



Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio das Práticas Supervisionadas I e II

A experiência de estágio no pré-escolar e 1º ciclo: das práticas educativas às competências reflexivas e investigativas – a problemática da educação afectivo-sexual

Nelson Jorge Cardoso Soares

Orientação: Professora Doutora Maria da Graça Castanho

Professor Doutor Carlos Gomes

Ponta Delgada, Abril 2011

Nelson Jorge Cardoso Soares

A experiência de estágio no pré-escolar e 1º ciclo: das práticas educativas às competências reflexivas e investigativas – a problemática da educação afectivo-sexual

Relatório de Estágio das Práticas Supervisionadas I e II, apresentado ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.

Universidade dos Açores

Abril de 2011

Agradecimentos

Ao Amor da minha vida e companheira de longos anos, Carla, pelo facto de me ter incentivado a tirar um curso superior, por me apoiar em todos os momentos bons e maus. Por estar sempre a meu lado.

À minha família, à minha irmã, Dina, à minha irmã Elza, à minha mãe Fátima, ao meu genro, Álvaro, pelo apoio e confiança que depositaram em mim.

À minha colega e amiga, Helena Pinto, por partilharmos os momentos bons, as nossas angústias e frustrações, durante esta formação inicial. Foi uma honra e um prazer partilhar e conviver contigo, durante estes anos. Não poderia ter tido melhor par pedagógico.

Às minhas colegas de turma, Sílvia, Carla, Nemésia, Luísa, Cláudia, Cristina e Rita, o meu muito obrigado, pela paciência e pelo apoio constante. Aos meus colegas de trabalho, Luís, Filomena e Pedro por me apoiarem nos momentos bons e maus.

À Doutora Graça Castanho, uma pessoa humana que gosta de conversar com os seus alunos, que transparece bondade, confiança, tendo sempre uma palavra amiga para dizer aos seus discentes. O meu muito obrigado pela confiança depositada em mim, pelas suas palavras geradoras de reflexão, bem como pela forma como me orientou ao longo da realização deste trabalho: orientações precisas e uma atitude valorativa para com as minhas concepções. Um verdadeiro exemplo de profissionalismo, dedicação, responsabilidade e humanização do ensino.

Ao Doutor Carlos Gomes, por personificar, no meu entender, um profissionalismo e uma dedicação extrema, que se espelha em tudo o que faz. É um exemplo de responsabilidade e dedicação. O meu muito obrigado pelos seus ensinamentos e confiança depositada em mim.

Ao Doutor Emanuel Medeiros, pelo seu apoio, pela sua compreensão e predisposição para ouvir as preocupações dos alunos. Pelas suas palavras amigas, mas também, fundamentalmente, fecundas. Sem dúvida é, para mim, um exemplo de um profissional reflexivo e verdadeiramente humano. Uma pessoa que conquistou o meu respeito e admiração.

Ao Doutor Casimiro Rodrigues, pela suas palavras amigas e jocosas, pelos diálogos que mantínhamos nas aulas e nos «bastidores da educação» (corredores da universidade). O meu muito obrigado pela confiança e pelos seus ensinamentos. Considero-o uma pessoa de enorme perspicácia. Foi uma honra para mim ter sido seu aluno.

À minha orientadora e orientador de estágio, Educadora Ana e Professor António, pela sua disponibilidade e atenção para comigo.

Às minhas Supervisoras, Filomena Morais e Gabriela Rodrigues, pelos seus ensinamentos, sua atenção, palavras de conforto e predisposição para ouvir as minhas preocupações educativas.

O meu muito obrigado a todos!

ÍNDICE GERAL

| | |
|-------------------------|-----|
| RESUMO | i |
| ABSTRACT | iii |
| INTRODUÇÃO | 1 |

CAPÍTULO I – DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES À PRÁTICA EDUCATIVA

| | |
|--|----|
| 1.) As Áreas Curriculares da Educação do Pré-Escolar e do Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico..... | 5 |
| 2.) A Cooperação da Comunidade Educativa | 9 |
| 3.) As Práticas Educativas | 10 |
| 3.1.) A Construção do Projecto Formativo | 11 |
| 3.2.) Observação de Aulas e Análise Documental na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico | 12 |
| 3.3.) O Exercício de Planificação como Elemento Estruturador da Acção | 16 |
| 3.4.) As Dinâmicas de Sala de Aula | 20 |

CAPÍTULO II – A ÁREA DA LEITURA E DA ESCRITA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA-DIDÁCTICA

| | |
|---|----|
| 4.) A Escrita e a Leitura na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico | 24 |
| 5.) Análise das Actividades Promotoras da Pré-Leitura e da Pré-Escrita na Educação Pré-Escolar .. | 26 |
| 5.1.) Dinamização do Canto da Leitura | 26 |
| 5.2.) A Magia dos Livros | 31 |
| 5.3.) A Reunião com os Encarregados de Educação | 32 |
| 5.4.) A Criança A e o Desenvolvimento de Competências Linguísticas..... | 33 |
| 6.) Actividades Promotoras da Leitura e da Escrita no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico | 37 |
| 6.1.) A Produção de Texto em Grupo | 37 |
| 6.2.) A Aquisição do Cartão de Leitor | 41 |
| 6.3.) A Produção Textual Livre | 43 |

