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

Na elaboração da planificação diária, tivemos em consideração, as áreas de conteúdo, no geral, o conteúdo a ser desenvolvido, as competências, as atividades e estratégias, os recursos e a avaliação. Como refere Arends (2008, p. 59), os planos a curto prazo, também denominados por planos diários, (...) *esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e atividades específicas preconizados para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação.*

Ao longo da prática profissional, pretendemos desenvolver a ação educativa num contexto em que as crianças tivessem a oportunidade de obter experiências de aprendizagem com qualidade. Assim sendo, consideramos fundamental, adotar uma pedagogia de participação que possibilitasse às crianças serem elas próprias os agentes ativos no seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). Nesta linha de pensamento, *Piaget descreve um mecanismo de aprendizagem que envolve as crianças na elaboração ativa das suas próprias estruturas mentais à medida que assimilam e incorporam novas experiências* (Blatchford, 2005, p. 16). De acordo com Dewey (2002) as crianças aprendem de uma forma mais significativa

quando as ações partem dos seus interesses. De facto a nossa principal preocupação foi possibilitar-lhes a aprendizagem, tendo como ponto primordial os seus interesses e as suas curiosidades, tentando dar-lhes respostas às suas motivações. A criança é um ser social com características próprias e ao longo da nossa ação educativa, desde a fase de observação, procurámos conhecer as características individuais, de modo a favorecermos um ambiente facilitador, capaz de satisfazer o grupo, no geral. Como refere Estanqueiro (2010, p. 12) *Não há um aluno padrão. Todos os alunos são diferentes.*

Durante a prática pedagógica pudemos confirmar tal facto, verificando-se que cada criança apresentava ritmos de trabalho desiguais, capacidades e limitações diferentes. O nível de desempenho de uns era mais rentável, do que de outros e os modos de aprendizagem eram distintos. Um dos fatores condicionante desta situação pode advir da diversidade de idades, que constituíam o grupo. É necessário conhecer e valorizar as capacidades de cada um, averiguar os interesses que manifestam e o ritmo de aprendizagem que apresentam. Só assim se consegue desenvolver uma resposta individual com vista a responder aos interesses e necessidades apresentados, uma vez que, cada criança (...) *tem o direito de ser apoiado como pessoa diferente e única* (Estanqueiro, 2010, p. 13). No decurso das atividades, recorreremos a reforços positivos, incentivando-as e motivando-as, para a realização das tarefas propostas, pois como refere Estanqueiro (2010, p. 25), (...) *o elogio é um poderoso instrumento de motivação.*

Como referimos anteriormente, as planificações foram realizadas semanalmente, procurámos sempre fazer uma articulação com as diferentes áreas de conteúdo. No sentido de favorecer a articulação de conteúdos, as Orientações Curriculares *assentam na Organização do Ambiente Educativo, enquanto contexto que deverá promover vivências e experiências educativas que dêem sentido aos diferentes conteúdos* (OCEPE, 2007, p. 49). Orientámo-nos por uma perspetiva mais construtivista, onde as crianças aprendem pela ação e, onde o principal fator é saber valorizá-las. Como tal, organizámos o ambiente educativo, possibilitando o desenvolvimento de diversas experiências de aprendizagem e promovendo o contacto com os diversos materiais e recursos. Procurámos prestar atenção à organização e gestão do tempo.

Ao refletirmos sobre todo o processo de ensino e aprendizagem, particularmente ao nível do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, podemos afirmar que a nossa principal finalidade foi, acima de tudo, fazer com que as crianças, em concordância com o que é estabelecido na LBSE, Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, artigo 5º, alínea f), desenvolvessem as capacidades de expressão e comunicação.

Deste modo, ao nível da linguagem oral, desenvolvemos atividades, proporcionando momentos de diálogo/interação, que permitiram às crianças expressarem-se de forma livre, partilhando as suas ideias. Muitos desses momentos aconteciam durante a rotina diária em que

todas as crianças se reuniam e eram abordados assuntos dos seus interesses. Tentámos, de certo modo, não excluir ninguém, dando oportunidade a todas as crianças de participarem e transmitirem a sua opinião, pois como referem as OCEPE (2007, p. 67), *importa ter cuidado, sobretudo nas situações de grande grupo, com as crianças que têm mais dificuldade em se exprimir ou que nada têm a dizer sobre um determinado assunto.*

Relativamente à linguagem escrita, antes da nossa intervenção, constatámos que, as crianças escreviam os seus nomes, nos trabalhos que realizavam. Verificámos que as crianças com 3 anos eram as que manifestavam maiores dificuldades, contudo, faziam imitações das letras, auxiliadas pelos respetivos cartões dos nomes.

Não podemos deixar de referir que o desenho também é considerado uma forma de escrita, esta afirmação é destacada pelas OCEPE (2007, p. 69) quando evidenciam que *o desenho de um objeto pode substituir uma palavra.*

Atendendo à importância do contacto direto com o código escrito, proporcionámos momentos que permitiram às crianças compreender a funcionalidade da escrita. As crianças tiveram oportunidade de contactarem com diversos tipos de texto escrito: livros, revistas, jornais, receitas, lengalengas.

As crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêm outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspetiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita (Mata, 2008, p. 14).

Em relação ao domínio da matemática, as atividades realizadas implicaram a aprendizagem de noções de número e quantidade, a formação de conjuntos, medições e as formas geométricas. Para todas as atividades recorremos a materiais concretos que permitissem a manipulação e a exploração por parte das crianças.

As atividades inerentes à organização do grupo como, saber quem está e quem falta ou preencher um quadro de presenças relacionam-se com a matemática (OCEPE, 2007, p. 75). Estas atividades faziam parte da rotina diária, foi notório como as crianças sabiam que àquela hora, naquele momento, iam realizar tal tarefa, pois como referem Hohmann & Weikart (2009, p. 224) *uma rotina é (...) uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender.* O objetivo das rotinas é mesmo este, *servem como fundamento para a compreensão do tempo. Uma rotina diária consistente permite que as crianças se sintam seguras e saibam quais os momentos ou atividades que se seguem (Vieira, 2012, p. 16).* Os instrumentos utilizados diariamente, pelo grupo, foram o quadro das presenças e o quadro do

mês. O primeiro referido era constituído por uma tabela de dupla entrada, em que na vertical tinha os nomes de todas as crianças e na horizontal a sequência dos dias da semana, identificados com cores. Este instrumento servia para as crianças marcarem a sua presença, e verificarem quantos elementos do grupo estavam presentes e ausentes, contribuindo assim para o desenvolvimento de conceitos matemático, implicando a contagem. Através do segundo quadro as crianças identificavam o dia, o dia da semana, o mês e o ano, esta estratégia promove o desenvolvimento do raciocínio lógico e permite *facilitar à criança a tomada de consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual* (OCEPE, 2007, p. 75).

No que concerne, ao domínio das expressões, mais propriamente ao domínio da expressão musical podemos referir que, nas atividades cuja finalidade seria a aprendizagem da letra de uma canção, optámos por explorar o caráter lúdico das palavras, recorrendo a imagens. Esta estratégia permitiu às crianças uma aprendizagem mais rápida e eficaz, na medida em que, através do contacto visual, memorizavam melhor a letra. Por outro lado, permitiu a articulação de conteúdos de outras áreas, por exemplo: o domínio da linguagem oral. De facto, foi nossa intuição, não só a este nível como também em relação às outras áreas, tentar articular, ao máximo, os conteúdos, *visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns* (OCEPE, 2007, p. 48).

Relativamente às atividades inerentes ao domínio da expressão plástica, as crianças tiveram oportunidade de explorar diversos materiais e experimentar diferentes técnicas tais como o desenho, a pintura, a rasgagem, o recorte e a colagem, considerando que são oportunidades que contribuem para que a criança se possa exprimir, quer através da representação gráfica, quer através da imaginação ou da experimentação sensorial. Para além destas, possibilitámos o contacto com materiais de diferentes texturas e trabalhámos a três dimensões, utilizando o barro, plasticina e pasta de papel.

No que diz respeito à expressão motora, é o domínio onde são proporcionadas ocasiões de exercício de desenvolvimento motor em que a criança vai aprender, conhecer e dominar melhor o seu corpo, desenvolvendo capacidades e padrões motores básicos, tanto no âmbito da motricidade global como da motricidade fina (OCEPE, 2007). O nosso planeamento teve em consideração este aspeto, recaindo essencialmente em atividades lúdicas.

No âmbito da expressão dramática foram desenvolvidas atividades que permitiram às crianças desempenharem diferentes papéis, promovendo o desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal. Através da utilização de fantoches possibilitámos *o desenvolvimento de*

várias aprendizagens, como a concentração, a capacidade de observação, para além da expressão oral, da imaginação e do autodomínio (Reis, 2004, p. 35).

Ao nível das expressões, as crianças foram encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando variadas formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenho, pintura, música e jogo dramático.

Através da área de conhecimento do mundo as crianças tiveram oportunidade de trabalhar diversos conteúdos relacionados com a descoberta e a exploração do mundo. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar referem a importância desta área como um meio para a sensibilização das ciências, que esclarecem a criança sobre diferentes domínios do conhecimento humano (OCEPE, 2007). Neste sentido, as oportunidades que as crianças têm ao interagir com e no meio próximo e do qual fazem parte integrante, são facilitadoras de aprendizagens. Atendendo a estas circunstâncias, as crianças tiveram a possibilidade de contactarem com o meio exterior, permitindo-lhes confrontar as suas perspetivas acerca da realidade. Para Freinet (citado por Craveiro, 2007, p. 135), o que está fora da escola é vital para uma aprendizagem que se liga à vida (...). Também foi possível conhecerem alguns aspetos do ambiente natural, bem como fenómenos naturais, mais propriamente a germinação de uma semente. Para a concretização destas atividades, recorremos à utilização de recursos específicos mas ao mesmo tempo invulgares, ou seja, materiais com os quais as crianças não estavam habituadas a trabalhar, tais como: lupas e microscópios. A utilização destes instrumentos permitiu que a criança explorasse as suas possibilidades, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais (OCEPE, 2007). Quando realizávamos atividades deste género, numa fase inicial, procurávamos saber quais as conceções alternativas das crianças, sobre o conteúdo a ser explorado.

Em relação à área de formação pessoal e social, dada a sua importância neste nível educativo, as crianças têm oportunidade de iniciar a aprendizagem de atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos solidários e críticos, capacitando-os para a resolução de problemas da vida (OCEPE, 2007). Partindo deste pressuposto e visto a formação pessoal e social ser considerada uma área transversal e integradora foram desenvolvidas atividades com intuito de favorecer a autonomia da criança e do grupo, dando-lhes oportunidade de escolha e responsabilização. Dentro deste princípio, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, um dos objetivos da educação pré-escolar é *desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade* (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, Artigo 5º, alínea d.). Tentámos de certo modo criar um ambiente favorável, necessário ao bom funcionamento do grupo, promovendo um espírito crítico, fazendo com que as crianças

refletissem, tomassem decisões e encontrassem respostas e razões para as suas escolhas e decisões.

Ao fim do dia, no final das atividades, tentávamos, quando possível, fazer uma síntese de todo o trabalho realizado, verificávamos se as crianças tinham atingido os objetivos propostos ou se tinham ficado dúvidas pendentes. Este processo foi bastante útil pois permitiu-nos refletir sobre o método utilizado. Segundo Vieira (2012, p. 20), *o objetivo essencial da reflexão é pensar no que se fez, relativamente ao processo, assim como às estratégias e materiais utilizados, e desta forma, poder redefinir a ação no sentido de a melhorar, numa próxima intervenção.*

Ao longo das nossas intervenções tentámos auxiliar as crianças, orientando-as de maneira a facilitar o trabalho. A autora atrás supracitada, também refere que *o educador de infância tem, também, a função de colocar a criança no centro da ação pedagógica, para que esta seja o motor de funcionamento de todo o processo de ensino-aprendizagem, é necessário que chegue às conclusões por si só, sendo o educador apenas um mero orientador da ação* (Vieira, 2012, p. 41).

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relativamente a este ciclo de estudos, a PES foi realizada na Escola EB1 Augusto Gil, numa turma com alunos do 1º e o 2º ano. Este estágio decorreu entre os dias 12 de outubro de 2011 e 1 de fevereiro de 2012, com a supervisão da docente Dr.^a Urbana Bolota e tendo como professora cooperante Olívia Monteiro da Cunha.

Como em todas as valências, o 1º Ciclo do Ensino Básico também tem objetivos estipulados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, dos quais se destaca: *assegurar uma formação geral comum (...) que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítica, criatividade (...); fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos; e criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos*. Para que estes objetivos sejam atingidos é necessário, fazer uma reflexão prévia, de modo a conhecer a turma, permitindo uma maior flexibilidade ao nível da planificação, focando os interesses das crianças. Embora tenha sido tomado em conta este caráter flexível da planificação, não pode ser descurado o facto das atividades serem intencionalmente planeadas com base nos conteúdos e objetivos elencados para este nível de ensino.

Numa fase inicial, assim como se sucedeu no pré-escolar, tivemos a oportunidade de observar a turma, durante uma semana. *Esta técnica é adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem* (Vieira, 2012, p. 24).

As planificações foram realizadas diariamente, apresentavam-se em forma de grelha e contemplavam o plano de ação onde se evidenciavam as áreas curriculares a trabalhar, as competências a adquirir, os descritores de desempenho, os recursos materiais e humanos necessários para a realização da aula e ainda, a avaliação das aprendizagens. Como já focámos anteriormente, todas as planificações foram elaboradas segundo os conteúdos programados e estabelecidos para serem desenvolvidos, neste nível de ensino. Tentámos aplicar técnicas e estratégias dinâmicas e motivadoras, uma vez que, como refere Machado (2011, p. 95) *as matérias inseridas nos programas, e, por isso mesmo, obrigatórias, não têm necessariamente de ser aborrecidas*. Deste modo recorreremos a diversos materiais, não nos limitando apenas ao manual escolar, proporcionando um ambiente diferente daquele que os alunos estavam habituados. Segundo o Decreto – Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto - Perfis gerais de competência dos Educadores e Professores de 1º CEB, dentro da sala o agente educativo deve disponibilizar e utilizar (...) *materiais estimulantes e diversificados (...)*.

O tipo de intervenção utilizado nesta valência incidu sobretudo numa perspetiva de uma pedagogia diretiva e relacional, pois a variedade de situações implicou uma enorme flexibilidade da nossa parte, ou seja, tivemos que optar por uma postura mais diretiva, ao expormos um conteúdo mas, seguindo o pensamento de Rousseau, *educar não é encher a mente da criança com factos e noções, mas ajudar a criança a pensar e a raciocinar, dando-lhe o gosto pela aprendizagem e pelo conhecimento* (citado por Marques, 1998, p. 47). Como preconiza Cabanas (2002, p. 232), o mais importante não é aprender os conteúdos, importa que o aluno *aprende a aprender*, ou seja, aprenda a ser capaz de os adquirir e de os empregar em diversos contextos.

Noutras situações demos enfoque à relação, permitindo assim envolver ativamente os alunos no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com esta última referida, Oliveira Formosinho (2007, p. 8) nomeia por pedagogia participativa e refere que esta *é, na essência, a criação de espaços - tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem à criança co construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações*.

Em conformidade com o pensamento anterior, tentámos de certo modo, que durante toda a prática existisse uma certa interdisciplinaridade, para que os conteúdos não fossem transmitidos de uma forma estanque mas que houvesse uma sequencialidade e interligação com as diferentes áreas disciplinares. Há que frisar que não tivemos a oportunidade de realizar atividades em todas as áreas curriculares. De acordo com a professora cooperante, as áreas das expressões não tinham tanta importância como as outras.

De acordo com os objetivos estabelecidos pela LBSE, também tivemos em consideração a perspetiva de Bruner (1996), fomentando nos alunos uma aprendizagem por descoberta, encorajando-os a organizar e a preparar as suas próprias aprendizagens, desencadeando assim atitudes mais autónomas e por conseguinte, mais responsáveis.

Nesta, o aluno constrói o próprio conhecimento e o seu desenvolvimento psicológico é feito por representações (ativa, icónica e simbólica). Neste sentido, o desenvolvimento cognitivo da criança depende da utilização de técnicas de elaboração da informação, com o fim de codificar a experiência, tendo em conta os vários sistemas de representação ao seu dispor (Silva, 2010, p. 27).

Segundo Alarcão & Tavares (2005, p. 103), de acordo com a teoria de Bruner (1996), *este ensino tem como corolário uma aprendizagem ativa*, ou seja, a criança deve ter um papel ativo nas suas aprendizagens e, para isso, deve aprender através da experiência e da ação. Nesta

linha de pensamento, John Dewey (citado por Craveiro, 2007, p. 107) partilha a mesma opinião, afirmando que, *a educação tem como finalidade proporcionar às crianças condições para que resolvam por si próprios os seus problemas.*

O facto de recorrermos a pedagogias diferenciadas contribui para o progresso dos alunos. Desta forma, o agente educativo tem que conduzir o processo de ensino e aprendizagem em prol dos alunos, evitando dar respostas, incentivando as crianças a descobrirem por sua iniciativa.

Segundo Roldão (2010, p. 23), *o professor (...) é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada a tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido.*

Seguidamente realizamos uma reflexão sobre toda a prática pedagógica, onde incluímos os procedimentos metodológicos aplicados, as estratégias e os recursos utilizados, em cada área curricular. Recorremos muito à utilização de casos concretos quando pretendíamos iniciar algum tema. A este propósito Dewey (citado por Marques, 1998, p.53) elege o método dos problemas como o mais adequado, afirmando que *o ponto de partida deve ser uma situação específica atual da vida real.* São inúmeros os casos reais que servem de apoio a um simples exercício, normalmente, recorrer a este método facilita a compreensão dos alunos. Reiterando a ideia subjacente no programa do 1º CEB (2006, p. 23), *é importante relacionar as aprendizagens com as vivências realizadas pelos alunos, isto pressupõe que a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações.*

No que concerne ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido ao nível da área da língua portuguesa foram realizadas atividades com vista à promoção da língua materna. De acordo com o programa do 1º CEB (2006, p. 135), *reconhece-se a língua materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e a compreensão do mundo que nos rodeia.*

Ao longo da PES, em ambos os anos de escolaridade, foram mobilizadas situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões, permitindo aos alunos exprimirem-se oralmente, com progressiva autonomia e clareza.

Relativamente à leitura, no 1º ano, demos bastante primazia a este processo e, para tal, recorremos a textos do manual e a outros que achámos pertinente e que se enquadrava à turma. Alguns textos foram adaptados, porque os alunos ainda estavam na fase de aprendizagem de letras. No 2º ano, foram explorados diferentes tipologias textuais, associados a diferentes

funções da leitura. Recorremos a textos do manual escolar e a textos de autores. Antes da leitura propriamente dita, realizávamos sempre uma análise e, partindo deste processo as crianças refletiam e transmitiam os seus conhecimentos, comunicando oralmente, tendo em conta a situação. A leitura, propriamente dita, fazia com que os alunos estivessem atentos para obterem a informação precisa. Esta, numa fase seguinte, tornar-se-ia útil na realização de atividades inerentes ao conhecimento explícito.

Ao nível da escrita, no 1º ano foram várias as atividades que permitiram os alunos irem, aperfeiçoando esta técnica. As atividades de rotina, como escreverem o nome e a data funcionaram como um pretexto de organização e permitiu que os alunos, ao longo dos tempos, fossem melhorando as suas práticas, dando conta dos seus próprios erros.

No 2º ano, foram realizadas atividades que implicavam a produção de textos pelos próprios alunos (individualmente ou em grupos) e a sua divulgação, nomeadamente através da leitura em voz alta. Esta estratégia possibilitou e incentivou os alunos a praticar e a aperfeiçoar ambas as técnicas, a escrita e a leitura.

Ao nível da área de matemática, tentámos partir de situações reais e concretas para que os alunos compreendessem mais facilmente as noções matemáticas. Um exemplo desta situação foi o caso dos sólidos geométricos, em que, numa fase inicial partimos da classificação de objetos do dia-a-dia (material não estruturado), comparando-os com as figuras reais (material estruturado). Segundo o programa do 1º CEB (2006, p. 180), *a manipulação e exploração de objetos, a observação que, gradualmente se torna mais pormenorizada, (...) permitirão muitas descobertas e desenvolverão as capacidades de relacionar, classificar e transformar.*

Foram vários os tipos de materiais manipuláveis utilizados para a aprendizagem de conteúdos matemáticos, que favoreceram a agilidade do raciocínio, servindo para a representação de modelos abstratos, permitindo uma melhor estruturação dos conceitos explorados.

Uma das grandes finalidades do ensino da matemática é desenvolver a capacidade de resolver problemas. As atividades deste tipo são consideradas fundamentais pois promovem o desenvolvimento do raciocínio e da comunicação. Deste modo desempenhámos o papel de moderadoras, acolhendo as respostas, fazendo questões, lançando pistas, aproveitando o erro para formularmos novas perguntas, pedindo estimativas antes de serem encontradas as soluções, tal como preconiza o programa do 1º CEB (2006). Este método, bem como o cálculo mental, ao longo das regências, assumiram papéis preponderantes. Relativamente ao cálculo mental, este exercício foi feito com regularidade de maneira a fazer com que as crianças fossem progredindo, desenvolvendo assim a capacidade cognitiva. Ao desenvolver o cálculo mental, a criança fica mais capacitada para os problemas do dia-a-dia, ou seja, quando é confrontada com

uma situação problemática no quotidiano, consegue mais facilmente dar resposta. As aulas de matemática foram planeadas, permitindo aos alunos o uso de estratégias diferenciadas, que os levassem a obter o mesmo resultado, o que os auxiliou a compreenderem o sentido do número e a desenvolverem estratégias de cálculo mental.

No que concerne ao estudo do meio, segundo o programa do 1º CEB (2006, p. 101), *é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade.*

Ao nível do 1º ano, os conteúdos referentes a esta área, foram desenvolvidos através do diálogo e do confronto de ideias, onde os alunos, de acordo com as questões que foram colocadas, apresentavam as suas suposições. Ou seja, a aula desenrolava-se, essencialmente, em torno das ideias dos alunos.

Para além desta estratégia, recorremos ao manual, que foi utilizado para, os alunos resolverem as fichas inerentes aos conteúdos explorados. Em jeito de consolidação da matéria dada, permitimos que os alunos tivessem a oportunidade de recapitular os conteúdos trabalhados, através da utilização do computador.

Atendendo à citação anterior, relativamente aos conteúdos de ciências, lecionados no 2º ano, tentámos transpô-los de modo prático. Toda esta atividade prática foi articulada com a teoria, ou seja, o trabalho prático serviu para explicitarmos os modelos teóricos, tornando-os mais relevantes e significativos para os alunos. Segundo Mordido (2006), as atividades experimentais proporcionam ao aluno a construção do conhecimento de uma maneira ativa e criativa e desenvolvem as próprias estruturas lógicas do conhecimento. Ao recorrermos a este tipo de atividades tivemos oportunidade de observar as reações e os comportamentos dos alunos, alicerçando, a esta prática, a metacognição, que foi um processo relevante nestas ocasiões. Esta estratégia é bastante dinamizadora e *assenta na manipulação de objetos concretos, equipamentos e instrumentos variados ou amostras com o objetivo de coligir dados que permitam dar resposta a uma questão ou situação-problema de partida* (Vieira e Vieira, 2005, p. 34), deste modo, seguindo o pensamento de Piaget (1999), ao longo destas atividades promovemos uma aprendizagem pela ação, levando os alunos a explorarem e a descobrirem por si próprios. Pois segundo Piaget (1999) *o aluno vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, as situações e os acontecimentos. Estas situações educacionais devem acontecer em “campos de ação”, onde possam transformar as explorações em aprendizagens significativas* (Citado por Pires, 2010, p. 29). Através desta aprendizagem os educandos foram orientados de modo a estruturarem os seus próprios conhecimentos, a

aprenderem por eles mesmos, a trocarem ideias, permitindo-lhes, posteriormente, desenvolverem níveis de confiança e de autonomia superiores. Nesta perspectiva, como refere Estanqueiro (2010, p. 39), esta metodologia (...) *ajuda a formar cidadãos participativos e críticos (...) reforça a motivação e promove a aprendizagem.*

Sinteticamente, em ambos os anos de escolaridade, procurámos motivar os alunos, através da diversidade de estratégias implementadas, para o gosto pela aprendizagem. Durante as regências destacámos a participação ativa dos discentes, fazendo com que cada um fosse o “construtor” do seu próprio conhecimento, encontrando respostas para as questões/problemas postas em causa, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento das competências do saber, saber fazer e do saber ser.

Em relação às expressões, por serem áreas contempladas nas atividades extracurriculares, foram minimamente desenvolvidas em sala de aula. Derivado a esta situação, no que diz respeito à área de expressão físico-motor não foi possível percebermos, em relação à motricidade global, o nível de desenvolvimento em que se encontravam os alunos, visto não terem sido realizadas atividade direcionadas a esta categoria. No entanto, relativamente à motricidade fina e de acordo com as atividades desenvolvidas, foi possível verificarmos que, alguns alunos apresentavam dificuldades nas técnicas de recorte e dobragem.

Ao nível da expressão musical, esta área foi usada somente nos preparativos para a festa do dia dos reis magos. Através do estudo e da prática da letra de uma canção alusiva a esta data, foi proporcionado um momento de interdisciplinaridade onde, para além da vertente musical, envolveu-se a componente da leitura e interpretação, ou seja, *trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com a língua portuguesa, que passa por compreender o sentido do que se diz e por explorar o carácter lúdico das palavras* (adaptado das OCEPE, 2007, p. 64).

De um modo geral, recorrendo a estas metodologias, conseguimos motivar os alunos, utilizando estratégias diversificadas, fomentando o gosto pela aprendizagem.

CAPÍTULO III – UM PROJETO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NO PRÉ-ESCOLAR

Neste capítulo, do relatório final da prática de ensino supervisionada, apresentamos um projeto no âmbito da educação para a sexualidade, desenvolvido no Jardim-de-infância do Bairro da Luz, com um grupo de crianças entre os 3 e os 5 anos.

Este capítulo é constituído por duas partes: na primeira parte fazemos o enquadramento teórico da temática, através da abordagem feita por vários autores, que têm estudado os aspetos relativos à sexualidade. Na segunda parte apresentamos o projeto Educação para a sexualidade no Pré-Escolar. São apresentadas as fases do projeto bem como as atividades mais relevantes desenvolvidas com as crianças. Por fim faremos uma reflexão sobre os limites e potencialidades do projeto desenvolvido.

RESUMO

Se partirmos do princípio que a evolução da criança acontece de uma forma contínua e integrada, estimulando o seu desenvolvimento global e *tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário* (OCEPE, 2007, p. 51), então facilmente se compreende que a temática da educação para a sexualidade, é uma temática transversal ao currículo desenvolvido nas salas de pré-escolar. Nesta perspetiva pareceu-nos que a metodologia de projeto seria a mais adequada ao desenvolvimento e implementação de um projeto nesta área, permitindo às crianças envolvimento e motivação para a construção de aprendizagens significativas.

O desenvolvimento deste projeto teve como principal objetivo, alargar o campo de conhecimentos das crianças, no âmbito dos saberes sociais e do conhecimento do mundo e conhecer as conceções alternativas das crianças sobre esta temática. Verificámos que as crianças são constantemente influenciadas pelas ideias que o meio social e familiar lhes transmite o que dificulta a abordagem a conteúdos relativos à educação para a sexualidade.

A fase de avaliação do projeto permitiu-nos verificar que as crianças desenvolveram as suas competências de expressão oral e de conhecimento do corpo, mas não alteraram a forma de designar os órgãos sexuais do corpo, ou seja, continuaram a designá-los de acordo com o seu meio social e familiar. Este facto evidencia a importância de envolver, neste tipo de projetos, a família e a comunidade.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Educação Sexual; Metodologia de Projeto.

ABSTRACT

If we assume that the child's evolution happens continuously and in an integrated way, stimulating its global development and *in view of its full insertion in society as a autonomous, free and solidary being* (OCEPE, 2007, p. 51), easily we can understand sexuality education as a transversal thematic in the curriculum developed in preschool rooms. For this perspective, it seemed to us that the project methodology would be most appropriate for the development and implementation of a project in this area, allowing children to gain involvement and motivation to build significant learning.

The development of the present project had as primary objective to extend the children's field of knowledge, in spite of social learning and knowledge of the world and the several conceptions that children have about this theme. We noticed that children are constantly influenced by the conceptions that their social and familiar environments transmit, which hampers the approach to content related to sexuality education.

The evaluation period of this project allowed us to verify that children developed their own oral expression skills and knowledge of body, but didn't change their way of naming the sexual organs. In other words, children continued to designate the sexual organs according to their social and familiar environments. This fact points out the value that is implicating family and community in this kind of projects.

Key words: Preschool Education, Sexuality Education, Methodology of the project.

INTRODUÇÃO

A educação sexual, entendida como uma vertente do processo global de educação bem como uma das componentes da promoção e educação para a saúde, contribui para a formação pessoal e social dos indivíduos.

A realidade mostra-nos que a abordagem deste tema é sensível e implica alguma “coragem”, atendendo às particularidades do mesmo, uma vez que gera normalmente algumas controvérsias por estar relacionada com ideologias pessoais, convicções morais, religiosas e políticas. Na nossa prática pedagógica deparamo-nos com a inevitabilidade de ter que abordar o tema, se partirmos do princípio que a evolução da criança deve ser feita de uma forma contínua e integrada, estimulando o seu desenvolvimento global *tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário* (OCEPE, 2007, p. 51), educando as crianças com a consciência de que a sexualidade é um direito e uma componente positiva, do nosso corpo, das nossas vidas e das relações que estabelecemos.

A escolha desta temática está relacionada e interligada com o aspeto referido anteriormente. De certo modo, o facto deste tema ter sido considerado, em tempos remotos, um tabu, atualmente, apesar de já não ser tão evidenciado, continuam a existir inseguranças. Oliveira (2009, p. 129) realça este aspeto, afirmando que *em tempos, a sexualidade era assunto tabu; hoje, provavelmente, é tema demasiado “destabulado”, embora continue a ser controverso*. Atualmente reconhece-se que a questão já não se coloca tanto em termos de «dever ou não fazer-se educação sexual na escola», mesmo vivendo numa sociedade conservadora mas sim, no modo como se deverá operacionalizar. Todavia é importante perceber que este não pode ser um domínio onde cada docente se limita às suas ideias ou à transmissão de informação.

A escola não pode furtar-se à abordagem formal, estruturada, intencional e adequada de um conjunto de questões relacionadas com a sexualidade humana, porque é um lugar de construção de saberes, que suscita vivências ao nível afetivo-sexual, seja pelas iniciativas por ela desenvolvidas a nível curricular e extracurricular, seja pelo modo como orienta o seu quotidiano, enquanto espaço de grande permanência temporal nas idades em que se realiza uma boa parte das aprendizagens básicas de todos os indivíduos.

No que concerne à estrutura do trabalho, este apresenta-se organizado em duas partes, parte teórica, onde constará uma abordagem ao tema “*Educação para a sexualidade na educação pré-escolar*” e parte empírica, onde será divulgado o projeto “*Educação para a sexualidade na educação pré-escolar*”.

Na primeira parte do trabalho serão abordados temas como a vinculação, a identidade sexual e o papel de género, a curiosidade infantil e por fim será feita uma alusão à necessidade de educação sexual no pré-escolar.

Na segunda parte, apresentaremos o projeto desenvolvido bem como a metodologia utilizada.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As primeiras tentativas de integrar a educação sexual nas escolas surgiram no sistema educativo ainda antes do 25 de Abril (Marques, Vilar, & Forreta, 2006). Somente em 24 de Março de 1984 que foi aprovada, pela Assembleia da República, a primeira legislação sobre Educação Sexual, a Lei n.º 3/84.

No artigo 1, desta lei o *Estado garante o direito à educação sexual, como componente do direito fundamental à educação*. Obriga-se também a apoiar as famílias, a introduzir nos currículos escolares elementos sobre a anatomia, fisiologia e genética. *Compromete-se ainda a prestar especial atenção à formação dos docentes nestas matérias* (Marques, Vilar, & Forreta, 2006, p. 18). Infelizmente esta lei, que carecia de regulamentação num prazo de seis meses, nunca veio a ser regulamentada na parte referente à educação sexual escolar, pois *tinha sido o produto de um debate parlamentar sobre a questão do aborto* (Marques, Vilar, & Forreta, 2006, p. 19).

Em 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que remete no n.º 2 do seu artigo 47º, para o aparecimento de uma nova área – a Formação Pessoal e Social – onde a educação sexual, bem como outras componentes, estão incluídas, ou seja, *todos os planos curriculares do ensino básico incluirão, em todos os ciclos e de forma adequada, uma área de formação pessoal e social que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito*.

Em 1997, com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, pela primeira vez, segundo Silva (2004, p. 26), é feita referência à educação Sexual como componente da área de formação pessoal e social, chamando a atenção para as crianças desta faixa etária, ou seja, o ME (Ministério da Educação), admitia *que a educação sexual deveria iniciar-se antes do acesso das crianças ao ensino básico (...) que constitui uma decisão de grande alcance*.

Só em 1999 fica aprovada a nova legislação sobre educação sexual, a Lei 120/99, onde se preconizam *uma diversidade de conteúdos a serem implementados nos estabelecimentos de ensino, num programa de informação sobre a sexualidade humana, aparelho reprodutivo e a*

*fisiologia da reprodução, SIDA e outras DST, métodos contraceptivos e planeamento familiar, as relações interpessoais, a partilha de responsabilidades e a igualdade entre os géneros.*²⁰

Finalmente, em Outubro de 2000, surge o DL 259/2000, que regulamenta a Lei 120/99. Este DL, no ponto 2 do artigo 1º, estabelece que cada escola deve integrar uma componente de educação sexual no seu projeto educativo, onde serão incluídas *estratégias de promoção da saúde sexual, tanto no desenvolvimento do currículo, como na organização de atividades de enriquecimento curricular, favorecendo a articulação escola - família, (...).*

O referido DL aponta também para a necessidade do Projeto Curricular de Turma não surgir desintegrado do Projeto Educativo de escola, devendo posteriormente *refletir-se nos planos de trabalho de turma, apontando-se assim para um modelo transversal de inclusão da educação sexual nas escolas* (Marques, Vilar, & Forreta, 2006, p. 22).

Também em Outubro de 2000 é publicado o documento Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras, este documento, é editado pelo ME (Ministério da Educação) e MS (Ministério da Saúde), e contou com a colaboração ativa da APF (Associação de Planeamento Familiar). Segundo Marques, Vilar & Forreta (2006, p. 22), *este documento reveste-se de enorme importância, uma vez que “clarifica o conceito, o quadro ético de referência e a metodologia da educação sexual e fornece numerosas pistas para o desenvolvimento de programas, para a formação de professores e articulação entre a escola e a família.*

Por último, o Decreto-lei 6/2001, que estabelece as Novas Áreas Curriculares, constitui uma nova oportunidade para fazer cumprir o disposto em leis anteriores, uma vez que refere a *existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização de saberes* (artigo 3.º alínea c). O mesmo DL refere também a *integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares* (artigo 3.º alínea c).

Considerando o quadro legislativo exposto, *parecem estar reunidas as condições para que a Educação Sexual se torne uma realidade, já que existe um quadro legal e conceptual bastante claro e uma vontade política publicamente explicitada de desenvolver esta componente da educação das crianças e dos jovens deste país.*²¹

²⁰ Documento consultado: Projecto de Educação Sexual para o 1º Ciclo e Jardim de Infância da EBI da Praia da Vitória

²¹ Documento consultado: Projecto PES - Educação Sexual do Agrupamento Vertical de Escolas nº 2 de Elvas.