| | |
|--|----|
| 6.4.) Actividade de Leitura e de Escrita com uma Criança com Necessidades Educativas Especiais | 45 |
| CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO AFECTIVO-SEXUAL: CONCEPÇÕES DA COMUNIDADE EDUCATIVA | |
| 7.) Enquadramento Teórico | 51 |
| 7.1.) As Orientações Curriculares Versus a Educação Sexual | 51 |
| 7.2.) A Educação Sexual e suas Dimensões | 54 |
| 7.3.) A Sexualidade na Infância | 55 |
| 7.3.1.) A identidade e o papel de género | 56 |
| 7.3.2.) Os modelos sociais no desenvolvimento sexual da criança | 58 |
| 7.3.3.) Educar para a sexualidade: o papel da família e da escola | 59 |
| 8.) Metodologia | 62 |
| 8.1.) Objectivos | 63 |
| 8.2.) Participantes | 64 |
| 8.3.) Instrumentos | 65 |
| 8.4.) Método de Análise de Dados | 66 |
| 8.5.) Apresentação e Análise de Dados | 66 |
| 8.5.1) Compreender concepções acerca da sexualidade | 67 |
| 8.5.2) Conhecer abordagens feitas à problemática da educação afectivo-sexual | 70 |
| 8.5.3.) Compreender concepções sobre os conceitos de género | 80 |
| 8.5.4.) Análise comparativa de dados | 85 |
| 9.) Conclusão do Estudo | 87 |
| Reflexão Final do Relatório de Estágio | 88 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 90 |
| ANEXOS (gravados em suporte digital) | 95 |
| Anexo 1 – Grelha de Actividades Realizadas na Educação do Pré-Escolar | |
| Anexo 2 – Grelha das Actividades Realizadas no Ensino do 1ºciclo do Ensino Básico | |
| Anexo 3 – As Etapas do Estágio Pedagógico | |

Anexo 4 – Registo de Observação – Canto da Manta

Anexo 5 – Grelha de Registos de Observações

Anexo 6 – Grelha de Registo de Inferências na Educação do Pré-Escolar

Anexo 7 – Recolha de Informação do Projecto Curricular de Turma

Anexo 8 – Recolha de Informação dos Processos Individuais dos Alunos

Anexo 9 – Desenvolvimento de actividades Livres – Canto da Leitura

Anexo 10 – Fichas

Anexo 11 – Grelha de Registo Individual da Entrevista às Crianças

Anexo 12 – Guião de Entrevista – Crianças

Anexo 13 – Transcrição Integral da Entrevista à Educadora Titular da Sala

Anexo 14 – Dados Obtidos por Observação Directa – Actividades Livres das Crianças

Anexo 15 – Dados Obtidos por Observação Directa – Actividade Dirigida

Anexo 16 – Panfleto da Actividade Realizada na Biblioteca

Anexo 17 – Ordem de Trabalhos

Anexo 18 – Reflexão da Reunião com os Encarregados de Educação

Anexo 19 – Recursos Entregues aos Encarregados de Educação – Plano Nacional de Leitura

Anexo 20 – Fotos de Produção Textual com as Crianças

Anexo 21 – Narração de uma História

Anexo 22 – Planificação de um Texto Narrativo

Anexo 23 – Observação do Par Pedagógico

Anexo 24 – Planos da Criança A e C

Anexo 25 – Grelhas de Auto e Hetero – Avaliação das Crianças

Anexo 26 – Avaliação da Criança R

Anexo 27 – Emails Enviados pelos Encarregados de Educação

Anexo 28 – Recursos da Biblioteca Pública de Ponta Delgada e do Plano Nacional de Leitura
(PNL)

Anexo 29 – Produções Textuais Livres

Anexo 30 – Questionário Ministrado à Turma

Anexo 31 – Produções Escritas das Crianças – Registo no Caderno

Anexo 32 – Produções Textuais da Criança M

Anexo 33 – Dados da Avaliação da Criança F

Anexo 34 – Observação 1 – Criança F

Anexo 35 – Observação 2 – Criança F

Anexo 36 – Excerto da Planificação

Anexo 37 – Ficha de Trabalho Realizada pela Criança F – Excertos e Respostas

Anexo 38 – Reflexão da Aula

Anexo 39 – Reflexão acerca da Diferenciação do Ensino

Anexo 40 – Questionário – Respostas da Criança F

Anexo 41 – Questionário sobre as Dificuldades Sentidas na Realização de Actividades –
Respostas da Criança F

Anexo 42 – Caracterizações dos Encarregados de Educação e das Educadoras

Anexo 43 – Guiões de Entrevista

Anexo 44 – Transcrição Integral das Entrevistas

Anexo 45 – Planificação da Educadora A

Anexo 46 – Trabalhos Realizados pelas Crianças

Anexo 47 – Jogos de Encaixe – O corpo Humano

Anexo 48 – Ficha Relacionada com a Educação Afectivo-Sexual

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Nome Próprio da Criança A | 35 |
| Quadro 2 – Excerto da Observação | 38 |
| Quadro 3 – Objectivos/Participantes do Estudo | 64 |
| Quadro 4 – Frequência Relativa acerca da Origem dos Bebés | 69 |
| Quadro 5 – Frequência Relativa acerca da Identidade Responsável pela Origem do Bebê | 70 |
| Quadro 6 – Figuras Relativas à Educação Afectivo-Sexual | 74 |
| Quadro 7 – Figuras do Livro Para onde foi o Zezinho? | 77 |
| Quadro 8 – Selecção dos Brinquedos – Quarto da Menina | 81 |
| Quadro 9 – Selecção dos Brinquedos – Quarto do Menino | 82 |
| Quadro 10 – Frequência Relativa sobre as Razões de Preferência | 84 |
| Quadro 11 – Cruzamento de Informação | 85 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Os Cantos da Sala de Actividades | 29 |
| Gráfico 2 – Designação do Órgão Sexual Masculino | 68 |
| Gráfico 3 – Designação do Órgão Sexual Feminino | 69 |