A educação de uma criança deverá começar no seio da sua família (Figueiredo, 2010, p. 39). É neste ambiente, que ela faz a sua socialização primária, as primeiras aprendizagens, interiorizando regras com as quais vai viver. Marques (2001, p. 12) corrobora esta questão, afirmando que (...) *os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar.*

Partindo deste pressuposto, faz sentido, iniciarmos este tópico, seguindo o pensamento de Oliveira (2009, p.133), afirmando que *o primeiro agente educativo, em geral, e especificamente na área da sexualidade, deve ser a família, em particular os pais, quer no estabelecimento e identificação dos papéis sexuais quer na construção da valores sobre o corpo e a sexualidade.*

Para além da família, outro agente com elevada importância na transmissão de conhecimentos sobre esta temática, é a escola. Nesta perspetiva a educação para a sexualidade, é entendida por vários autores, como uma vertente do processo global da educação, bem como uma das componentes da promoção da saúde que constitui a parte integrante do processo de promoção da saúde em meio escolar, (Carvalho, 2011). O seu principal objetivo é equipar as crianças e os jovens com conhecimento, competências e valores de forma a poderem fazer escolhas responsáveis no campo da sexualidade. Contudo, segundo o Conselho Nacional da Educação (CNE, 2009), a natureza da educação sexual, como componente da formação pessoal e social, vai muito para além da educação para a saúde havendo outras dimensões que necessitam de ser abordadas, como por exemplo, os afetos, os valores, as atitudes, os comportamentos e as relações interpessoais. *Pois, sem retirar a importância que a informação tem na educação para a sexualidade, ela não é equivalente a conhecimento, e o conhecimento, sem integração num sistema de valores, não é educação* (Carvalho, 2011, p. 10).

Para Torres, Cortesão & Silva (2005, p. 56), a educação para a sexualidade engloba *não só a informação sexual, mas a discussão de valores do domínio socio afetivo que vão emergindo no processo de socialização que se faz através da família, da escola e de toda a envolvente social, valores que são veiculados de forma explícita ou implícita desde o nascimento.*

Por estas razões, *educar para a sexualidade é mais uma maneira de educar para o desenvolvimento espiritual... o qual, por sua vez, implica educar para valores que nos ajudam a desenvolver-nos melhor como pessoas plenas* (Re, 2007, p. 16). Deste pressuposto decorre uma grande necessidade em estreitar cada vez mais os laços entre a escola e a família, pois esta

cooperação irá ajudar a criança a crescer como um ser mais informado e preparado para enfrentar as situações diárias.

VINCULAÇÃO

Um aspeto importante e fundamental da sexualidade infantil são as relações entre o bebé e os adultos que lhe estão próximos (as figuras de apego, com as quais se operam os processos de vinculação). Grande parte da literatura da última década sobre a teoria da vinculação, nomeadamente a referente às investigações sobre a interação mãe recém-nascido, baseia-se na teoria formulada primariamente por Bowlby (1969).

O apego, de acordo com Bowlby (1969), citado por Montagner (1993), no ser humano apresenta um papel crucial. Bowlby entende a vinculação como a capacidade inata dos recém-nascidos se aproximarem dos adultos que lhe estão próximos.

Com efeito, e de acordo com a teoria, é a partir das rotinas relacionais diárias com uma figura que se torna progressivamente significativa que o bebé vai construindo expectativas sobre como será tratado, reações que suscita no outro e formas de desencadear atenção/cuidado do outro (Bowlby, 1982, citado por Figueiredo & Machado, 2010, p. 1384).

O bom desenvolvimento depende da qualidade dos vínculos, que por sua vez mediatizam a sexualidade ao longo de toda a vida e, muito particularmente, durante a primeira infância (Marques, Vilar & Forreta, 2006, p. 42).

A teoria de vinculação de Bowlby (1969) permite compreender a nossa capacidade futura de estabelecer relações com boa qualidade afetiva através de padrões de vinculação seguros (Strecht, 2001). O vínculo afetivo entre a criança e o adulto que a cuida (apego) implica sentimentos, comportamentos e um conjunto de expectativas que se forma durante o primeiro ano de vida (Marques, Vilar, & Forreta, 2006, p. 42).

Segundo Gama (2004, p. 2), *Bowlby (1984, 1998) refere o período da infância como privilegiado para adquirir as aprendizagens a respeito da forma como construir as relações com o outro. É nesta altura que a criança estabelece modelos de representação dos outros e de si, a partir do tipo de experiências de relação que vivencia.*

Sob o ponto de vista de Figueiredo & Machado, 2010, p. 1384, *vincular-se a alguém constitui um processo vital, desde o início da vida, e contribui para que o desenvolvimento integral prossiga harmoniosamente, tornando-se o sujeito sucessivamente mais competente para enfrentar o mundo, lidando-o através dos recursos psicológicos próprios, construídos a partir das relações significativas.*

DESENVOLVIMENTO DA VINCULAÇÃO NA INFÂNCIA E NA IDADE ADULTA

Bowlby (1984, citado por Gama, 2004, p. 8) *descreve quatro fases de desenvolvimento do comportamento da vinculação*, que serão apresentadas no quadro-síntese seguinte. *A descrição das fases tem como objetivo proporcionar alguma noção do repertório de competências do bebê e do seu progressivo desenvolvimento permitindo a organização do comportamento da vinculação.*

Tabela 7 – Fases do desenvolvimento da vinculação

Fases		Período de tempo
1 ^a	Orientação e sinais com uma discriminação limitada das figuras.	Até aos 3 meses
2 ^a	Orientação e sinais dirigidos a uma ou mais figuras discriminadas.	Decorre entre os 3 e os 6 meses
3 ^a	Manutenção de proximidade em relação a uma figura discriminada.	Acontece entre os 6 meses até aos 2 anos
4 ^a	Formação de uma relação recíproca.	2/3 anos

Fonte: adaptado de Maria Santos (1995)

A primeira fase – *orientação e sinais com uma discriminação limitada das figuras* – ocorre manifestamente até aos três meses, quando se verificam circunstâncias promotoras de interação responsiva, por parte das figuras cuidadoras, às solicitações do bebê. Este dirige naturalmente o seu repertório comportamental aos cuidadores, maturando o sistema comportamental que dará origem ao comportamento da vinculação. No caso do meio ser desfavorável, o período desta fase prolonga-se (Gama, 2004).

A segunda fase – *orientação e sinais dirigidos a uma ou mais figuras discriminadas* – decorre sensivelmente entre os três e os seis meses, sendo observável um registo comportamental semelhante ao descrito na fase anterior, embora seja evidente uma orientação preferencial para a figura materna, a criança mostra um comportamento diferencial para com a voz da mãe (Wolff, 1963, citado por Rodrigues & Reis, 2009, p. 12).

A terceira fase – *manutenção da proximidade a uma figura discriminada através da locomoção e de sinais* – *acontece especialmente entre os seis até aos dois anos.*

Nesta fase o repertório do bebê está habilitado a responder ao movimento da figura materna, seguindo-a quando se afasta, recebendo-a com a maior satisfação no seu regresso, utilizando-a como base de segurança para deambulações exploratórias. Durante esta fase, alguns dos sistemas mediadores do comportamento de um bebê em relação à mãe tornam-se organizados em termos de correção para a meta, e torna-se então evidente o apego à figura materna. Quando o contexto não favorece alguma constância na presença de uma figura principal, prolonga-se o período previsto para emergir esta ligação comportamental à figura maternal (Gama, 2004, p. 9).

A quarta fase – *formação de uma relação recíproca corrigida por objetivos* – inicia-se habitualmente partir dos 2 ou 3 anos de idade. Se no decurso da fase anterior foi iniciada a ativação de sistemas corrigidos para a meta, organizados de forma simples, recorrendo a um mapa cognitivo elementar, é de salientar que neste mapa cognitivo a figura materna se destaca como um objeto independente cujo comportamento a criança começa a conseguir prever mas não é de todo capaz de justificar nem alterar. *Através da observação do comportamento da mãe, durante esta fase, ... a criança passa a adquirir um discernimento intuitivo sobre os sentimentos e motivos da mãe (Gama, 2004, p. 9), começando a ser capaz de perceber a teia de influências que orienta a conduta da figura maternal, a criança inclui-se nesta rede, por um lado acomodando-se e por outro interferindo com vista a influenciar a mãe e adequar o comportamento aos seus objetivos (Soares, 1998). Fazer isto implica que a criança tenha atingido um determinado nível de desenvolvimento cognitivo e que tenha vivido experiências significativas com uma figura de vinculação sensível (Ainsworth, 1990, citado por Dias, 2007, p. 20).*

De acordo com Marques, Vilar, & Forreta (2006, p. 42), *na experiência relacional com as figuras de apego, a criança adquire: a confiança e a segurança que lhe permite abrir-se a contactos com o meio envolvente; o uso e o significado de formas de comunicação íntimas e informais; o uso e o significado de expressões emocionais; e a capacidade de explicitar as suas necessidades, bem como a de satisfazer as necessidades dos outros.*

Ao generalizarem estas experiências, numa fase posterior, as crianças vão empregá-las noutras relações sociais, mais propriamente naquelas que impliquem afetos e formas de comunicação íntimas (Marques, Vilar & Forreta, 2006, p. 43).

Reconhecemos pois, na linha de Weiss (1982), que as características da vinculação na criança são precisamente as requeridas para o estabelecimento recíproco de vínculos na idade

adulta, o que contribui para a capacidade manifesta dos adultos em estabelecerem relações de vinculação.

Procurando divergências entre a vinculação durante a infância e a vinculação na idade adulta, Bowlby (1969/1982, citado por Ramalho, 2008, p. 37) considera que elas são semelhantes na sua natureza e que, considerando as relações estabelecidas entre as crianças e as figuras cuidadoras e as formadas entre pares ou companheiros românticos, poucas diferenças se destacam. Na perspectiva de Cassidy (1999, citado por Costa, 2008, p. 6) sendo o sistema de vinculação inato, o desenvolvimento de uma relação de vinculação constitui um fenómeno normativo com vista à adaptação segundo a perspectiva evolucionista.

O sistema de vinculação é, portanto, universal. No entanto, a segurança na vinculação não o é. Cada um elabora o seu processo de vinculação de forma singular.

O percurso de investigação na área da vinculação a nível das diferenças individuais desenvolveu-se a partir do método original da Strange Situation (Situação Estranha) desenvolvido por Ainsworth (1979, citado por Costa, 2008, p. 7). De forma muito sucinta, este método focaliza o comportamento de reunião de um filho (12 a 18 meses) com a mãe, após breves separações para avaliar o estilo de vinculação dessas crianças. Foram identificados oito grupos de padrões, mas apenas os três maiores foram considerados: (A) Inseguro-Evitante, (B) Seguro, (C) Inseguro-Ansioso/Ambivalente.

O Estilo Seguro caracteriza as crianças que, assim que podiam, procuraram o contacto com a mãe e, ao serem respondidas, diminuíram rapidamente os comportamentos de angústia, passando a atividades de exploração (Ainsworth, 1979, citado por Costa, 2008, p.7).

Estas crianças são tidas, tipicamente, por serem mais confiantes para explorarem o meio na presença do cuidador, tendem a expressar as suas emoções diretamente, e procuram ativamente ajuda quando não se sentem capazes de resolver um desafio. Para além disso, aceitam as próprias emoções e respondem emocionalmente às mudanças e novos problemas de forma criativa e bem-sucedida (Cassidy, 1999, citado por Costa, 2008, p. 7).

Na Situação Estranha, o estilo inseguro-evitante foi atribuído às crianças que reagiram à separação através de sinais pouco exteriorizados e, após terem acesso à mãe, não a procuraram ou evitaram mesmo o seu contacto (Ainsworth, 1979, citado por Costa, 2008, pp. 7

e 8). *Este funcionamento advém da procura de segurança mais independente ou mais “interna”, ou seja, face à indiferença ou rejeição dos sinais para obtenção de proteção, a criança aprende a inibir ou diminuir a procura da figura de vinculação (Cassidy, 1999, citado por Costa, 2008, p. 8).*

Esta experiência, quando consistente, resulta na perceção do mundo como sendo indisponível e não responsivo (à semelhança do seu cuidador) e as estratégias passam pelo desinvestimento, inibição de comportamentos e emoções e o evitamento de situações emocionalmente fortes. Como resultado, as emoções negativas podem ser direcionadas desadequadamente, por forma de agressividade por exemplo e, para minimizar os seus sentimentos, as pessoas inseguras tendem a idealizar as das outras pessoas (Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999, citado por Costa, 2008, p. 8).

O estilo inseguro ansioso/ambivalente, na situação estranha, associa-se às crianças que reagiram de forma vincadamente ativa à separação e, aquando da reunião, ou se mostraram passivas ou procuraram ansiosamente a mãe, sendo que algumas destas crianças demonstraram raiva e agressividade face às mães (Ainsworth, 1979, citado por Costa, 2008, p. 8).

Este estilo emerge de uma interação cujo cuidador manifesta inconsistência no que toca à disponibilidade e responsabilidade dispensadas ao elemento vinculado. Estes indivíduos demonstram uma vigilância crónica face a atividade do cuidador, podem exagerar expressões ou aflição para captar a atenção, ficam frustrados facilmente, são impulsivos e ansiosos, sentem-se impotentes para lidar com situações novas e de desafio e, deste modo, a exploração do meio fica hipotecada. Tendem a ampliar a preocupação com o sofrimento pessoal e desenvolvem, ainda, medos e sintomas psicossomáticos (Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999, citado por Costa, 2008, p.8).

Considera-se, ainda um quarto estilo (D), o estilo inseguro desorganizado/desorientado, que constitui o estilo menos explorado. Este não permite aceder a um padrão comportamental coeso, uma vez que comporta vários e contraditórios comportamentos. Os indivíduos com este estilo de vinculação tanto adotam estratégias de vinculação típicas do estilo ansioso como do estilo evitante. É comprovadamente o estilo que comporta maiores riscos de psicopatologia (National Institute of Child Health and Human Development, 2006, citado por Costa, 2008, p. 8).

Há uma relação estreita entre a concepção do corpo e os estados de afetividade que resultam dos vínculos com os objetos mais próximos. Um corpo é sempre um corpo, mas não o podemos dissociar das emoções, sentimentos, tendências, motivos e pensamentos que qualquer pessoa tem (Fernandes & Anastácio, 2011, p. 2).

Sendo o corpo, ao mesmo tempo a forma e o meio da integração da criança no mundo, ele está necessariamente carregado de significado. Desde as atitudes, às posturas, os gestos, e sobretudo o olhar, exprimem, melhor do que as palavras, as tendências e os impulsos, mas também as emoções e os sentimentos das pessoas ao viver tal situação em determinado contexto (Vayer & Rocin, 2000). *Um corpo é sempre a expressão de um Eu e de uma personalidade e está dentro de um mundo* (Grinberg & Grinberg 1998, p. 46).

A percepção do corpo dos outros e da sua expressão da emoção é tão primária como a percepção do próprio corpo ou da própria expressão emocional. As emoções dirigem-se sempre aos outros por isso são sempre sociais. A nossa própria imagem não é possível sem as imagens corporais das outras pessoas (Castro & Zélia, 2010, p. 455).

A identidade sexual é doravante uma realidade que a criança não cessa de afirmar. O sentimento de identidade sexual baseia-se em experiências corporais desde a mais tenra infância até ao estado adulto (Grinberg & Grinberg, 1998). Segundo Fernandes & Anastácio (2011) a identidade sexual está relacionada com a idade e mais precisamente com o nível de desenvolvimento. *A criança distingue a sua identidade sexual ao diferenciar-se das pessoas do sexo oposto e ao identificar-se com as pessoas do mesmo sexo* (Marques, Vilar, & Forreta, 2006, p. 45). Medero (1991, p. 38), por sua vez, considera a identidade sexual um processo complexo, lento e gradual que inclui “*elementos biológicos, sociais, culturais, psicológicos, afetivos e morais*” e que se desenrola desde os 2 até cerca dos 7 anos. Money (1972, citado por Fernandes & Anastácio, 2011, p. 3) acrescenta ainda que, a identidade de género e a diferenciação de papéis podem ser observadas, naquilo que as crianças dizem e fazem, entre os 18 e os 24 meses, mas a diferenciação continua a consolidar-se até por volta dos 5 anos de idade.

De acordo com Marques, Vilar, & Forreta (2006, p. 44), referindo Erikson, (citado por Badinter, 1993, p. 54), a identidade sexual *é um processo complexo que se manifesta por uma relação de inclusão e uma relação de exclusão, isto é a semelhança com uns e a diferença com*

outros. Para os mesmos autores a identidade sexual é a *forma como cada pessoa sente a sua individualidade, pelo facto de pertencer a um determinado sexo – masculino ou feminino – o que inclui a ambivalência inerente à percepção de cada um.*

Por sua vez, Marques, Vilar, & Forreta (2006) consideram que as crianças adquirem a permanência da sua identidade sexual, quando: *i) sabem que esta não depende da sua vontade; ii) reconhecem que não podem mudar ao longo do tempo; iii) estão seguras de que ela depende das características anatómicas e não varia apesar das mudanças de papel (roupas ou brinquedos).*

Ao longo dos tempos a sociedade ou o processo de socialização impôs modelos diferentes para o masculino e para o feminino. Esta divisão de tarefas traduziu-se a longo prazo em características mais comuns para os homens e para as mulheres.

Low (2002) também considera que somos seres altamente sociais e por isso as pressões culturais e sociais podem ter um papel determinante no nosso comportamento. Neste sentido Alferes (1997, citado em Ramos, Carvalho & Leal, 2005, p. 175) menciona que a *identidade de género deve ser compreendida à luz das normas e dos padrões culturais elaborados numa determinada época.* Mota (1998) corrobora a ideia dos autores já referidos, quando menciona que o género é um complexo de determinações e características que designam socialmente o que é ser masculino e feminino em determinada cultura, como as normas, valores, percepções e representações.

Por sua vez, Rodrigues (2003, p. 18) descreveu a identidade de género como aquela que é socialmente construída e que define o masculino e o feminino, isto é, como *padrões ou regras arbitrárias que a sociedade estabelece, definindo os seus comportamentos, as suas roupas os seus modos de se relacionarem.*

A diferenciação do papel sexual resulta da exigência do que a sociedade espera pelo facto de se pertencer ao sexo feminino ou ao sexo masculino. As figuras significativas e as normas socioculturais dominantes dão, constantemente, as formas apropriadas de nos comportarmos pelo facto de pertencermos a um sexo ou a outro (Marques, Vilar, & Forreta, 2006, p. 45).

Os papéis sexuais, ao longo de toda a vida, vão sofrendo alterações que são evidenciadas pelas mudanças sociais e pelas novas competências, que vão sendo adquiridas. Em relação à identidade sexual esta não sofre nenhuma mudança, é impossível altera-la (Zapian, 2001).

CURIOSIDADE SEXUAL INFANTIL

Mary Calderon (1969, citada por Sampaio, 1987), afirma que a educação sexual, não é um período formal de instrução, o que significa que começa no nascimento e continua durante a vida. *É um processo contínuo, progressivo, conflitual e não linear* (Vaz, 1996, p.71).

São várias as concepções sobre *o quando* começar a abordar esta questão. É uma dúvida que surge com alguma frequência ao ponto de não haver um discurso consensual entre os especialistas. A este propósito, Bartolomé, Górriz, Pascual, & García (1993, p. 75) referem que, *se debe comenzar com el despertar de la curiosidade en el niño*²². Nesta perspetiva Morr e Kendall (1971, citado por Lobão, 2007, p. 83) salientam o facto de existirem estudos que afirmam que, após os três anos as crianças são curiosas e capazes de conhecer conceitos acerca da sexualidade humana. Perfilhando esta posição, Konbinsky (1980, citado por Sampaio, 1987, p. 44), acrescenta que, *são feitas perguntas sobre o sexo por crianças mais do que propriamente por adolescentes*. Daqui depreende-se que, *se as crianças têm idade suficiente para perguntar, tem idade suficiente para saber* (Solnit, 1977, citado por Sampaio, 1987, p. 45).

Sendo assim, a curiosidade sexual, os sentimentos e as explorações são observáveis nesta fase, ou seja, na infância. Neste âmbito, autores como Uslander e Weiss (1997, p.15) recomendam que a educação sexual seja iniciada o mais cedo possível no processo educativo da criança, de preferência no jardim de Infância ou no 1.º ano de escolaridade.

As crianças aprenderão o mais cedo possível, a tornar-se mais sensíveis às necessidades das outras, assim como às suas próprias necessidades. Neste sentido, *a educação sexual deve acompanhar todo o percurso pré-escolar e escolar das crianças e jovens, respeitando as suas necessidades e estádios de desenvolvimento* (Marques, Vilar, & Forreta, 2006, p. 7).

A sexualidade muda ao longo da vida e cada idade tem as suas próprias manifestações (Félix, 1995). López & Fuertes (1999, citados em Marques, Vilar, & Forreta, 2006) consideram que a primeira fonte de prazer corporal se encontra na região oral e que a amamentação é, sem dúvida, uma fonte de prazer expressivo para o recém-nascido. *Al principio se da, por instinto de conservación, al alimentarse; luego descubre que además de cumplir esta función específica,*

²² Tradução: Bartolomé, Górriz, Pascual & García (1993, p. 75) referem que se deve começar com o despertar da curiosidade na criança.

*que es la de comer, comienza a sentir placer, paralelamente, a través de la succión*²³ (Bartolomé, Górriz, Pascual, & García, 1993, p. 73). Posteriormente, com a maturação do sistema nervoso central, *terá necessidade de conhecer o seu corpo (...). Neste percurso de reconhecimento, chegará aos seus órgãos genitais* (Re, 2007, p. 20 e 21).

É fácil observar, quotidianamente, os bebés e crianças a mexerem e interessarem-se pelos órgãos genitais. Esta "masturbação infantil", defendida por Lopez & Fuertes (1999), como a manipulação dos órgãos genitais, observável nos rapazes a partir dos 6/7 meses e nas raparigas a partir dos 10/11 meses, conduz sensações que vão do prazer à curiosidade.

A fase seguinte, *entre os 2 e os 4 anos coincide, de um modo geral, com o controlo esfinteriano* (Marques, Vilar, & Forreta, 2006, p. 43).

Esta etapa é muito importante para a sexualidade da criança, visto que inclui o controlo dos esfínteres e, tanto a retenção como a expulsão de excrementos, proporcionarão à criança uma fonte de prazer (Re, 2007, p. 21). *Terminando o processo de controlo dos esfínteres, a criança tem concluída a fase de conhecimento do seu corpo e, também, da descoberta dos prazeres por ele proporcionados* (Marques, Vilar, & Forreta, 2006, p. 43).

A partir deste momento o seu principal objetivo será *conhecer o corpo do outro e os prazeres que este outro lhe pode oferecer. (...) A fase de descoberta do corpo do outro inclui a curiosidade pelo corpo da mãe e do pai e pelas diferenças anatómicas entre os dois sexos* (Marques, Vilar, & Forreta, 2006, p. 43), *faz perguntas sobre a origem das crianças e sobre a razão de ser de determinadas expressões afetivas entre os adultos. A curiosidade leva-a a procurar respostas ou a formular teorias próprias* (Vaz, 1996, p. 83).

Entre os três e os quatro anos, a criança sabe a que sexo pertence e classifica-se de acordo com ele, através de um conjunto de comportamentos regidos pelos papéis sexuais atribuídos a um ou a outro sexo (Marques, Vilar, & Forreta, 2006, p. 44). Isto significa que a criança *apercebe-se desde cedo da existência de papéis diferentes para o rapaz e para a rapariga* (Vaz, 1996, p. 83).

Na fase final desta faixa etária – 6 anos – inicia-se um processo natural de construção do pudor (Marques, Vilar, & Forreta, 2006, p. 44), ou seja, a sua necessidade de privacidade aumenta (Re, 2007).

Desta forma é importante saber esclarecer *e dar resposta a esta curiosidade e interesse de forma natural, procurando que a informação não seja adquirida isoladamente mas sim*

²³ Tradução: Ao princípio ocorre, por instinto de conservação, ao alimentar-se; então descobre que para além de cumprir essa função específica, que é a de comer, começar a sentir prazer, paralelamente, através da sucção.

contextualizada numa visão integral e positiva de todo o corpo e do seu funcionamento
(Marques, Vilar, & Forreta, 2006, p. 58).

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto - Perfis gerais de competência dos Educadores e Professores de 1º CEB, no âmbito da relação e da ação educativa, o educador/professor deve *envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver. A família e a instituição de educação são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas* (OCEPE, 2007, p. 43).

Uma boa relação entre a escola e os pais interfere, positivamente, no aproveitamento escolar da criança, dado que *um dos grandes objetivos das relações escola/famílias é aumentar a motivação e o aproveitamento escolares* (Davies, Marques & Silva, 1997, p. 107). Este envolvimento (...) *previne a indisciplina e promove o rendimento escolar dos alunos* (Estanqueiro, 2010, p. 111).

Esta participação constitui o recurso mais valioso, pois, tal como refere Zabalza (1998, p. 55), (...) *a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças, (...) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas.*

O reforço da ligação entre a escola e as famílias das crianças apresenta-se, cada vez mais como, um imperativo, par uma maior eficácia, do processo educativo e para que as escolas sejam, efetivamente, um recurso das comunidades e contribuam para o seu desenvolvimento (Dias, 2002, p. 60).

Segundo Blatchford (2005, p. 125), *quanto melhor for o nível de comunicação estabelecido com as famílias (...), maior será o número de oportunidades disponíveis. No que se refere às particularidades da Educação Sexual e, sobretudo, se considerarmos as idades das crianças deste ciclo de ensino, este princípio deve ser ainda mais reforçado* (Marques, Vilar, & Forreta, 2006, p. 31).

Os autores Paiva & Paiva (2002, p. 36) adiantam mesmo que *a participação dos pais é vital e não é novidade nenhuma que a educação para a sexualidade deve ser por excelência feita na família*, no entanto, preconizam que existe a necessidade do Estado se preocupar com todas as crianças em especial, quando as famílias não são capazes de fornecer educação a esse nível.

Segundo Marques, Vilar & Forreta (2006, p. 31), *enquanto grande princípio orientador, a Educação Sexual deve ser assumida como um direito das crianças e os pais devem ser*

encarados como elementos inevitavelmente envolvidos nesse processo, e não como uma obstrução. O mesmo autor adianta que deste modo as iniciativas terão mais sucesso e serão mais adequadas às necessidades das crianças, das suas famílias e da comunidade. De facto, *não há competição entre o papel que a escola desempenha ou pretende desempenhar e o da família, já que dificilmente o substitui integralmente* (ME e MS, 2000, p. 54).

Considera-se assim fundamental estabelecer uma relação de cooperação entre a instituição pré-escolar e a família, uma vez que esta ligação favorece *a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário* (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, art.º 2º).

Nesta perspetiva, importa sublinhar que um dos objetivos da educação pré-escolar consiste em *incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade* (idem, artigo 10º).

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A criação de áreas de carácter transversal, como a Formação Pessoal e Social, e, mais recentemente, a Educação para a Cidadania, no contexto da reorganização curricular²⁴, *baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores, pressupõe conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se na educação pré-escolar através de temas transversais, tais como a educação sexual* (ME, 2007, p. 55).

Ao abordarmos a educação para a sexualidade desde a educação pré-escolar, também estamos a contribuir para uma verdadeira promoção e educação para a saúde, uma vez que se promove a adoção de comportamentos saudáveis (Navarro, 1989).

Segundo Sanders e Swinden (1995), quando um educador ensina algo sobre a sexualidade, os seus próprios valores, atitudes e tabus são também questionados, tendo influência fatores como a idade, classe social, sexo, bem como a cultura com a qual o educador se identifica. *Este reconhecimento da diversidade é muito importante para garantir uma eficácia mínima nos projetos de educação sexual que se levem a cabo no âmbito da etapa pré-escolar.* (Re, 2007, p. 74) Por conseguinte, é fundamental a formação de educadores capazes de observar e entender o que se passa na prática pedagógica e contrariar a indiferença e passividade dominantes nas instituições educativas e de formação no que respeita a esta área (Bettencourt, Campos & Fragateiro, 2000).

A prática docente na educação infantil lida, no dia-a-dia, com experiências problemáticas que levam os educadores a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores relativos ao sexual, quando deparam-se com situações oriundas das crianças regidas por uma “vontade de saber” (Foucault, 2005, p. 14).

O educador tem um papel importante no processo formativo das crianças, porém mesmo com a própria expressão da sexualidade traduzida por valores, crenças, opiniões e sentimentos, nunca estará absolutamente isento deles ao defrontar-se com as experiências, as perguntas e as curiosidades. *A sexualidade está na escola, faz parte dos sujeitos e não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”,* conclui Louro (2008, p. 81). Todavia, vários autores defendem que o jardim-de-infância deve ajudar as crianças a *descobrir a importância do seu corpo, a importância do respeito pelo corpo e pela pessoa do outro. Deve ajudá-las na aceitação da sua identidade, a descobrirem o papel complementar do homem e da*

²⁴ Decreto-Lei n.º 6/2001, artigo 5.º, de 18 de janeiro.

mulher, a apreciarem a riqueza da sexualidade que influencia toda a nossa personalidade, toda a nossa vida (Cortesão, Silva & Torres, 2005, p. 45).

Trabalhar as questões da sexualidade na educação pré-escolar é pertinente porque permite criar um «terreno cultural» favorável e pronto a ir acolhendo informações cada vez mais aprofundadas e a desenvolver competências de maior complexidade desde cedo (Marques, Vilar, & Forreta, 2006).

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DE PROJETO

Castro & Ricardo (2003, p. 8) caracterizam o trabalho de projeto como *um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planejado e organizado de comum acordo.*

Segundo Ferrito, Nunes & Ruivo (2007, p. 3) a *metodologia de trabalho tem como objetivo principal centrar-se na resolução de problemas e, através dela, adquirem-se capacidades e competências de características pessoais pela elaboração e concretização de projetos numa situação real.* Desta forma, a metodologia é considerada como uma ponte entre a teoria e a prática.

A metodologia de projeto nasce associada ao pensamento de Jonh Dewey (1859 – 1952). *Para este autor esta metodologia permite passar de uma ideia para uma ação, estruturando assim diferentes fases ao longo do processo.* Deste modo, Kilpatrick (2006, p. 8), influenciado pelas ideias de Dewey, proferiu que projeto consiste numa (...) *atividade intencionada em que os próprios alunos fazem algo num ambiente natural, integrando ou globalizando o ensino.*

Neste sentido, Vieira (2005, p. 32) também refere que este método (...) *pressupõe uma grande implicação de todos os participantes na identificação e resolução de um problema, considerado de interesse pelo grupo (...).*

No contexto escolar, as características de complexidade e de intervenção têm-se revelado muito vantajosas, permitindo ao aluno, durante o Trabalho de Projeto, ter acesso a uma grande variedade de experiências e saberes (Guimarães & Many, 2006, p. 11). Ou seja, esta conceção de trabalho de projeto constitui uma alteração importante no sistema tradicional de ensino uma vez que envolve as crianças na identificação e resolução dos problemas/situações, promovendo a sua autonomia (Leite, Malpique & Santos, 2001).

As crianças/alunos ao envolverem-se em projetos partilham os seus conhecimentos, expressam-se em grande grupo e assumem, por isso, um papel ativo no processo de aprendizagem. Segundo Oliveira-Formosinho (2003, p. 6), *é através dos projetos que as crianças adquirem hábitos de questionamento, de trabalho de grupo e de resolução de problemas. Relativamente ao educador/professor passa a ter um papel de orientador. Cabe ao orientador conhecer os métodos e regras que constituem esta metodologia e saber (fazer) aplicá-los durante a realização do Trabalho de Projeto* (Many & Guimarães, 2006, p. 13).

Nesta perspetiva, sendo a educação sexual um tema transversal, inerente à área de Formação Pessoal e Social, é viável aplicar-se esta metodologia de modo a *promover nos alunos*

atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida (ME, 2007, p. 51).

Na opinião de alguns autores faz todo o sentido que a implementação da educação sexual, em meio escolar, se faça através da metodologia de projeto (Marques, Vilar, & Forreta, 2006).

CARACTERÍSTICAS DA METODOLOGIA DE PROJETO

Esta metodologia, como já foi mencionado anteriormente, desenvolve-se em quatro fases que apresentamos seguidamente:

FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Numa primeira fase do projeto, as crianças fazem perguntas, questionam (Ministério da Educação, 1998, p. 139). *Formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar* (MEC – Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 14).

Castro & Ricardo (2003, p. 11) definem problema como a *diferença entre uma situação que existe e uma outra situação desejada. Não saber qualquer coisa e queres aprendê-la, pode, neste sentido, ser considerado um problema.*

Nesta fase, *as crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar, (...) o que pode ajudá-las a elaborar uma “teia” ou uma “rede” de ideias sobre o que já sabem ou o que desejam saber (mapa conceptual)* (Ministério da Educação, 1998, p. 140).

FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo (OCEPE, 2007, p. 26), *indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças* (Blatchford, 2004, p. 26).

Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades

(OCEPE, 2007, p. 26). *Após um diagnóstico da realidade educativa e das necessidades e potencialidades do grupo de crianças – diagnóstico esse que não é estático, antes é dinâmico porque se vai reformulando mercê das novas informações que estão sistematicamente a ser recebidas –, faz-se uma previsão do (s) possível (eis) desenvolvimento (s) do projeto em função de metas específicas* (MEC, 2012, p. 15).

Nesta fase torna-se importante começar a ser concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer. Dividem-se tarefas. Organizam-se os dias, a semana; antecipam-se acontecimentos; inventariam-se recursos (Ministério da Educação, 1998, p. 142).

FASE III – EXECUÇÃO

Segundo Nogueira (2005, citado por Ferrito, Nunes & Ruivo, 2007, p. 23) *esta etapa materializa a realização, colocando em prática tudo o que foi planeado. Neste sentido, o que anteriormente era somente um real construído mentalmente, um “esboço de desejo”, começa a tornar-se numa situação real construída.*

Nesta fase, segundo a distribuição de tarefas e a gestão do tempo previamente estabelecidos, é necessária a procura de dados, informações e documentos que contribuam para a resolução do problema selecionado. São várias as técnicas viáveis para o seu desenvolvimento, incluindo a observação direta, entrevistas, questionários, recolha e consulta de documentos, registos escritos, fotografias e diapositivos, gravações áudio ou vídeo e recolha de objetos ou amostras (Castro & Ricardo, 1993).

A fase de execução, embora seja a mais trabalhosa, é a mais proveitosa. Neste sentido, *o orientador deve ter em atenção a motivação dos participantes e deve envolver cada um deles, de forma a promover o seu papel ativo no processo, dado que a motivação intrínseca surge somente quando o sujeito de encontra ativo na ação e no meio* (Nogueira, 2005, citado por Ferrito, Nunes & Ruivo, 2007, p. 23).

FASE IV – AVALIAÇÃO/DIVULGAÇÃO

De acordo com as OCEPE (2007, p.27) *a avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.*

Neste sentido, no final de um projeto é importante que as crianças e o educador reflitam sobre as estratégias, materiais e processos de exploração que foram utilizados ao longo do projeto, avaliando também, *a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreatajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas* (MEC, 2012, p. 17).

Uma grande parte da avaliação ocorre à medida que o projeto se desenvolve, mas, pode também ocorrer quando se planeia uma apresentação de encerramento, por exemplo, quando o educador e as crianças discutem as realizações de grupo e individuais e reveem o trabalho feito no decurso do projeto (Katz, & Chard, 1997).

Cada projeto é único e singular, na medida em que reflete as vivências de um grupo de crianças com o seu educador num determinado contexto. Neste sentido, *faz parte intrínseca de um trabalho de projeto, e numa última fase, a sua divulgação. Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida* (Ministério da Educação, 1998, p. 143). Na fase de divulgação o que foi construído torna-se útil aos outros e pode ser apreciado e valorizado.

PROJETO – EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

CONTEXTO DO PROJETO

O presente projeto foi posto em prática, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, numa instituição pré-escolar. O local onde o projeto foi desenvolvido, como já referi anteriormente, foi no Jardim de Infância do Bairro da Luz, localizado na cidade da Guarda. Este projeto foi desenvolvido tendo em atenção o nível etário das crianças: 3, 4 e 5 anos.

Os projetos de realização prática de acordo com Mendonça (2002, p.82) *constituem uma estratégia didática formal ao nível da sua estrutura, aberta e integradora ao nível dos conteúdos e do processo de aprendizagem*. Neste sentido, o projeto que desenvolvemos com este grupo de crianças resultou de um processo de interação entre adultos e crianças, em que se desenvolveram um conjunto de atividades, partindo dos conhecimentos prévios das crianças e potencializando novas aprendizagens.