LISTA DE ABREVIATURAS

PF – Projecto Formativo

PCT – Projecto Curricular de Turma

PIA – Processos Individuais dos Alunos

PIA – Plano Individual Adaptado

NEE – Necessidades Educativas Especiais

APF – Associação para o Planeamento da Família

RESUMO

O presente relatório é fruto do nosso estágio pedagógico, integrado no âmbito das disciplinas de Prática Supervisionada I e II, do Mestrado em Educação do Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico.

Considerando que a nossa prática educativa obedeceu a uma estrutura que congregou um conjunto de etapas a seguir pelos estagiários, nomeadamente a observação de aulas, análise documental, construção de um projecto formativo, planificação de aulas e operacionalização do trabalho, no presente documento analisaremos estas fases. No que diz respeito à análise documental e operacionalização do trabalho, reflectiremos acerca dos dados recolhidos e actividades desenvolvidas com as crianças no âmbito da leitura e da escrita.

Do trabalho desenvolvido, concluímos que para desenvolver hábitos de leitura e de escrita nas crianças é necessário, no que se reporta à educação do pré-escolar, que o educador reflecta sobre as estratégias, a gestão do espaço, do tempo e dos recursos que utiliza, com o intuito de promover a emergência da leitura e da escrita, nos seus educandos. No âmbito do ensino do 1º ciclo do ensino básico, esta atitude reflexiva, também, assume enorme relevância, na medida em que o docente deverá incentivar as crianças a produzir textos, valorizando-os, tornando-os alvo de reflexão não só para quem os elabora, mas, também, para toda a turma.

Durante este trabalho, foi evidente a heterogeneidade de competências dos alunos, pelo que houve a necessidade de aprofundar o nosso conhecimento acerca das capacidades dos nossos educandos, utilizando, para isso, diversas técnicas de investigação, com o intuito de (des)construir o nosso entendimento sobre os comportamentos dos nossos alunos e atender às suas reais dificuldades.

Para além das preocupações sobre a leitura e a escrita, consta, do presente documento, um estudo referente à temática da educação afectivo-sexual, realizado junto dos principais intervenientes educativos: pais, educadoras e crianças.

Assim, no que se reporta ao estudo desenvolvido, concluímos que a maioria dos encarregados de educação e educadoras de infância conceptualizam a educação afectivo-sexual, numa vertente mais ligada aos aspectos biológicos, do que propriamente aos afectos. No que concerne à tipificação do género, alguns pais e educadoras revelam comportamentos tipificados, relativamente à escolha de eventuais brinquedos, por parte dos seus educandos.

Ainda no âmbito desta componente investigativa, no que diz respeito às crianças concluímos que verifica uma tendência, por parte de alguns discentes, em associar

determinados brinquedos aos rapazes e às raparigas, bem como, no que se reporta à fecundação, uma parte consubstancial das crianças desta turma nomeiam correctamente o órgão sexual masculino e feminino, mas desconhecem a forma como os bebés são concebidos.

Actualmente assume a máxima relevância, face ao novo modelo de professor que se preconiza (investigador e profissional reflexivo), analisar e tentar compreender o comportamento das crianças, o que permitirá ao docente não só adequar as metodologias aplicadas, mas também, reflectir sobre a sua própria *performance*, enquanto profissional de educação. Uma atitude que urge fomentar e que contribuirá para o seu próprio crescimento profissional e para o desenvolvimento saudável dos alvos do seu estudo permanente: as crianças.

ABSTRACT

The following report is the result of our teacher training integrated in *Prática Supervisionada I e II, do Mestrado em Educação do Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico*.

Knowing that our teacher training was a very well organized structure with a series of stages that had to be followed by trainees, such as direct observation, document analysis, the development of a training project, lesson plans and the practice itself, in this document we will analyse all of the different stages. There will be a reflection on all the gathered information by document analysis as well as some activities developed with children to promote reading and writing during the teacher training process.

After all that has been done, we realise that the best way to develop reading and writing habits it is extremely necessary, regarding Preschool, that the educator rethinks the strategies used until now, the space organization, time and resources as a way to promote reading and writing time among the students. In Elementary School, this rethinking approach should also take place, in a way that the teacher needs to encourage the students to write texts more often, reading them and making those texts important not only for those who write them but for the whole class.

During the teacher training process it was noticeable a diversity of knowledge possessed by students, not all had developed the same skills. There was a need to get to know these students better, so we used many different investigation techniques as a way to allow us to (re) build our knowledge on their behaviour and help them in their needs or difficulties.

Besides the reading and writing concerns, the following report presents a study on the affective and sexual education theme, which was conducted among parents, educators and children.