De acordo com Figueiredo (s/d) a teoria cognitiva de Piaget divide o desenvolvimento intelectual da criança em 4 estádios. De acordo com esta teoria, as crianças em idade pré-escolar encontram-se no estádio pré-operatório.

Dos 2 aos 4 anos, a criança começa a encarar os estímulos como representativos de objetos. Começa a desenvolver-se a função simbólica, que será a base para a aquisição da linguagem. Este desenvolvimento irá permitir a aprendizagem da leitura; Dos 4 aos 7 anos predomina o pensamento intuitivo, no qual a criança deduz por percepção direta, sem usar muito o raciocínio. Ela começa a desenvolver pensamentos mais complexos (Figueiredo (s/d), p. 24).

Muitas vezes deparamo-nos com a questão de quando e como se deve, na realidade, iniciar a Educação Sexual e se as crianças nesta faixa etária estarão ou não preparadas para compreenderem esta temática. De facto, *as crianças em idade pré-escolar são extremamente curiosas e têm uma grande vontade, e até mesmo necessidade, de descobrir e de dar sentido ao mundo à sua volta* (MEC, 2012, p. 27).

Se é certo que os pais e professores desejam que as crianças aprendam e quanto mais cedo melhor, será que o mesmo se passa com a educação sexual? Quando as crianças mostram

curiosidade e desejo de saber acerca de questões relacionadas com a sexualidade é comum ouvir dizer: «*Espera até seres mais crescido*»; «*Digo-te noutra altura*». Contudo, de acordo com Koblinsky (1980, citado por Sampaio, 1987, p.44), *são feitas mais perguntas sobre sexo por crianças do que por adolescentes*. De acordo com Solnit (1977, citado por Sampaio, 1987, p.44), *se as crianças têm idade suficiente para perguntar, têm idade suficiente para saber*.

JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DO TEMA

De acordo com Mendonça (2002, p.83), *a escolha inicial de um projeto deve ter em conta uma opção clara do educador, de acordo com os interesses e as vontades das crianças e da situação em si mesma*.

Um dos momentos que deu origem a este projeto aconteceu quando a educadora, no período da manhã, no momento dedicado às conversas sobre assuntos de interesse para as crianças, lançou uma questão ao grande grupo, sobre qual o nome do órgão genital feminino, obtendo somente a resposta de uma criança, que convicto respondeu “*ratinha*”, afirmando que tinha sido a sua mãe que lhe tinha dito. A educadora sentiu necessidade de intervir, esclarecendo as crianças, dizendo-lhes que todos os nossos órgãos têm nomes específicos.

Desta forma a educadora conseguiu despertar a curiosidade do grupo, motivando-os para a descoberta do verdadeiro nome do órgão.

No dia seguinte, as crianças foram novamente questionadas, desta vez sobre as diferenças de géneros, não manifestando qualquer opinião sobre o assunto, permanecendo na dúvida, sem saberem o que responder mas ficaram muito interessadas em saber mais sobre o assunto.

De acordo com Vasconcelos (1999, p.139), *um projeto pode ser iniciado com um objeto novo que faz a sua aparição na sala, uma história que é contada, uma situação problema, etc*.

A partir desta situação pensámos que seria pertinente elaborar um projeto em torno da temática de educação sexual, esclarecendo e corrigindo as concepções erradas que as crianças tinham acerca deste assunto.

As questões de base que sustentaram o projeto estiveram relacionadas não só com a idade do grupo de crianças mas também com as concepções que tinham acerca do seu corpo e que surgiram a partir da situação anteriormente referida.

Assim, estas foram as questões que sustentaram o projeto:

- O que é o género feminino?
- O que é o género masculino?

- Quais são as diferenças e as semelhanças anatómicas entre ambos os géneros?
- Onde se localizam as diferentes partes do corpo?

GRANDES INTENÇÕES DO PROJETO

Com base na caracterização do grupo nas áreas subjacentes e, nas atividades a elas inerentes, pretende-se, com este projeto, *cobrir as esferas do conhecimento/informação, do desenvolvimento de valores e atitudes positivos face à sexualidade e de competências promotoras da responsabilidade e do bem-estar* (Marques, Vilar, & Forreta, 2006, p. 50).

Deste modo, definiram-se como grandes intenções:

- Alargar o campo de conhecimentos no âmbito dos saberes sociais e do conhecimento do mundo.
- Consolidar os conhecimentos sobre as principais componentes do corpo humano.

O quadro que a seguir apresentamos sintetiza os aspetos mais relevantes do que pretendemos que as crianças aprendam a partir da questão central: Quais as diferenças entre o menino e a menina?

Tabela 8 – Síntese dos aspetos mais importantes

O que as crianças devem aprender	Estratégias que podem ser desenvolvidas	Como começar	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Que existem diferenças entre os géneros. - Que existe o género feminino e o género masculino. - Que todas as partes do corpo localizam-se em zonas específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar o diálogo como mediador da aprendizagem. - Tomar consciência dos saberes do grupo sobre a temática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir as conceções das crianças, relativamente à questão primordial. - Organizar num registo escrito o que sabem sobre as diferenças de géneros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagens. - Revistas. - Jornais.

Conexões com outras matérias e saberes: - Expressão plástica: diferentes técnicas, motricidade fina, destreza manual. - Expressão e Comunicação: Expressão Oral	Tema: Educação sexual Ideia-chave: Saber localizar e nomear os órgãos do corpo; - Distinguir o género feminino e masculino.		Apresentação final: - Elaborar um cartaz evidenciando algumas diferenças entre géneros.
Atividades para todo o grupo: - Diálogo inicial sobre as diferenças de géneros. - Elaboração de registos dos diálogos.	Atividades em grupo: - Elaboração do cartaz; - Identificação das partes do corpo.	Atividades individuais: - Construção do corpo humano. - Banho do <i>nenuco</i> .	Avaliação: - Conteúdo das intervenções nas conversas, diálogos e debates. - Registos.

Adaptado de Maria João Cardona (coord.), 2009, pp. 114 e 115.

O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO POR FASES

Nesta parte do trabalho iremos apresentar como desenvolvemos o projeto, expondo as diferentes fases, pois, de acordo com Kilpatrick, citado por Vasconcelos (1998, p.139), *em todos os projetos, os mesmos passos vitais deveriam acontecer: definição da problemática, planificação, execução, avaliação*. Apesar destas fases não serem estanques, encontram-se interligadas, podendo dar origem a outras questões e a outras temáticas.

FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

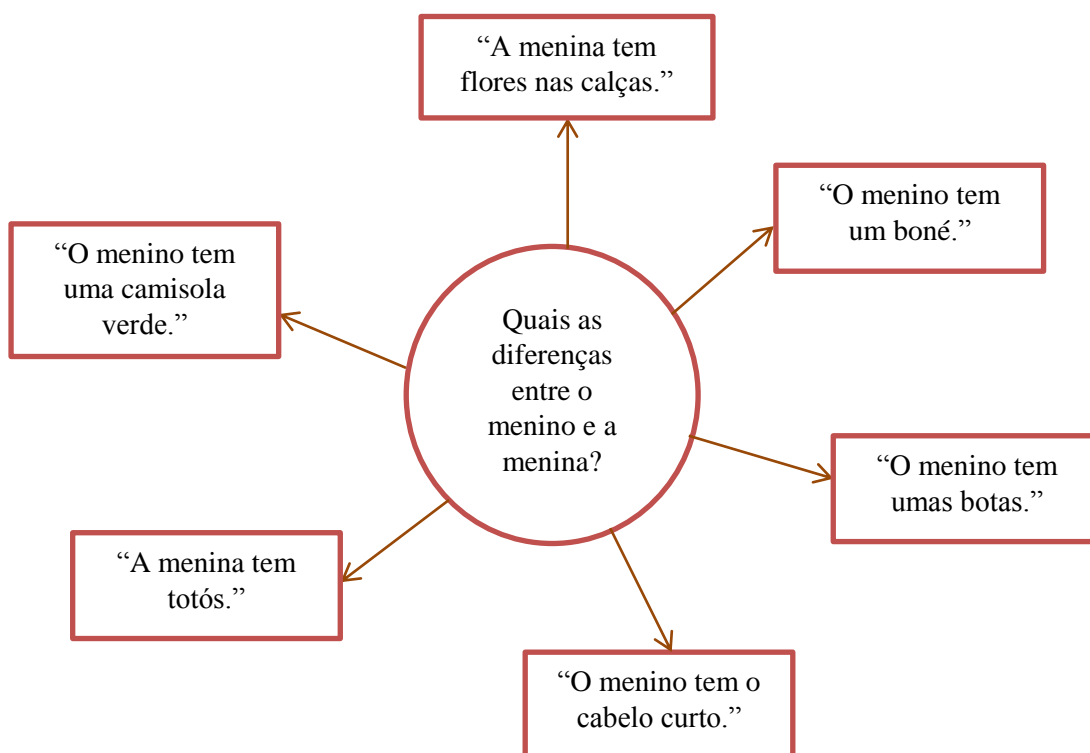
Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e para isso é preciso experiência (Munari, 1982, citado por Vasconcelos, 1998, p. 139).

Em educação pré-escolar, um projeto pode começar de diversas formas: por iniciativa do grupo ou de uma criança, por iniciativa do educador, a partir de um acontecimento ou a partir de uma situação. Neste caso, tal como referimos anteriormente, o facto de as crianças atribuírem designações erradas aos órgãos levou-nos a iniciar este projeto.

A fase de lançamento de um projeto, em que se define o problema a solucionar, procura estabelecer *uma base comum entre os participantes, partilhando informações ideias e experiências que as crianças já têm sobre a temática do projeto* (Katz & Chard, 1997, p.172). Neste sentido, através da observação de duas imagens, com um menino e uma menina, procurei fazer um levantamento das conceções alternativas, procurando saber quais as ideias das crianças sobre as diferenças de género. Segundo Cachapuz (1995, citado por Martins, Veiga, Teixeira, *et al*, 2007, pp. 28 e 29), designam-se por conceções alternativas *as ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites, não podendo ser encaradas como distrações, lapsos de memória ou erros de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização.*

Esta fase foi repartida em duas etapas por dois motivos: primeiro tornar-se-ia mais fácil, para estas crianças, utilizar materiais concretos do que fazê-los abstraírem-se e depois porque o conteúdo das imagens era completamente diferente.

Assim, tomando como ponto de partida a questão primordial – “quais são as diferenças entre o menino e a menina?” – obtiveram-se as respostas que apresentamos no seguinte esquema:



Como se pode verificar pelas respostas obtidas, a identificação de género foi realizada a partir da observação do tipo de roupa que as imagens apresentavam e que as crianças associaram a um determinado género. Esta associação a partir do tipo de roupa e do cabelo (sinais exteriores) evidenciam, desde logo, algumas conceções de género já adquiridas e que podem ser atribuídas a questões culturais e sociais. Por exemplo, associam ao género masculino, o boné, o cabelo curto e as botas. Ao género feminino, associam as calças com flores e os totós no cabelo.

A partir das respostas dadas pareceu-nos importante utilizar outra imagem para podermos compreender melhor as conceções alternativas das crianças. Assim, incentivámos o grupo a observar a imagem de um menino e de uma menina despidos. Nesta fase as crianças não foram tão espontâneas nas respostas e deram poucas respostas, tal como se pode verificar pela transcrição do diálogo:

Educador: O que observam nesta imagem?

Crianças: Um menino e uma menina.

Educador: Como sabemos que é uma menina e um menino?

Crianças: Não responderam.

Educador: Quais as diferenças entre o menino e a menina?

Crianças: O cabelo.

Educador: Porquê o cabelo?

Crianças: Porque as meninas têm o cabelo comprido e os meninos não.

Educador: Mas existem meninos que têm o cabelo comprido, olhem por exemplo o vosso colega R.

Existe mais alguma diferença? Como sabemos se é menino ou menina?

Crianças: Pelo corpo.

Educador: O que é diferente?

Crianças: Não respondem.

A partir da observação direta e da análise das respostas dadas, poderemos referir que as respostas foram menos incisivas e menos espontâneas do que as respostas às questões com as

imagens das crianças vestidas. Nesta fase, o papel do educador é fundamental para manter o diálogo, estimular as crianças a participar e ajudar o grupo a descobrir o que sabem e a sistematizar informações e conhecimentos. Neste caso em concreto, a observação e interação que fomos realizando, durante o diálogo, permitiu-nos compreender que as crianças revelaram comportamentos e atitudes de alguma reserva quando questionadas sobre aspetos de natureza sexual, ainda que relacionados com o conhecimento e constituição do corpo.

FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Na fase de planificação, do esboço do projeto, realiza-se o levantamento dos recursos, bem como as limitações condicionantes do próprio trabalho. Nesta fase são, também, definidas as atividades a desenvolver pelos diferentes elementos do grupo e, ainda, definidos métodos e técnicas de pesquisa (Hungler 2001, citado por Ferrito, Nunes & Ruivo, 2010, p. 20).

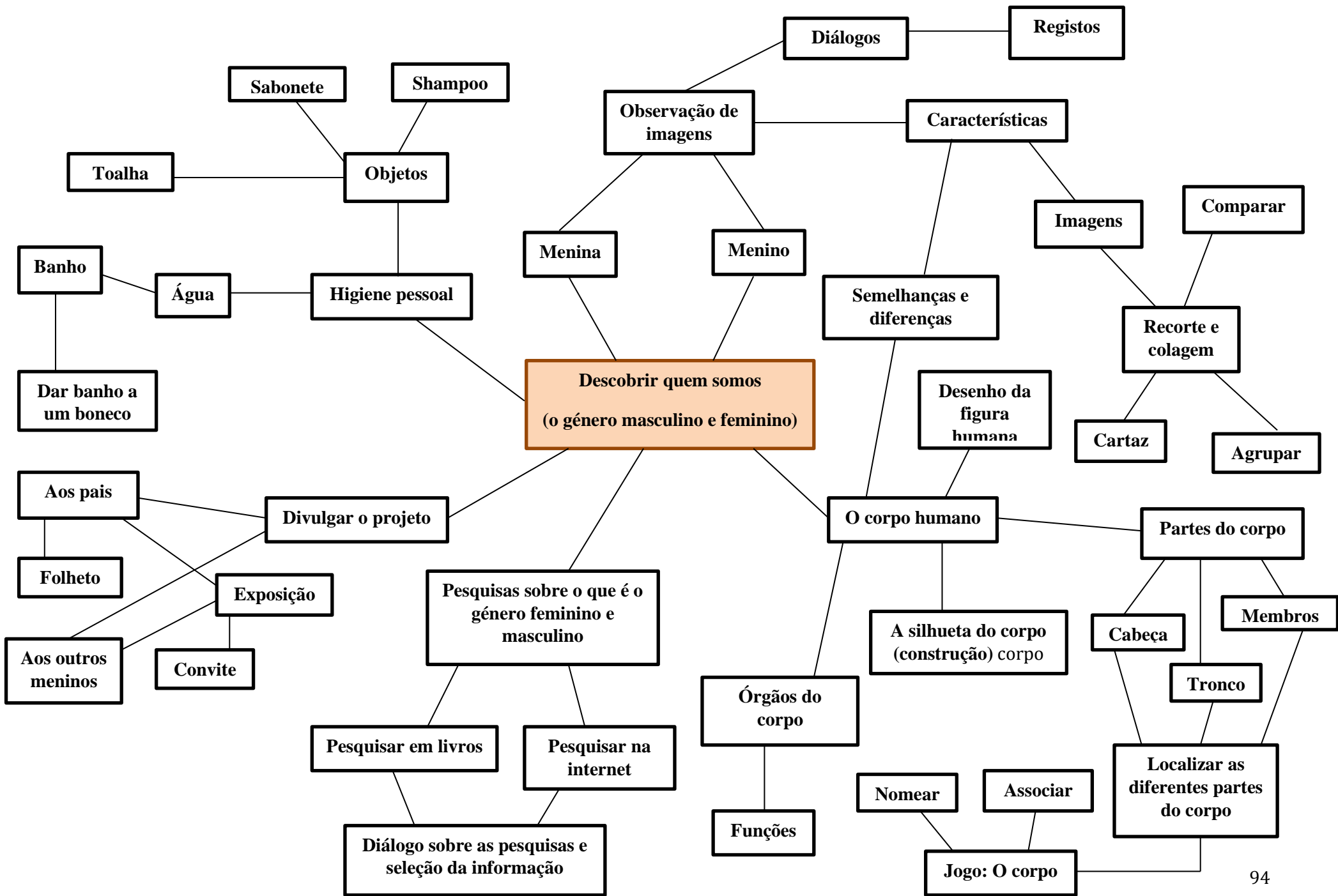
De acordo com o período de tempo estipulado para a implementação do projeto pensámos que seria adequado realizar uma planificação a médio prazo de modo a destacar as áreas de conteúdo e as atividades previstas a realizar. Segundo Blatchford (2005, p. 28), *o planeamento a médio prazo é crucial para estabelecer aquilo que deve ser ensinado durante um determinado período de tempo. O mesmo autor refere ainda que, é nesta fase que se pode considerar que o currículo está organizado de uma forma mais eficaz se se associarem diferentes áreas de aprendizagem através de temas ou tópicos* (2005, p. 26).

Qual a necessidade de falar em “tópicos” para projetos? De facto *se o tópico for específico e concreto as crianças são levadas a pensar mais minuciosa e aprofundadamente sobre aquilo que estão a pesquisar* (MEC, 2012, p. 19). A escolha de tópicos para um projeto pode ser selecionado por uma ou por várias pessoas (educador, crianças, grupo de educadores).

Assim que o tópico é selecionado, o educador/professor cria uma rede de tópicos. De acordo com Katz & Chard (1997, p.181) *uma rede de tópicos é um diagrama no qual as informações são agrupadas sob títulos e subtemas. (...) é o levantamento de ideias e conceitos chave que um tópico engloba.*

Uma das vantagens de uma rede de tópicos é que as ideias podem surgir numa ordem qualquer sem qualquer sequência (idem).

A rede de tópicos que a seguir apresentamos, ilustra os conteúdos e atividades pensadas para o desenvolvimento do projeto.



Na metodologia de projeto e de acordo com Vasconcelos (1997, p.144), *os projetos não pressupõem a definição de objetivos específicos mas sim a formulação de hipóteses de trabalho*, sendo, por isso mais adequado a formulação de objetivos gerais

Assim, os objetivos gerais do projeto seriam os seguintes, de acordo com as áreas de contudo definidas nas OCEPE (2007):

- Alargar o campo de conhecimentos no âmbito dos saberes sociais e do conhecimento do mundo.
- Proporcionar a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação, na entreaajuda e na solidariedade.
- Consolidar os conhecimentos sobre as principais componentes do corpo humano.
- Desenvolver atitudes de aceitação das diferentes partes do corpo e da imagem corporal.
- Desenvolver competências para cuidar, de modo tendencialmente autónomo, da higiene do seu corpo.

FASE III – EXECUÇÃO

Na Execução é assumida uma praxeologia que possibilita a evidência dos princípios que norteiam a ação e a sua eficácia (Carvalho & Diogo, 2001, citado por Ferrito, Nunes & Ruivo, 2010, p. 23).

Na fase de execução, as crianças desenvolvem diversas atividades, quer em grande grupo, quer em pequenos grupos, quer individualmente. Durante esta fase, as crianças utilizam materiais diversificados e aprofundam conhecimentos.

Em seguida serão descritas as atividades mais relevantes, quer ao nível da aceitação, por parte das crianças, quer ao nível dos resultados obtidos. Estas atividades são apresentadas tendo em conta as áreas de conteúdo predominantes do projeto e definidas nas OCEPE. A escolha deste critério, não significa que não estivessem integradas outras áreas na mesma atividade, o que acontece sempre, pois, *a construção do saber processa-se de forma integrada, e (...) há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns* (OCEPE, 2007, p. 48).

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral

Objetivo: Conhecer as conceções alternativas das crianças relativamente ao género.

Esta foi a primeira atividade realizada. Utilizámos uma imagem com duas crianças vestidas (numa 1.^a fase) e a mesma imagem com as crianças despidas (numa 2.^a fase). A exploração das imagens foi realizada através do diálogo. Foi a partir desta questão, colocada oralmente, que procurámos saber as conceções das crianças sobre a temática.



Ilustração 22 – Observação da imagem

Recorrendo a esta estratégia, foi possível comprovar as associações que algumas crianças faziam para diferenciar cada género, tal como referido, anteriormente (fase I).

A competência comunicativa engloba conhecimentos complexos de comunicação, expressão e raciocínio que são identificados quando as crianças se envolvem em conversação (Nelson 1985, citado por Mendonça, 2002, p.51).



Ilustração 23 – Diálogo durante a observação da imagem

Nesta atividade, ainda que a área de conteúdo predominante fosse a área de expressão e comunicação, mais propriamente o domínio da linguagem oral, houve o envolvimento de outras áreas como, a área de Conhecimento do Mundo (Biologia).

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Plástica

Objetivo: Reconhecer as diferenças de género

Esta atividade permitiu, por parte das crianças, uma pesquisa e um grande envolvimento. As atividades de pesquisa podem englobar pesquisas em livros, bibliotecas, dicionários, informações de familiares, etc.



Ilustração 74 – Pesquisa e recorte



Ilustração 25 – Fase final da atividade: colagem individual, das imagens selecionadas

facilitar o recorte.

Assim, nesta atividade, cada criança dispunha de uma revista ou de um jornal e, a cada um, foi dado um critério, o que fazia com que a criança, na sua procura, arranjasse algo que correspondesse a esse mesmo critério. Por exemplo, foi solicitado a uma criança que tentasse encontrar uma senhora com cabelos compridos e louros, outra teria que tentar encontrar uma senhora com cabelo curto e preto. A figura/imagem encontrada foi circundada, com marcador preto, de modo a

Área de Expressão e comunicação – Domínio da Expressão Plástica

Objetivo: Reconhecer as diferenças de género.



Ilustração 86 – Elaboração do cartaz

Posteriormente foi elaborado um cartaz com as imagens selecionadas pelas crianças. No final foi feita uma análise em que as crianças puderam identificar quais as diferenças evidentes que caracterizavam cada grupo de imagens.

O facto de uma criança saber denominar os órgãos do corpo não faz com que os localizem corretamente. Este pormenor muitas vezes é ignorado e pode influenciar a aprendizagem da criança, pois a sua intuição

pode estar errada e convém ser corrigida para não afetar outros campos de aprendizagem.

A atividade seguinte foi um pretexto para pôr em prática esta questão e verificar realmente se as crianças são ou não capazes de localizar os órgãos do corpo.

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora

Objetivo: Identificar e nomear as partes do corpo

De modo a permitir uma maior interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento organizámos subgrupos, de dois elementos. De acordo com as OCEPE (2007, p. 35) *torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa em comum.*

A cada grupo foi distribuído uma folha e cinco círculos vermelhos. A principal finalidade desta atividade era que um dos elementos do grupo identificasse no colega as partes do corpo, realçadas na imagem. *Identificar e designar as diferentes partes do corpo, bem como a sua nomeação, ligam a expressão motora à linguagem* (OCEPE, 2007, p. 59).

Com esta atividade verificou-se que as crianças conseguiram identificar e nomear algumas partes do corpo. Em alguns pares foi notória a interajuda evidenciando-se a importância desta organização grupal (pares), em *que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum* (OCEPE, 2007, p. 35).

Em anexo podemos visualizar um excerto do jogo realizado e comprovar como a criança não denomina corretamente alguns órgãos sinalizados, devido à sua dificuldade de dicção²⁵.

Área de Formação Pessoal e Social

Objetivo: Avaliar conhecimentos

De modo a avaliar os conhecimentos adquiridos ao longo do período dedicado à aprendizagem da temática “*educação para a sexualidade*” foi realizada a atividade denominada de *bonecos bem limpos*.

²⁵ Ver anexo X.



Ilustração 27 – Diálogo com os alunos de modo a avaliar os conhecimentos adquiridos

Posteriormente o grande grupo reuniu-se à volta de uma mesa, cada criança dispondo de um conjunto de material, pronto a ser utilizado (Bacia, *nenuco*, toalha, sabonete).

Seguidamente cada criança começa a lavar o seu boneco, seguindo um procedimento onde serão enunciadas as partes do corpo a serem lavadas.



Ilustração 9 – Desenvolvimento da atividade (banho do boneco)



Ilustração 29 – Desenvolvimento da atividade (limpar o boneco)

Concretizada esta fase da atividade, as crianças passam à limpeza de todas as partes do corpo do boneco.

No final foi realizado um diálogo de modo a sensibilizar as crianças para os diferentes tipos de doenças causadas pela falta de higiene.

6.1.5. FASE IV – AVALIAÇÃO FINAL/DIVULGAÇÃO

Uma das características da Metodologia de Projeto é precisamente o facto de a avaliação ser contínua (Leite, Malpique & Santos, 1993), e permitir uma retroação com vista a facilitar a redefinição da análise da situação, a reelaboração dos objetivos, ação e seleção dos meios, bem como a análise dos resultados (Carvalho & Diogo, 2001, citado por Ferrito, Nunes & Ruivo, 2010, p. 20).

A avaliação ocorreu ao longo do projeto, no decurso das atividades, através da observação dos processos e dos resultados. No final foi feito um balanço global das aprendizagens e de todo o trabalho desenvolvido. Todos os registos efetuados permitiram rever e avaliar todo o processo. Através dos registos as crianças tomam consciência da sua ação, recordando o que desencadeou o projeto e todos os passos que foram dados para que ele avançasse e apercebem-se também do que aprenderam.

Ao reler as conceções iniciais as crianças comprovaram que algumas das suas ideias não eram as mais corretas, não podemos distinguir um menino de uma menina pelas cores da roupa que usam, ou pelo cabelo, pois ambos podem ter cabelos compridos. *Esta avaliação permitiu recordar o começo do projeto, confrontar as suas ideias iniciais com o que aprenderam e compreender que nem sempre estamos certos e que não sabemos tudo (MEC, 2012, p. 42).*

Todas as produções/registos (individuais, de pequeno e de grande grupo) bem como o envolvimento e participação foram considerados na avaliação.

Segundo Zabalza (2003, p. 222) a principal função da avaliação é a de *facilitar a informação/valorização sobre o modo como estão funcionando cada um dos componentes do sistema ensino-aprendizagem e o conjunto de todos eles como totalidade sistémica.*

É através da avaliação que as crianças *comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entreaajuda (Ministério da Educação, 1998, p. 143).* Neste sentido, colocámos algumas questões às crianças, por um lado, compreendermos as aprendizagens realizadas, e por outro lado, para as próprias crianças poderem expressar e partilhar os conhecimentos adquiridos.

As questões colocadas foram as seguintes:

- Quais as diferenças entre os meninos e as meninas?

- O que é o género feminino? O que é o género masculino?

Apresentamos, a seguir, algumas dessas respostas:

O que aprendemos?

“Aprendi que os meninos e as meninas têm muitas diferenças.” (R.)

“As meninas e os meninos não são diferentes só pela roupa que vestem.” (B.)

“As meninas são do género feminino e os meninos são do género masculino.” (G.)

“Gostei muito de aprender as diferenças entre os meninos e as meninas.” (R.)

“Quando demos banho aos bonecos conseguimos ver as diferenças entre as meninas e os meninos” (L.)

As respostas dadas permitiram-nos compará-las com as conceções iniciais das crianças e verificámos que as crianças reconheceram a existência de diferenças entre os meninos e as meninas, tendo sido capazes de associar as meninas ao género feminino e os meninos ao masculino e compreenderam que a roupa ou o cabelo não definem o género. Contudo, continuaram a não nomear os órgãos genitais dos meninos e das meninas de forma cientificamente correta.

Este facto poderia, de certo modo, originar um novo projeto que poderia envolver, por exemplo as famílias e outros profissionais (por exemplo da área da saúde), pois, na nossa opinião, a dificuldade em nomearem os órgãos genitais poderá ser explicado pelo contexto familiar, social e cultural.

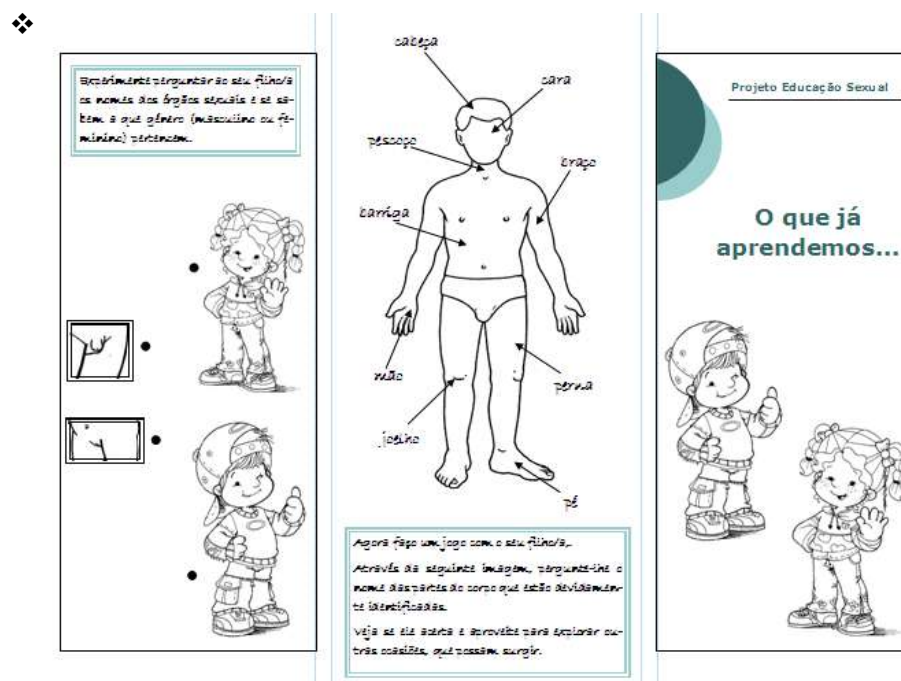
A divulgação assegura o conhecimento externo do projeto e a possibilidade de discutir as estratégias adotadas na resolução do problema (Ferrito, Nunes & Ruivo, 2010, p. 31).

Para o finalizar, as crianças divulgam o seu trabalho que pode assumir inúmeras maneiras de o fazer (exposições, um dia aberto para a comunidade...), mas, o mais importante é perceber o significado de socializar o saber construído ao longo do processo (Mendonça, 2002, p.85).

Relativamente a esta fase do projeto, a gestão do tempo foi um fator condicionante que impossibilitou a concretização de todas as atividades que tínhamos pensado realizar. Uma das fases que não foi possível realizar foi a fase de divulgação. Assim, apresentamos uma hipótese de divulgação, enquadrada no tema do projeto.

Materiais elaborados para a divulgação do projeto

❖ Um desdobrável onde são apresentadas as questões que deram origem ao projeto. Este desdobrável permitiria às crianças recordarem o tema desenvolvido e avivarem os assuntos/aspetos tratados. De um modo geral funcionaria como um resumo do tema explorado e permitiria, á criança, mostrar aos pais os conhecimentos que adquiriu e envolvê-los nessas aprendizagens.



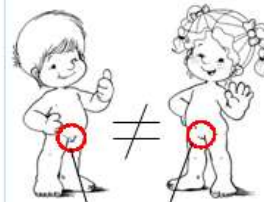
Projeto Educação Sexual



Aprenti que...
Eu sou uma menina e
sou do gênero feminino.



Os meus colegas são meninas, logo são do
gênero masculino.



Esta é uma das principais dife-
renças que distinguem os meni-
nos das meninas.

Ilustração 10 - Desdobrável

❖ Para uma divulgação mais alargada, seria elaborado um convite para a visita de uma exposição dos trabalhos, a outras salas da instituição e aos familiares. Nesta exposição seriam expostos todos os trabalhos realizados pelas crianças, bem como as correspondentes descrições.

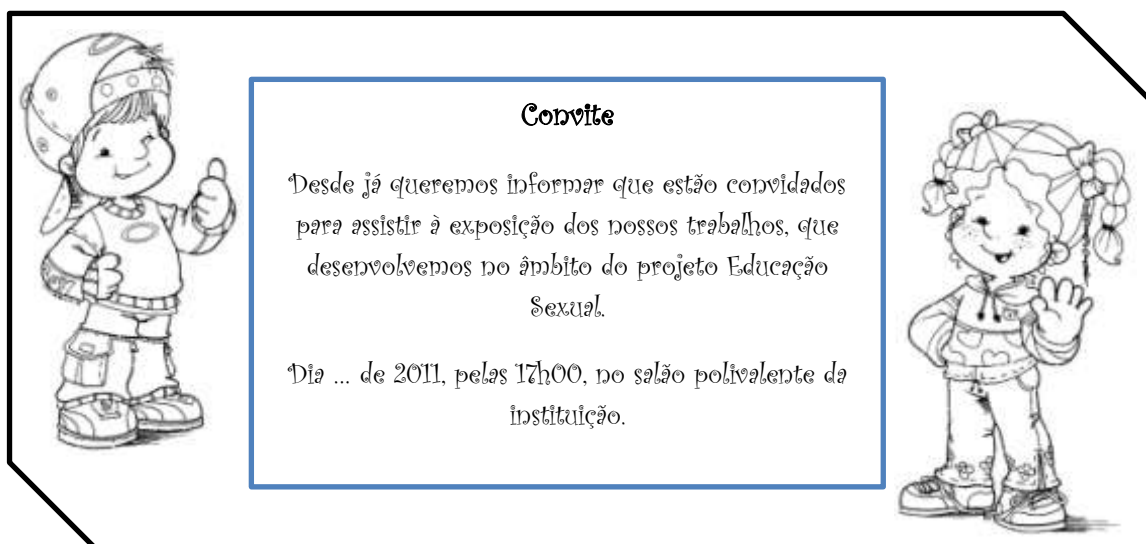


Ilustração 31 - Convite

REFLEXÃO FINAL/IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Como já foi referido anteriormente, *o trabalho de projeto é uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas. Estes (...) deverão constituir ocasião para novas aprendizagens* (Castro & Ricardo, 2003, p. 11). Neste contexto, faz todo sentido afirmar que um projeto nunca tem fim.

A dinâmica decorrente da realização de projetos pertinentes, a possibilidade de participação das crianças, alargará os seus interesses e curiosidade. A observação atenta da educadora facilitará o aparecimento de novos projetos que se podem ir encadeando ao longo do ano (Ministério da Educação, 1998, p. 105).

Nesta perspetiva, a curiosidade da criança poderá ser o fator gerador de novos projetos. Para além disto, o facto de as crianças avaliarem o trabalho efetuado contribui também para o alcance de novos projetos ou para a realização de pesquisas mais aprofundadas (Ministério da Educação, 1998). Como preconizam Many & Guimarães (2006, p. 11), *num projeto surgem novas soluções que levantam, por sua vez, novas questões*.

De seguida e de acordo com a temática – *Educação para a Sexualidade* – apresentarei exemplos de possíveis questões que poderão influenciar o aparecimento de outros projetos:

- Podem as mulheres fazer tudo o que os homens fazem?
- Podem os homens fazer tudo o que as mulheres fazem?
- Como seria o mundo só com mulheres?
- Como seria o mundo só com homens?
- Sendo rapaz, o que gostarias de ser quando fores crescido? E se fosses rapariga?
- Sendo rapariga, o que gostarias de ser quando fores crescida? E se fosses rapaz?

Um dos aspetos que limitou a exploração mais aprofundada desta temática, foi o facto de este projeto estar integrado num estágio, de curta duração. Se é certo que os projetos têm duração variável, neste caso, a sua abrangência e transversalidade justificaria mais tempo para consolidação e sistematização de conhecimentos.

A constituição do grupo foi outro fator que influenciou a planificação do projeto. O facto de ser um grupo bastante heterogéneo implicou que as atividades planeadas envolvessem todas as idades que constituíam o grupo, o que constituiu um desafio mas também influenciou a escolha do tipo de atividades que poderíamos desenvolver com o grupo.