Therefore, this study shows that as a matter of fact most parents/guardians and preschool teachers give more emphasis to the biological aspects rather than the affective aspects. Regarding this question some parents/guardians as well as teachers are cautious when choosing the toys for their children or students (boys' toys for boys and girls' toys for girls).

This study also reveals that children tend to choose toys according to their sex and when talking about fecundation, most students from this class are able to identify the man and woman's sexual organs, although they don't have a clue on how babies are conceived.

Today it is important, according to the new way that a teacher needs to be (an investigator and a reflective professional), to analyse and try to understand children's

behaviour, which allow the teachers not only to adjust their practices but to think about their own performance while professionals of education. Teachers have to develop an attitude that will contribute not only for their own professional growth but for a healthy development of their students.

Quando os professores ou alunos - professores têm oportunidade de estudar ponderadamente o seu próprio comportamento de ensino e têm oportunidade de uma prática que é seguida de análises adequadas, há muita probabilidade de eles mudarem os seus “patterns” de comportamentos de ensino (Flanders, 1976, citado por Estrela, 1994:59)

Palavras-Chave: crianças, reflexão, investigação, cooperação, comunidade educativa, observação, actividades, desenvolvimento sócio-afectivo.

INTRODUÇÃO

A concessão do grau de mestre, com vista à habilitação para a docência na educação do pré-escolar e no ensino do 1º ciclo do ensino básico, prevê a aprovação em acto público de defesa de um relatório de estágio, desenvolvido no âmbito das disciplinas de Prática Pedagógica Supervisionada I e II.

Nesta medida, tendo em consideração que a nossa prática educativa incidiu em dois níveis de ensino com características e especificidades próprias, o presente relatório de estágio reportar-se-á ao trabalho que desenvolvemos no âmbito destes dois níveis de ensino distintos, mais concretamente, no âmbito da língua materna.

No que concerne à educação do pré-escolar, incidiremos, concretamente, no trabalho desenvolvido com as crianças, no que concerne ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (que integra a Área curricular de Expressão e Comunicação). Relativamente ao ensino do 1º ciclo do ensino básico, incidiremos nas actividades pedagógico-didácticas promovidas, no que se refere ao domínio da Comunicação Escrita (concernente à Área curricular de Língua Portuguesa).

Deste modo, torna-se de vital importância o desenvolvimento de competências de linguagem oral e de pré-escrita na educação do pré-escolar. Esta intenção está patente nas Orientações Curriculares para a educação do pré-escolar (1997:65), quando se refere que *a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º ciclo do ensino básico. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar.*

A pertinência do desenvolvimento de competências, neste domínio específico, justifica-se pelo facto de a abordagem à escrita se situar *numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente»* (in Orientações Curriculares para a educação do pré-escolar, 1997:66).

No âmbito do ensino do 1º ciclo do ensino básico, no que se reporta à Área da Língua Portuguesa, importa salientar que se considera *essencial que, na aprendizagem da Escrita e da Leitura, se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica*

e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever (in Organização Curricular e Programas ensino básico – 1ºciclo, 2006:135/136).

Os educadores, nas suas práticas pedagógicas, deverão conjugar esforços de modo a proporcionar condições para o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas nas crianças. Contudo, também, caberá à família esta função. Corroborando este pensamento, Medeiros (2006:136), refere que *a criação de condições para o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas constitui uma finalidade essencial das práticas pedagógicas em contexto escolar mas cabe, igualmente, e em certa medida em primeiro lugar, a todos os educadores, a começar pela família.*

Nesta medida, o presente relatório de estágio assentará nos seguintes intentos: descrever criticamente o trabalho desenvolvido, fundamentar com literatura da especialidade as opções pedagógico-didáticas, reflectir sobre a prática pedagógica em contexto de sala de aula e pôr em prática técnicas de investigação ao serviço da temática da educação afectivo-sexual.

Importa, assim, caracterizar os sujeitos com os quais desenvolvemos actividades educativas: no que se refere à turma da educação do pré-escolar, esta é composta por 19 crianças. A idade destes educandos oscila entre os quatro e os seis anos de idade. Concernentemente ao ensino do 1ºciclo do ensino básico, reportar-nos-emos às actividades fomentadas com uma turma do terceiro ano, composta por vinte crianças. A idade destes educandos oscila entre os oito e os dez anos.

A inclusão de uma componente investigativa, na formação inicial do professor, assenta na necessidade de este ser capaz de mobilizar um conjunto de metodologias de investigação, na medida em que constituirão instrumentos que o poderão ajudar a melhor compreender a sua esfera educativa e a incidir sobre mesma de uma forma mais consciente.

Uma indispensabilidade prática que urge desenvolver, *tendo em conta a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adoptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais (Decreto-Lei nº43/2007).*

Tal como refere Buchmann (1987, citado por Pacheco, 1995:25), quando o conhecimento do docente é circunscrito a uma prática sem reflexão *diz-se então que o conhecimento prático é sombrio, isto é, resulta não de uma aprendizagem reflexiva, mas de uma aprendizagem semi-inconsciente que conjuga hábito, imitação e tradição; pelo*

contrário, quando ligado a uma prática que envolve reflexão, diz-se que é um conhecimento fiável e positivo.