Relativamente à dinâmica do grupo, podemos constatar, nas páginas anteriores, mais propriamente na fase de execução, onde estão descritas as atividades realizadas, que houve várias formas de organização grupal: individualmente, aos pares e em conjunto (grande grupo). Este tipo de organização torna-se importante pois assim *as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum* (OCEPE, 2007, p. 35).

Aprendizagens potenciadas

Este projeto teve dois pontos de partida fundamentais: dar oportunidade às crianças de aprenderem a pensar criticamente acerca do que escutam e desenvolver tarefas de uso da língua para que a criança se aproprie, processe e apresente informação. Neste sentido, e refletindo sobre o projeto realizado, reconhecemos que as crianças realizaram aprendizagens significativas.

Sendo a Educação para a Sexualidade um tema bastante controverso, mas abrangente e tendo em conta os objetivos propostos, as crianças descobriram que os órgãos genitais diferenciam o menino da menina e aprenderam os seus verdadeiros nomes. Não se verificaram dificuldades em localizar as diferentes partes do corpo.

Na concretização das atividades planeadas, as crianças foram ainda conduzidas a:

- ❖ Observar e comparar imagens: através desta estratégia puderam identificar diferenças entre várias pessoas.
- ❖ Manipular vários materiais: ao fazê-lo aperfeiçoaram várias técnicas, bem como a destreza manual.
- ❖ Trabalhar em grupo: o trabalho em colaboração, o sentimento de partilha de conhecimentos, o envolvimento nas tarefas e o gosto por aprender, correspondem certamente, a aprendizagens importantes.

Potencialidades não desenvolvidas e novos caminhos

A condução do projeto poderia ter sido orientada para um maior aprofundamento sobre o tema envolvendo outros intervenientes e utilizando outros materiais.

Relativamente às diferenças entre géneros poderiam ter sido trabalhadas questões como a relativa a papéis de género, fazendo com que as crianças refletissem sobre as atribuições

convencionais femininas e masculinas na nossa sociedade. Levá-las a perceber que o género não deve ser um limite à nossa capacidade. O facto de se ser um homem ou uma mulher não nos deve limitar a exercer profissões ou ofícios.

Também seria interessante relacionarem as diferenças existentes entre as crianças, os jovens e os adultos. Perceberem que à medida que vamos crescendo, o nosso corpo vai-se modificando.

Ao nível do domínio da matemática (não houve oportunidade de explorar esta área), ainda no âmbito do projeto, poderíamos ter procedido à contagem dos objetos utilizados na atividade final – bonecos bem limpos – através do número de sabões, de toalhas e de bacias. Esta área também poderia ter sido explorada na atividade *Reconhecer as diferenças*, fazendo com que as crianças, para além de terem que as identificar, efetuassem a contagem do número de diferenças.

Relativamente ao domínio da expressão musical uma das atividades que poderia ter sido realizada seria a construção de sons com as diferentes partes do corpo. Verificar que com algumas partes do corpo conseguimos reproduzir sons e diferenciá-los. Assim a criança *vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspetos que caracterizam os sons* (OCEPE, 2007, pp. 63 e 64).

No que concerne ao domínio da expressão dramática, recorrendo ao jogo simbólico que, como já referimos anteriormente, no nível de desenvolvimento correspondente a estas faixas etárias, é bastante significativo, poderia ter sido utilizado para desenvolver uma das possíveis questões, referente às tarefas que cada elemento da família realiza, através da mimica ou, dramatizando vivências e experiências.

Ao nível do conhecimento do mundo, inserido na educação para a saúde, como ambos os temas estão interligados, poderiam ter sido aprofundados determinados conhecimentos sobre a higiene do corpo. Poderíamos realizar uma viagem de estudo no âmbito do tema relacionado com as profissões, caso fosse desenvolvido e trabalhado com as crianças. O principal objetivo seria levá-los a perceber que as profissões não se diferenciam por género.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto tentou descrever e analisar algumas representações sociais das crianças, em idade pré-escolar, mais propriamente dos 3 aos 5 anos, face à educação para a sexualidade, ou seja, permitiu averiguar os seus conhecimentos, as suas dúvidas, o tipo de dificuldades sentidas, as suas crenças e atitudes face a este tema. Foi devido a estes aspetos e tendo em consideração que as conceções de algumas crianças não eram as mais corretas, que emergiram as questões que sustentaram o projeto bem como os objetivos, os quais tentámos responder e alcançar.

Uma reflexão que emergiu ao longo do projeto foi sobre o tipo de experiências de aprendizagem e o modo como as deveríamos desenvolver, para que as crianças pudessem construir experiências positivas. Pensamos que as experiências de aprendizagem desenvolvidas foram diversificadas, ativas, experienciais e intencionais. O tipo de experiências que desenvolvemos, bem como as estratégias que utilizámos, procuraram proporcionar aprendizagens *ativas*, para que a criança pudesse sentir, realizar, questionar e pensar; *diversificadas*, no sentido de abrangerem o maior número possível de áreas e domínios curriculares; *experienciais* para que tivessem utilidade para a aprendizagem, fizessem sentido para a criança, estimulassem a resolução de problemas e a construção da autonomia; *intencionais* porque foram pensadas a partir do observado e do realizado, e porque procuraram responder às necessidades individuais das crianças e ainda do pequeno grupo. Através dos diálogos que fomos estabelecendo e da escuta que realizámos das crianças, fomos percebendo a forma como as crianças iam construindo os seus conhecimentos e quais as suas conceções sobre o mundo.

Em relação às dificuldades sentidas na implementação deste projeto incidiram essencialmente na utilização da linguagem apropriada ao grupo, tendo em consideração as idades das crianças e sobretudo a inexperiência relativamente à realização de um trabalho através da metodologia de projeto.

O desafio que fica é o de saber se o que fizemos terá reflexos no futuro. Como o projeto foi implementado num curto espaço de tempo, pensamos que algumas crianças permaneceram com dúvidas e estas só seriam colmatadas através do aprofundamento do tema. Contudo, consideramos que foram promovidas aprendizagens no âmbito da formação pessoal e social, não apenas pela construção de saberes, capacidades e atitudes que lhe estão associados, mas igualmente pela vivência com os outros. As experiências que organizámos promoveram e permitiram a progressiva intervenção da criança, individualmente e em grupo, contextualizada no seu grau de maturidade. Em relação aos objetivos foram, dentro do possível, alcançados

apesar de verificarmos que as crianças tinham pouca perceção sobre a temática e que continuaram a designar de forma incorreta os órgãos genitais.

Por fim, quero acrescentar que se tivesse oportunidade de voltar a trabalhar este tema gostaria de o fazer de maneira diferente. A nível da prática teria assumido outra postura perante as crianças, teria estruturado outro tipo de estratégias/atividades, algumas que envolvessem a presença dos familiares, outros tipos de materiais e teria aprofundado melhor o tema.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Badinter, E. (1993). *XY A Identidade Masculina*. Porto: Edições ASA.
- Bartolomé, R., Górriz, N., Pascual, C. e García, M. (1993). *Educador infantil*. Madrid: McGRAW-HILL.
- Bettencourt, A., Campos, J.; Fragateiro, L. (2000). *Educação para a Cidadania*. Lisboa: Cadernos Coeducação, Edição da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Blatchford, I. (2005). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da Educação – Conceção Antinómica da Educação*. Porto: Edições Asa.
- Carvalho, E. (2011). *Educação para a sexualidade no primeiro ciclo do ensino básico*. Lisboa: ISCTE.
- Castro, L. Ricardo, M. (2003). *Gerir o Trabalho de Projecto - Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Castro, F. Zélia, A. (2010). *Educar para a Sexualidade no 1.º CEB: Conceções de corpo e identidade sexual/género*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Conselho Nacional de Educação. (2009) *Parecer sobre os projectos de lei relativos ao regime de aplicação da Educação Sexual nas escolas*. Diário da República, 2.ª série, n.º 78.
- Cortesão, I.; Silva, M.; Torres, M. (2005). *Educação para uma Sexualidade Humanizada – Guia para Professores e Pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, T. (2008). *Estilo de Vinculação da Mãe e Filho na Idade Adulta: Relação com a Percepção de Cuidados*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Craveiro, C. (2007). *Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Davies, D. Marques, R. Silva, P. (1997). *Os Professores e as Famílias – A Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dewey, J. (1952). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade - A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

- Dias, A. (2002). *Educação da sexualidade no dia a dia. Prática educativa*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Dias, P. (2007). *Vinculação e Regulação Autônoma nas Perturbações Alimentares*. Minho: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Félix, I. (1995). Evolução da Sexualidade ao longo da Infância e da Adolescência. In Félix, I. & Marques, A. (1995). *E nós... somos diferentes? Sexualidade e Educação Sexual na Deficiência Mental*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.
- Fernandes, G. Anastácio, Z. (2011). *Corpo e Identidade nas Concepções das Crianças de 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: CIEC - Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- Ferraz, F. e Pereira, B. (2009) *Práticas de lazer na ocupação dos tempos livre. Estudo com jovens, de ambos os sexos, em diferentes contextos sociais*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferrito, C. Nunes, L. Ruivo, M. (2010). Metodologia de Projecto, colectânea descritiva de etapas. *Revista Percursos*, nº 15, pp. 2-37.
- Figueiredo, M. (s/d). *Projecto Curricular de Turma no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Impressão Bola de Neve.
- Figueiredo, M. (2010). *A relação escola-família no pré-escolar: Contributos para uma compreensão*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Figueiredo, T. & Machado, T. (2010). *Representação da Vinculação a Pais, Pares e Professores - Estudos Preliminares do IPPA-R para Crianças do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores - Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Foucault, M. (2005). *A ordem do discurso*. 12.ª Ed. São Paulo: Loyola.
- Frade, A.; Vilar, D.; Alverca, C.; Manuel, A. (2010). *A Educação Sexual na Escola - Guia para Professores, Formadores e Educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Gama, A. (2004). *A qualidade da vinculação nas crianças institucionalizadas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Gonçalves, V. (2011). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar*. Bragança: Escola Superior de Educação. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar.
- Grinberg, L., Grinberg, R. (1998). *Identidade e Mudança*. Lisboa: Clempsi Editores.
- Guimarães, S. Many, E. (2006) *Como abordar... A Metodologia de Trabalho de Projecto*. Lisboa: Areal Editores
- Héritier, F. (2004) *Masculino/ Feminino – II Dissolver a hierarquia*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Hohmann, M. Weikart, P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Kamii, C. (s/d). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projecto*. Viseu: Pretexto Ed.
- Leite, E. Malpique, M. Santos, M. (2001). *Trabalho de projecto: aprender por projectos centrados em problemas*. 4ª Edição. Porto: Edições Afrontamento.
- Lobão, A. (2007). *A Relevância da Educação Sexual no 1º ciclo do Ensino Básico - Um Estudo Caso*. Porto: ed. autor.
- López F. (1990). *Educación Sexual*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- López, F. & Fuertes, A. (1999). *Para Compreender a Sexualidade*. Lisboa: APF.
- Louro, L. (2008). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. 10.ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Low, B. S. (2002) *Sexo e comportamento humano – Uma perspectiva evolutiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Machado, J. (2011). *Pais que educam, Professores que amam*. Lisboa: Marcador.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar - Dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Paralelo Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, A. P.; Vilar, D.; & Forreta, F. (2006). *Os Afectos e a Sexualidade na Educação Pré-Escolar - Um guia para educadores e formadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Martins, E. (2001). *A escola, a inadaptação social e a zona urbana comunitária*. In M. Patrício *Escola, aprendizagem e criatividade*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I. Veiga, M. Teixeira, F. et al (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores*. Ministério da Educação: DGIDC
- Martins, M. A. e Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, H. (2012). *Docente generalista em educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico: uma visão sobre a prática nos diferentes contextos educativos*. Porto: ed. autor.
- Máximo-Esteves, M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.
- Medero, F. B. (1991) *La education sexual – guia teórica e prática*. Barcelona: ediciones Paidós.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação e da Saúde, APF (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e da Saúde.
- Ministério da Educação (2006). *Organização curricular e programas do ensino básico - 1º ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, 3ª ed. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: DGE
- Montagner, H. (1993). *A Vinculação. A Aurora da Ternura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mordido, V. (2006). *O Trabalho Experimental como Promoção da Qualidade do Ensino da Química*. Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação: DGIDC.
- Mota, M. (1998). Género e identidade masculina no tempo da Aids. *Cadernos de Saúde Pública* vol.14, pp. 145-155.
- Murcia, J. (2005). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed.
- Navarro, M. (1989). *Reflectindo sobre formação pos-graduada em saúde escolar*. Revista Saúde e Escola, n.º 4.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). *O Modelo Curricular do MEM - Uma Gramática Pedagógica para a participação guiada*. Escola Moderna, Porto: Porto Editora.
- Oliveira - Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da Infância: Reconstruindo uma praxis de Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, J. (2009). *Psicologia da Educação - 3º Volume Temas Complementares*. Porto: Legis Editora.
- Pacheco, F. (2011). *A Expressão e a Educação Físico-Motora como instrumento didáctico-pedagógico no desenvolvimento de aprendizagens significativas no pré-escolar e no 1º ciclo*. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação.
- Paiva, J. Paiva, J. (2002). *Sexualidade e Afectos: para pais, professores e educadores*. Lisboa: Plátano Editora, S. A.
- Paiva, B. (2009). *Urbanidade e educação cultural. Supervisão e formação em educação artística e tecnológica*. Coimbra: Editorial Novembro.
- Papalia, D. Olds, S. Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Mc Graw-Hill.
- Parente, C. (2002). *Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão*. Porto: Porto Editora.

- Pereira, M. (2009). Avaliação Formativa Alternativa, Potencialidades no CLE. *Revista Percursos*, nº 12, pp. 3 -12.
- Pimenta, S. Lucena, S. (2004). *O estágio e a docência*. São Paulo: Cortez.
- Pires, M. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: Relatório de Estágio*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.
- Ramalho, C. (2008). *(Os) Nós e os Laços: Vinculação, Suporte Social e Bem-Estar em Jovens Adultos*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ramos, V.; Carvalho, C.; Leal, I. (2005). *Atitudes e comportamentos sexuais de mulheres universitárias: a hipótese do duplo padrão sexual. Análise psicológica* vol. 2, pp. 173-185.
- Re, M. (2007). *Educação sexual na infância*. Lisboa: EDIBA.
- Reis, L. (2004). *A tradição como campo de actividades*. Queluz: Sistema J.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Río, C. (2010). *Educação sexual dos 0 aos 6 anos: Quando e como abordar*. Lisboa: Papa-Letras.
- Rodrigues, P. (2003) *Questões de género na infância*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, O. Reis, S. (2009). *Vinculação - Crianças em creche*. Porto: ed. autor.
- Roldão, M. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sampaio, M. (1987). *Escola e Educação sexual*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sanders, P.; & Swinden, L. (1995). *Para me conhecer. Para te conhecer... Estratégias de Educação Sexual para o 1º e 2º ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.
- Santos, M. (1995). *A influência da vinculação no desenvolvimento da criança*. Guarda: Escola Superior de Educação, IPG.
- Silva, M. (2004). *A Educação Sexual em contexto escolar – Da lei à realidade*. O Professor. n.º86.
- Silva, S. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básica*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura - A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Soares, I. (1998). *Representações da vinculação na idade adulta e na adolescência*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Strecht, P. (2001). *A Dinâmica do relacionamento interpessoal*. Lisboa.

- Torres, M. Cortesão, I. & Silva, M. (2005). *Educação para uma sexualidade humanizada - Guia para professores e pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Uslander, A.; Weiss, C. (1997). *Como responder às perguntas sobre o sexo: programas para conversas informais com crianças de pouca idade*. Lisboa: Plátano.
- Vasconcelos, N. F. (1999). *Projeto Educativo: teoria e prática nas escolas*. Lisboa: Texto Editora
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa da Ana*. Porto: Porto Editora
- Vayer, P.; Rocin, C. (2000). *Psicologia das actividades corporais: o motivo e a acção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vaz, J., Cardoso, S. e Vilar, D. (1996). *Educação Sexual na Escola*. Universidade Aberta.
- Vieira, C. (2012). *O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa: reflexão sobre a prática pedagógica*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Vieira, R., Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget, col. Horizontes Pedagógicas.
- Vilar, D. Souto, E. (2008). *A Educação Sexual no Contexto da Formação Profissional*. Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Zapian, J. (2001). *Educación Afectivo Sexual. Comunicação apresentada no seminário Educação Sexual - Da Promoção da Saúde à Cidadania*. Lisboa, 15 e 16 de novembro de 2001 [Documento policopiado].
- Zabalza, M. (1998). *Os dez Aspectos-chave de uma Educação Infantil de Qualidade*, in M. A. Zabalza. *Qualidade em Educação Infantil*. Tradução: Beatriz Afonso. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2003). *O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Plano de Sustentabilidade do Município - Pacto de Autarcas, 2010.
Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas da Sequeira da Guarda.
Projecto PES - Educação Sexual do Agrupamento Vertical de Escolas nº 2 de Elvas.
Projecto de Educação Sexual para o 1º Ciclo e Jardim de Infância da EBI da Praia da Vitória

LEGISLAÇÃO

- Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007
Circular nº 4, DGIDC, DSDC, 2011
Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro

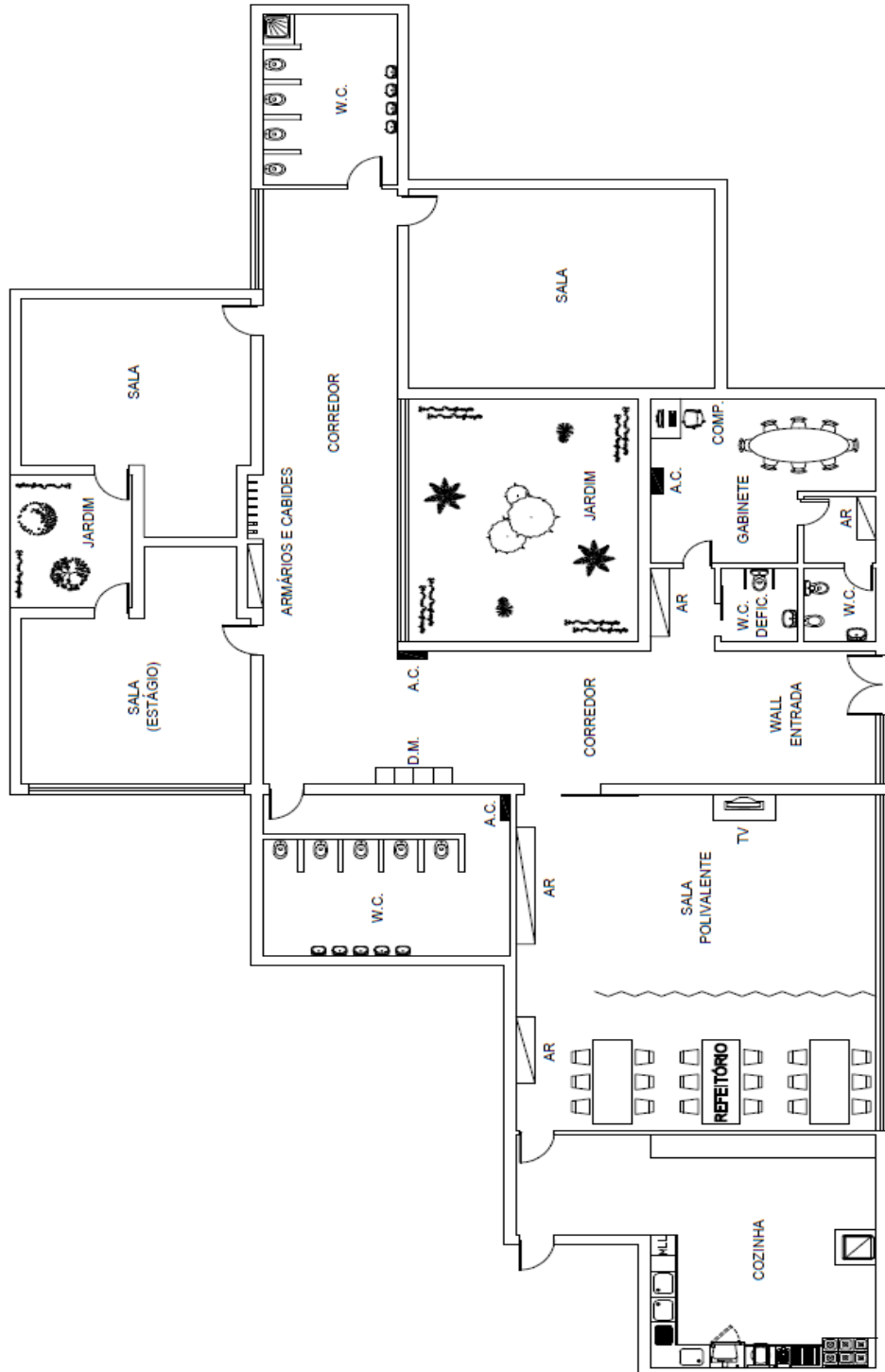
Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro
Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março
Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de junho
Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto
Decreto-Lei n.º 259/2000 de 17 de outubro
Lei n.º 3/1984 de 24 de março
Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro
Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º 46/1986 de 14 de outubro
Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º 49/2005 de 30 de agosto

WEBGRAFIA/ARTIGOS DA INTERNET

- EB1 Augusto Gil, consultado em <http://www.eb1-augusto-gil.rcts.pt/>, no dia 18 de janeiro de 2012 às 18h39 (Informação sobre a escola).
- Ideu Moreira Coelho, consultado em <http://www.ufrgs.br/tramse/educ/2006/10/anlise-do-texto-importancia-da-sala-de.htm>, no dia 29 de dezembro às 11h00 (A importância da sala de aula para uma formação de qualidade).
- José Junio Lopes, consultado em <http://www.clubedoprofessor.com.br/artigos/artigojunio.htm>, no dia 7 de fevereiro às 00h23 (A introdução da informática no ambiente escolar).
- Júlia Oliveira-Formosinho e Sara Barros Araújo, consultado em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>, no dia 25 de julho de 2011, às 22h34 (O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação).
- Pedagogia ao Pé da Letra, consultado em http://www.pedagogiaaopedaleta.com/posts/a-importancia-do-meio-familiar-no-processo-de-aprendizagem-da-crianca/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=a-importancia-do-meio-familiar-no-processo-de-aprendizagem-da-crianca, no dia 4 de fevereiro, à 1h23 (A importância do meio familiar no processo de aprendizagem da criança).
- Maria Cardona, Cristina Vieira, Marta Uva e Teresa Tavares, consultado em http://www.cig.gov.pt/guiaeducacao/preescolar/pre_cap2_6.pdf, no dia 22 de julho de 2012, às 16h42 (As áreas de conteúdo: Exemplos de projectos).
- Elis Dieniffer Soares Miranda, consultado em <http://www.ieps.org.br/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf>, no dia 27 de junho de 2012, às 19h12 (A importância da relação professor-aluno).

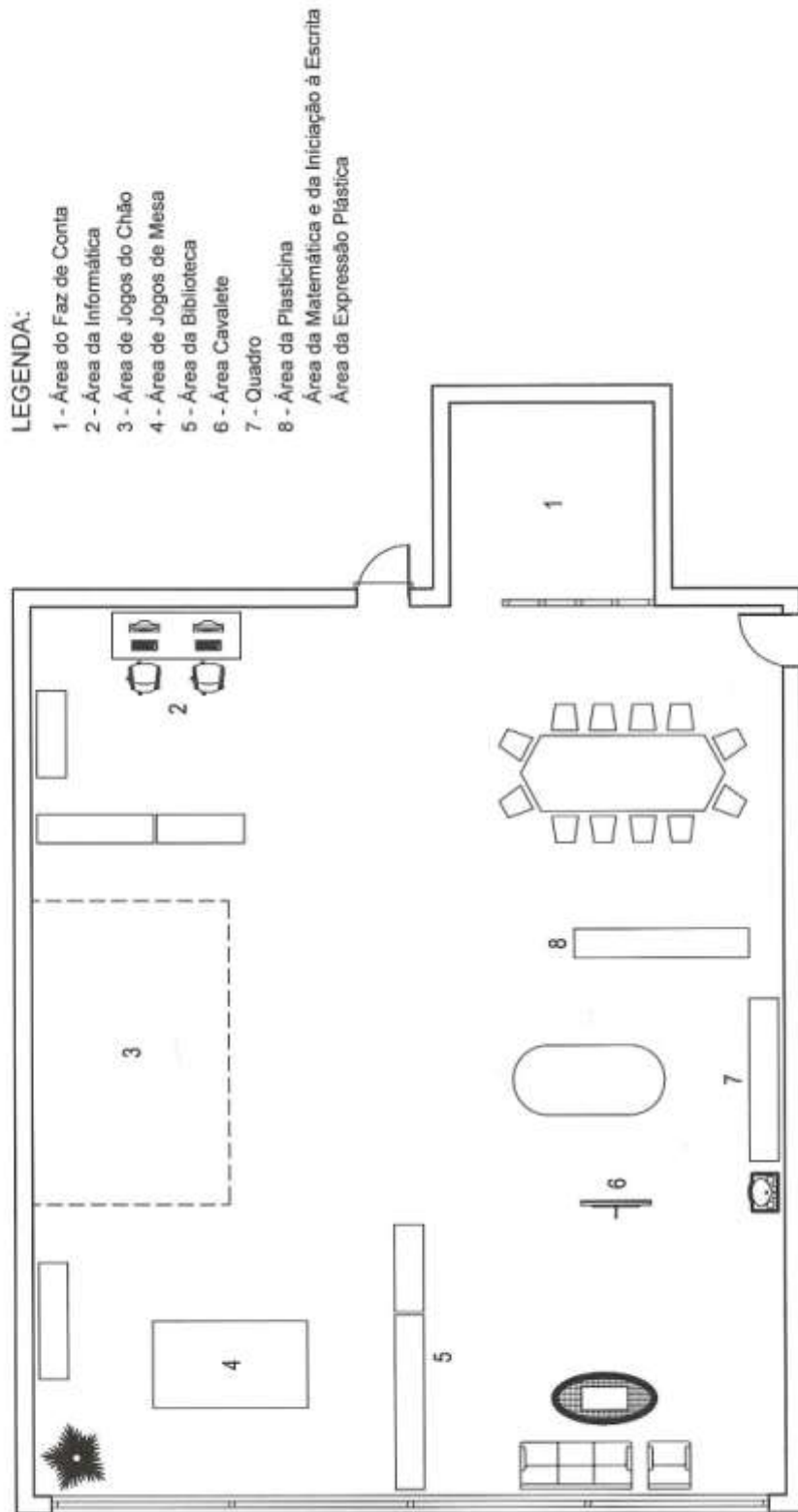
ANEXOS

ANEXO I



Anexo 1 - Planta da Instituição

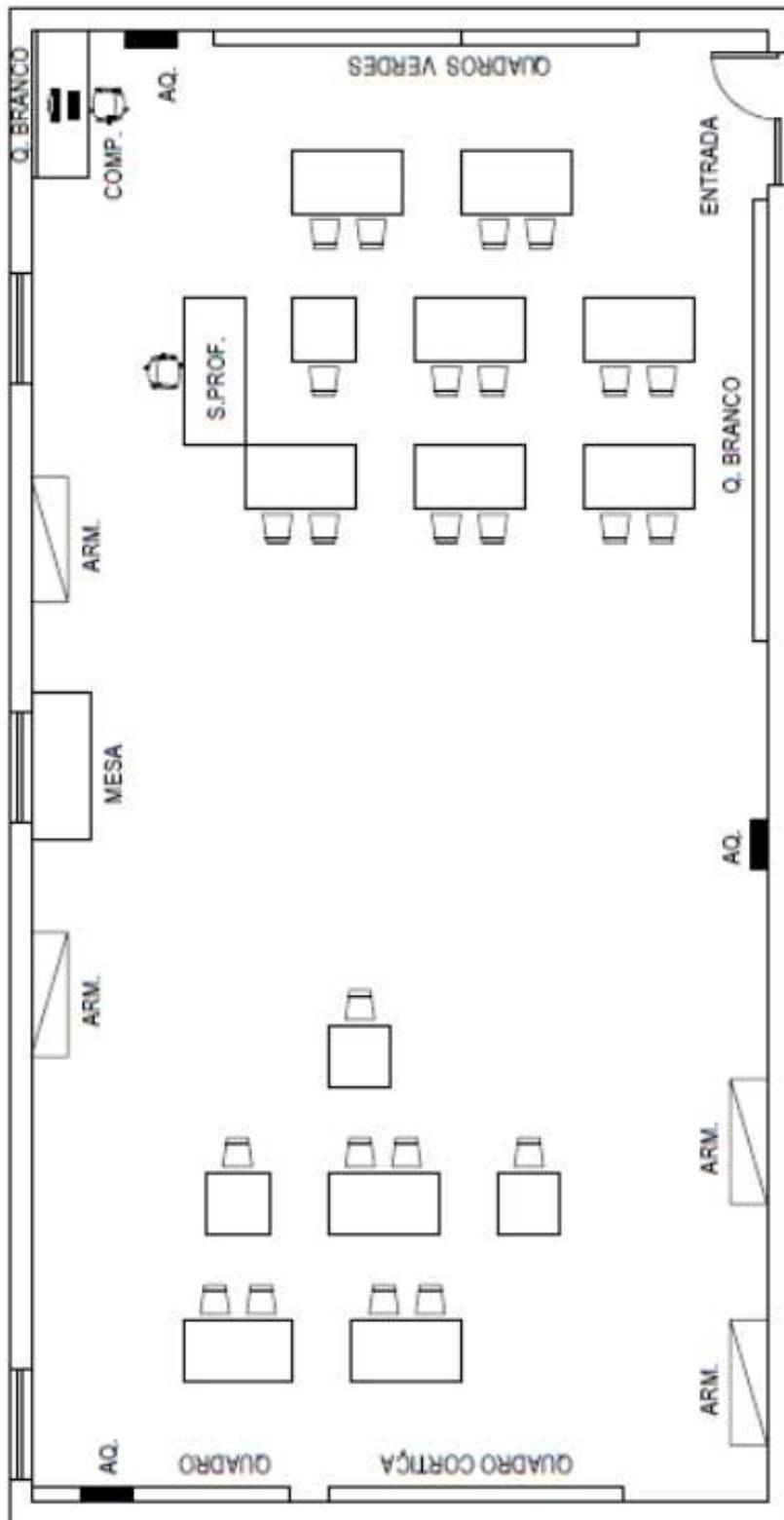
ANEXO II



PLANTA DA SALA

Anexo 2 - Planta da sala do pré-escolar

ANEXO III



Anexo 3 - Planta da sala de aula da turma do 1º Ciclo do Ensino Básico

ANEXO IV

MANUAL DOP - Avaliação

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOVIMENTO DA CRIANÇA

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim da Infância Bairro da Luz
 OBSERVADOR Teresa Fuça de Sousa Botas
 DATA 31.05.2011
 ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado) _____
 NOME DA CRIANÇA Diana Freitas SEXO Masculino IDADE 4 anos
 N.º DE CRIANÇAS PRESENTES 30 N.º DE ADULTOS PRESENTES 5

Descrição de períodos de 2 minutos cada	(M) Manhã/ (T) Tarde					Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios				
	3	4	3	2	1	FRS	F.M.	E.D.	E.P.	E.M.	L.A.Z.	MAT.	C.M.		
HORA <u>10h50m</u> Revela momentos de des-orientação e está a perturbar alguns colegas. Têe veto Realiza ações momentâneas elementares (Ex. Beirar com as mãos)														X	
HORA <u>11h20m</u> Participa na separação dos materiais e efectua-a correctamente mas frequentemente não sabe identificar o nome dos objectos.				X										X	
HORA															

134

Anexo 4 - Observação do envolvimento da criança

ANEXO V

MANUAL 2011 - Avaliação

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim da Infância do Bairro da Luz
 OBSERVADOR Fátima Filipa da Costa Botas
 DATA 31.05.2011
 ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado) _____
 NOME DA CRIANÇA LARA PNA SEXO FEMININO IDADE 3 ANOS
 Nº. DE CRIANÇAS PRESENTES 40 Nº. DE ADULTOS PRESENTES 5

(M) Manhã/ (T) Tarde Nível de Envolvimento Áreas de conteúdo / Domínios

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	FP	EM	ED	ER	EMa	LAE	MAE	CM
HORA <u>10h40m</u> Está concentrada, a sua atenção está focada na actividade. Apresenta-se de todos os pontos de envolvimento na actividade.		X											X
HORA <u>11h40m</u> Realiza a actividade com grande satisfação e fexão.		X											X
HORA _____													

134

Anexo 5 - Observação do envolvimento da criança

ANEXO VI

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim da Infância da Escola da Luf
OBSERVADOR Teresa Filipa da Costa Batista
DATA 01.06.2011
ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado) _____
NOME DA CRIANÇA LARA PIVA SEXO FEMININO IDADE 3 ANOS
N.º DE CRIANÇAS PRESENTES 20 N.º DE ADULTOS PRESENTES 4

(M) Manhã/ (T) Tarde Nível de Envolvimento Áreas de conteúdo / Domínios

Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	PPS	EM	ED	EP	E.Mu	L.A.E	MAT	C.M
HORA <u>14h 50m</u> Existem sinais de verdadeiro envolvimento, a criança está interagindo com quem está a falar. Por vezes faz algumas perguntas e conversa com a colega do lado.		X							X				
HORA													
HORA													

Anexo 6 - Observação do envolvimento da criança

ANEXO VII

PARTE B, 2011 - 2012

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim de Infância do Bairro da Luz
 OBSERVADOR Três Filhos de Carmo Botas
 DATA 03.06.2011
 ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado) _____
 NOME DA CRIANÇA Diogo Freitas SEXO Masculino IDADE 4 ANOS
 N.º DE CRIANÇAS PRESENTES 10 N.º DE ADULTOS PRESENTES 4

(M) Manhã/ (T) Tarde Nível de Envolvimento Áreas de conteúdo / Domínios

Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	FPS	E.M.	E.D.	E.P.	E.M.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA <u>14h30m</u> Está a Realizar a actividade desorganizadamente. Distrai-se muito facilmente, existem várias interrupções as quais a criança não está a fazer nada.					X				X				
HORA													
HORA													

134

Anexo 7 - Observação do envolvimento da criança

ANEXO VIII

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim da Infância do Bairro da Luz
 OBSERVADOR Fátima Eugénia do Carmo Botas
 DATA 02.06.2011
 ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado) _____
 NOME DA CRIANÇA LARA PINA SEXO FEMININO IDADE 3 ANOS
 N.º DE CRIANÇAS PRESENTES 20 N.º DE ADULTOS PRESENTES 4

Descrição de períodos de 2 minutos cada	(M) Manhã/ (T) Tarde					Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios				
	5	4	3	2	1	FP3	EM	ED	EP	EMU	LAE	MAP	CM		
HORA <u>11h40m</u> A criança Betiapa activamente na actividade e mostra interesse. Faz tentativas de cantar e fazer a letra do pôr a mexer riles, mas continua activa.			X					X							
HORA <u>11h50m</u> A criança envolve-se intensamente na actividade. A sua expressão facial demonstra o seu estado de espírito ao cantar, não cumprindo direito da música.		X						X							
HORA _____															

Anexo 8 - Observação do envolvimento da criança

ANEXO IX

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim de Infância do Bairro da Luz
 OBSERVADOR João Filipe de Castro Botas
 DATA 02.06.2011
 ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado) _____
 NOME DA CRIANÇA Diana Freitas SEXO Mulher IDADE 4 ANOS
 N.º DE CRIANÇAS PRESENTES 40 N.º DE ADULTOS PRESENTES 4

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.	E.M.	E.D.	E.P.	E.M.I.	L.A.E.	M.A.	C.M.
HORA <u>11h22m</u> A criança está motivada e está envolvida numa forma mais ou menos contínua. Não deixa interromper a actividade a outro colega. Continua a pintar, mas sem estar atento ao que está a fazer.				X						X			
HORA <u>11h53m</u> A criança está motivada, está totalmente desinteressada e não presta atenção à explicação da actividade. Realiza uma acção que consiste numa série repetitiva de movimentos com a cabeça.					X		X						
HORA _____													

Anexo 9 – Observação do envolvimento da criança

ANEXO X

Anexo 10 - Excerto do jogo