Atribuiu-se, assim, ao estágio pedagógico, uma das etapas do processo de formação dos futuros docentes, um grau de importância acrescido, dado constituir o momento privilegiado para a reflexão, *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* (Decreto-Lei nº43/2007).

O presente documento contribuirá, a nosso ver, para fomentar uma atitude reflexiva e metódica, relativamente à nossa prática educativa futura. Não devemos esquecer, tal como preconiza Patrício (1990:30), que uma sociedade para ser progressiva necessita de investigação. Deste modo, a escola *de uma sociedade dinâmica exige o professor que observe, reflecta e investigue permanentemente a realidade que está a trabalhar. Não se trata de fazer do professor um investigador, mas de lhe fornecer os instrumentos metodológicos essenciais para introduzir na sua prática pedagógica quotidiana a atitude e o hábito da questionação permanente e metódica da sua actividade educativa.*

Com estas preocupações a orientar a nossa análise, no Capítulo I, do presente relatório, começaremos por fazer uma abordagem analítica às Orientações Curriculares para a educação do pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico, aludiremos à relevância da elaboração de projectos e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do docente. Deste capítulo consta, ainda, uma teorização da necessidade de o docente proceder à realização de observações, à elaboração de planos de aula, uma análise às observações realizadas e à estrutura das planificações elaboradas, no decorrer do nosso estágio pedagógico.

Concomitantemente, no Capítulo II daremos conta da operacionalização de algumas actividades projectadas, quer na educação do pré-escolar, quer no ensino do 1º ciclo do ensino básico. Complementarmente, de forma a analisarmos estas actividades, apresentamos uma recolha de dados, resultantes da observação directa. Neste sentido, revelaremos a intenção de garantir, no âmbito da educação do pré-escolar e do ensino do 1º ciclo do ensino básico a colaboração de outros agentes educativos em torno da promoção de hábitos de leitura e de escrita.

No Capítulo III, partindo do entendimento que a utilização das metodologias de investigação constituem instrumentos favorecedores do desenvolvimento profissional dos docentes, apresentaremos o nosso estudo, intitulado, A Educação Afectivo-Sexual:

Concepções da Comunidade Educativa. Este estudo abarca um levantamento das concepções de cinco encarregados de educação, três educadoras e dezanove crianças.

Com esta componente investigativa pretendemos atender aos seguintes objectivos:

- Compreender concepções acerca da sexualidade.
- Conhecer abordagens feitas à problemática da educação afectivo-sexual.
- Compreender concepções sobre os conceitos de género.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, revelaremos uma preocupação em desenvolver actividades, em estreita colaboração com outros agentes educativos, em tentar individualizar o ensino, na procura de respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos, problematizando o seu desenvolvimento de competências. Olhar para a individualidade da criança, assume, para nós, a máxima relevância, uma vez que *o ritmo de aprendizagem dos alunos e a avaliação contínua dos níveis de progressão serão os indicadores e os reguladores do processo de aprendizagem. O recurso a estratégias diversificadas deve permitir o atendimento de necessidades individuais* (in Organização Curricular e Programas ensino básico – 1º ciclo, 2006:136).

O docente ao recorrer a um conjunto estratégias, neste sentido, não o deverá fazer sozinho, mas sim em estreita colaboração com os encarregados de educação e outros agentes educativos: *é inequívoca a impossibilidade de isolar a acção pedagógica dos universos que a envolvem* (Robalo, 2004:22).

Esperamos, com este trabalho, contribuir para a problematização da acção e da formação do docente, em contexto educativo.

CAPÍTULO I – DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES À PRÁTICA EDUCATIVA

No presente capítulo, faremos menção às áreas e domínios curriculares da educação do pré-escolar e do ensino do 1º ciclo do ensino básico e a algumas das competências que se pretende desenvolver nas crianças, no que se refere às diferentes unidades curriculares que estes dois graus de ensino comportam; teorizaremos a importância da participação da comunidade educativa, no contexto escolar das crianças, analisaremos a forma como decorreram as nossas observações no terreno educativo, bem como as planificações elaboradas no âmbito da educação do pré-escolar e do ensino do 1º ciclo do ensino básico.

1) As Áreas Curriculares da Educação do Pré-Escolar e do Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico

Durante a nossa prática educativa, quer na educação do pré-escolar, quer no ensino do 1º ciclo do ensino básico, teríamos que ministrar um conjunto de conteúdos às crianças, de forma a que as mesmas pudessem desenvolver algumas competências, referentes às diversas áreas curriculares.

No nosso estágio pedagógico I, tivemos oportunidade de desenvolver actividades com uma turma da educação do pré-escolar, respeitantes às seguintes áreas curriculares: à Área de Expressão e Comunicação, à Área da Formação Pessoal e Social e à Área do Conhecimento do Mundo.

A área de Expressão e Comunicação comporta vários domínios: O Domínio das Expressões: Motora, Dramática, Plástica e Musical; O Domínio da Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática.

No que se refere ao Domínio da Matemática, as crianças deverão *aprender a agrupar, classificar, seriar e ordenar objectos* (in Orientações Curriculares para a educação do pré-escolar, 1997:74); desenvolver a compreensão do *que está longe e perto, dentro, fora e entre, aberto e fechado, em cima e em baixo* (ibid:73).

No que se reporta ao Domínio da Expressão Plástica, pretende-se que as crianças desenvolvam competências ao nível da motricidade fina: manipular o lápis e/ou pincel; desenvolvam a capacidade de dosear a tinta ou a cola a utilizar no pincel, o domínio da técnica da rasgagem, da colagem, da moldagem, da digitinta, da carimbagem e do recorte (in Orientações Curriculares para a educação do pré-escolar, 1997:71).

Relativamente ao Domínio da Expressão Musical, os discentes deverão reproduzir

melodias em grupo e individualmente, acompanhar canções com gestos e percussão corporal (*in* Orientações Curriculares para a educação do pré-escolar, 1997: 64).

No âmbito do Domínio da Expressão Dramática, o educador deverá facilitar a emergência de situações de expressão e comunicação que incluam *diferentes formas de mimar e dramatizar vivências e experiências das crianças* (*ibid*:60).

No Domínio da Expressão Motora, pretende-se proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e motricidade fina, para que as crianças aprendam a dominar melhor o seu corpo (*ibid*:58).

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o educador deverá proporcionar ocasiões de interacção em grande ou pequeno grupo, na medida em que *constituem ocasiões de comunicação diferentes: narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias, debater em comum regras do grupo (...)* (*ibid*: 67/68). Neste sentido, será o ambiente de comunicação proporcionado pelo educador que permitirá à criança dominar, progressivamente a linguagem, alargar o seu vocabulário e ir *adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação* (*ibid*:67).

Por sua vez, *a abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente* (*ibid*:66).

Concernentemente à Área de Formação Pessoal e Social, esta unidade curricular é considerada uma área transversal: será numa inter-relação com os outros que a criança tomará consciência de si e do outro e aprenderá *a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir* (*in* Orientações Curriculares para a educação do pré-escolar, 1997:52).

A Área de Conhecimento do Mundo, enraizando na curiosidade da criança e no seu desejo de saber, contempla *conteúdos relativos à biologia, conhecimento dos órgãos do corpo, dos animais, do seu habitat e costumes (...)* (*ibid*:81). Por outro lado, a sensibilização às ciências deve partir *dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza* (*ibid*:82).

No decorrer da nossa prática pedagógica II, realizámos actividades educativas com um conjunto de crianças que integram uma turma do 3ºano do ensino do 1ºciclo do ensino básico. Ao longo deste percurso formativo, planeámos actividades, tendo em conta as seguintes áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo

do Meio (que engloba o Ensino das Ciências Experimentais) e Expressões Artísticas (Educação Plástica, Dramática, Musical e Físico-Motora).

Deste modo, importa, explicitar algumas das competências a desenvolver em cada unidade curricular que este grau de ensino comporta:

Na Expressão e Educação Físico-Motora (E.E.F.M.) as crianças deverão *participar em jogos ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objectivo, realizando habilidades básicas e acções técnico-tácticas fundamentais, com oportunidade e correcção de movimentos* (Organização Curricular e Programas ensino básico – 1ºCiclo, 2006:50).

Relativamente à Expressão e Educação Musical, a partir de um conjunto de jogos de exploração, os educandos desenvolverão, gradualmente, a capacidade de dominar um conjunto de instrumentos musicais: voz corpo e instrumentos (*ibid*:68).

No que se reporta à Expressão e Educação Dramática, pretende-se que os alunos desenvolvam as *suas possibilidades expressivas utilizando o corpo, a voz, o espaço e os objectos* (*ibid*:78), para o efeito.

Nas actividades referentes à Expressão e Educação Plástica os discentes deverão desenvolver *formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade* contribuindo para o despertar da sua imaginação e criatividade (*ibid*:89).

Para a Área Curricular de Estudo do Meio *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* (Organização Curricular e Programas ensino básico – 1ºCiclo, 2006:101).

Saliente-se que o desenvolvimento do ensino experimental, especificamente o ensino das ciências contribui, inexoravelmente, para que *o indivíduo adquira atitudes, como a curiosidade, a exigência de fundamentação, a necessidade de prova para o julgamento, a persistência, entre outras (...). Estes são aspectos que a aprendizagem das ciências pode contribuir significativamente no conjunto do currículo para o desenvolvimento do indivíduo* (Pereira, 1992:27).

No que se refere à Língua Portuguesa, é de vital importância enumerar os seguintes aspectos: o programa de Língua Portuguesa está subdividido em três blocos distintos (o Domínio da Comunicação Oral, da Comunicação Escrita e do Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão), que englobam, por sua vez, um conjunto de pressupostos para cada nível

de ensino (1º,2º,3º e 4ºano do 1ºciclo do ensino básico). Parte-se do princípio de que *pelo uso da Língua, pela valorização de vivências, conhecimentos, referências e interesses, pela reflexão oportuna e integrada sobre o funcionamento da Língua, o aluno evolui para práticas mais normatizadas da comunicação oral e escrita* (Organização Curricular e Programas ensino básico – 1ºciclo, 2006:135).

O Programa de Matemática define um conjunto de finalidades, bem como objectivos gerais para o ensino da matemática. Este programa enuncia três capacidades transversais a ter em consideração ao longo dos três ciclos do ensino básico: desenvolvimento da capacidade de raciocínio, desenvolvimento da capacidade de comunicação e desenvolvimento da capacidade de resolver problemas (*in* Programa de Matemática do ensino básico, s.d:1).

Finalidades estas que o programa anterior, também, contemplava, justificando-se, assim, o facto de este reajustamento ter como ponto de partida o programa transacto. Todavia, apresenta um conjunto de aperfeiçoamentos que foram tidos em consideração, no decorrer da prática pedagógica II: o facto de que *o ensino-aprendizagem se desenvolve em torno de quatro eixos fundamentais: trabalho com números e operações, o pensamento algébrico, o pensamento geométrico e o trabalho com dados* (*ibidem*).

Para além destes pressupostos, a educação para a cidadania foi desenvolvida nas crianças, numa perspectiva transversal. Assim, nos propusemos a fomentar, nos alunos, um conjunto de atitudes e valores, tais como a solidariedade, atitudes cooperativas, o espírito crítico, a tolerância e o respeito pela diversidade. Para isso, confrontámos os discentes com situações que exigiam uma reflexão crítica por parte dos mesmos e proporcionámos, durante o decorrer das actividades de aprendizagem, espaços para que o aluno se pudesse exprimir (dizer a sua palavra, na expressão de Paulo Freire) e reflectir sobre os seus comportamentos, bem como sobre os comportamentos dos seus pares.

Atentemos ao facto de que, quer na educação do pré-escolar, quer no ensino do 1ºciclo do ensino básico, não devemos perspectivar estas áreas como unidades estanques, mas sim numa lógica de interdisciplinaridade educativa.

Assim, passamos a apresentar algumas das actividades que desenvolvemos com as crianças de uma turma da educação do pré-escolar (cf. Anexo 1) e do ensino do 1ºciclo do ensino básico (cf. Anexo 2) e, também, alguns conteúdos abordados, no que se refere às diferentes áreas curriculares destes dois graus de ensino.

Ainda no âmbito da nossa análise às orientações curriculares, quer para a educação para o pré-escolar, quer para o ensino do 1ºciclo do ensino básico, podemos verificar,

também, referências alusivas à necessidade de o educador estabelecer parcerias com a comunidade educativa. Neste sentido, importa teorizar a importância da participação dos diversos agentes educativos para o desenvolvimento da criança.

2) A Cooperação da Comunidade Educativa

A relação entre a escola e a família é, a nosso ver, uma problemática relevante, uma vez que ao longo do nosso processo de formação inicial temos sido confrontados com a necessidade peremptória de os docentes desenvolverem estratégias neste sentido. Uma assumpção que advém da urgência em ampliar as portas da escola, partindo-se do princípio que o fomento de uma cooperação entre estas duas instâncias educativas, em torno de um projecto, é essencial para o desenvolvimento saudável das crianças.

Não só a família, mas também o meio social que envolve a criança, influenciam a sua educação. Neste âmbito, a escola deverá conjugar esforços, com o intuito de potencializar os recursos da comunidade educativa, de forma a promover o desenvolvimento saudável dos seus educandos (*in* Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, 1997:23).

Reportando-nos ao desenvolvimento de hábitos de leitura e de escrita nas crianças, importa salientar que a família tem um papel fundamental a desempenhar nesta matéria (Castanho, 1993). O educador, nas práticas de leitura das crianças, deve envolver as famílias, incentivando-as a dar continuidade, diversidade e regularidade às diferentes leituras que realizam em família, tais como nos momentos de leitura de histórias (Mata, 2008:88).

Na perspectiva de Mata (*ibidem*), nas famílias onde estas práticas são menos frequentes e consistentes, o educador deverá promover hábitos de leitura de histórias, bem como sensibilizar os pais para a importância da participação das crianças, no decorrer das leituras familiares do dia-a-dia.

Deste modo, será fundamental que um pai ou educador, que goste de ler, transmita este prazer à criança, dando, assim, um contributo essencial para a formação de futuros leitores (Mata, 2008:79). Não deveremos esquecer que os adultos *são importantes modelos de como e para que se lê. O envolvimento que sentirem e conseguirem transmitir nos momentos de leitura partilhada são um dos elementos essenciais para a formação de pequenos leitores envolvidos* (Mata, 2008:79).

Berger (1998, citado por Santos, 2007:219) aponta um conjunto de actividades que os pais poderão desenvolver com as crianças, em torno da promoção de competências linguísticas. Tais como: *ler às crianças de uma forma prazenteira; utilizar livros que pais e*

crianças gostem; (...); estabelecer momentos específicos para lerem juntos; visitar bibliotecas; encorajar as crianças a ler; criar condições para proporcionar à criança um espaço para a leitura e para a escrita em casa; (...); contar histórias.

Neste horizonte de pensamento, segundo as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (1997:43), a relação da escola com os pais deve revestir-se de várias formas, uma vez que a estas duas instituições educativas participam na educação da mesma criança. Neste contexto, este programa estabelece que os encarregados de educação *têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos (ibidem).*

Assim nos propusemos a contrariar, no decorrer da nossa prática pedagógica I e II, a seguinte ordem de pensamentos. Para além da barreira da comunicação, das concepções da família sobre a escola, também se poderá considerar as concepções dos professores acerca das próprias famílias um entrave ao desenvolvimento de um bom relacionamento entre estas duas instâncias educativas. Na perspectiva de Magalhães (2003:26), poderá ocorrer aos professores fecharem-se à participação dos pais, uma vez que esta é vista como uma ameaça à acção e à autonomia do docente.

Com esta preocupação a orientar a nossa *praxis* educativa, incidiremos sobre a mesma, analisando, numa primeira instância, algumas das etapas do nosso estágio pedagógico.

3) As Práticas Educativas

O nosso estágio pedagógico comportou um conjunto de etapas distintas: numa primeira fase, teríamos que proceder à observação das aulas dos orientadores cooperantes – docentes responsáveis pelas turmas com as quais iríamos desenvolver actividades educativas. Para além disso, necessitaríamos de consultar os projectos educativos de escola, os projectos curriculares de turma, os processos individuais dos alunos, de forma a recolhermos um conjunto de dados sobre o desenvolvimento de competências das crianças. Toda esta informação foi aglomerada nos nossos projectos formativos, documentos elaborados pelos estagiários na fase inicial do seu estágio pedagógico (cf. esquema, em Anexo 3)

Ainda neste âmbito, sentimos a necessidade de analisar aspectos concernentes à construção do projecto formativo, propósito a cumprir já de seguida.

No entanto, antes concretizarmos este intento, importa salientar que, ao longo deste capítulo, bem como nos capítulos subsequentes, aludiremos, sempre que necessário, à

participação dos alunos. Visto que houve necessidade de salvaguardar a identidade das crianças, referir-nos-emos às mesmas usando um código para o efeito (Criança A, B, C, D, etc.), em substituição dos seus nomes verdadeiros.

3.1) A Construção do Projecto Formativo

Um projecto, intitulado formativo, na medida em que deverá contribuir para o desenvolvimento profissional do docente, devendo *assumir a forma de um projecto de investigação que coloque o formando numa real situação de formação e possibilite, ao mesmo tempo, o controlo dos métodos utilizados. Esse projecto, fazendo converger atitudes, saberes e saberes-fazer numa unidade coerente, poderá constituir um verdadeiro processo de formação, no sentido em que poderá possibilitar, não só uma tomada de consciência (da realidade e de si face à realidade) como uma consciencialização* (Estrela, 1986, citado por Gonçalves, 2006:13).

A consciencialização da importância da concepção deste projecto e sua operacionalização/avaliação, por parte do estagiário, assume, assim, a nosso ver, a máxima relevância. Isto porque a sua elaboração poderá contribuir para que o estagiário não prescindia da sua utilização, no decorrer da sua prática educativa futura.

Em contexto de estágio pedagógico, o projecto assume preponderância como instrumento a utilizar pelo professor, de forma a (re)construir contextos educativos, devendo o agente que o estrutura perceber a relevância da sua utilidade prática para o seu próprio desenvolvimento profissional (a isto intitulamos, também, de consciencialização).

Contudo, não devemos perspectivar o projecto, apenas, como uma previsão, antecipação ou planificação. Ele é muito mais do que isso: é desejo, é empenhamento da pessoa (Barbier, 1993:47). Tendo por base este entendimento, projectámos as nossas convicções educativas, durante a realização dos nossos projectos formativos: necessidade de olhar para a individualidade das crianças e contemplar o seu desenvolvimento sócio-afectivo.

No entanto, para construir um projecto é imprescindível conhecer a realidade. Segundo Estrela (1994:13), não poderemos elaborar nenhum projecto sem conhecer a esfera educativa em que se quer intervir. Neste sentido, de forma a construirmos o nosso conhecimento acerca da realidade educativa, na qual incidiríamos activamente, o projecto formativo, no nosso caso específico, só foi possível de concretizar a partir da análise documental de vários documentos existentes na escola e da recolha de dados, por intermédio

da observação directa, alusivos, por exemplo, ao desenvolvimento de competências das crianças e à *performance* dos docentes cooperantes.

Assim, incidiremos, analiticamente, sobre a forma como decorreram as nossas observações, bem como faremos menção a alguns dos dados recolhidos dos projectos curriculares de turma e dos processos individuais dos alunos, quer na educação do pré-escolar, quer no ensino do 1ºciclo do ensino básico.

3.2) Observações de Aulas e Análise Documental na Educação Pré-escolar e no Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

A observação surge como uma ferramenta essencial ao serviço do docente, que a deve utilizar de forma a recolher dados, posicionando-se criticamente sobre eles, de forma a tornar-se mais consciente de si e das situações de ensino que enfrenta. (Estrela, 1994:58).

Nesta linha de pensamento, a utilização desta ferramenta (a observação) acarreta um número mais amplo de vantagens, tais como: permite, por parte de quem a utiliza, o reconhecimento e a identificação de fenómenos, a apreensão de relações sequenciais e causais, uma sensibilidade às reacções dos alunos, a colocação de problemas e a verificação de soluções, a recolha objectiva de informação, sua organização e interpretação, uma análise crítica dos modelos existentes e a realização de uma correlação entre a teoria e a prática (*ibidem*).

Assim, o objectivo prioritário da formação inicial consiste, fundamentalmente, em ensinar o docente principiante *a pôr questões acerca do seu próprio ensino, a elaborar projectos de resposta e a conhecer as técnicas de colheita objectiva de dados* (Flanders, 1976, citado por Estrela, 1994:59).

Neste âmbito, inferimos que a utilização das técnicas de investigação, por parte do estagiário, comporta o seguinte propósito, face ao novo modelo de professor que se preconiza (o de investigador e profissional reflexivo): analisar a sua prática educativa, utilizando, a título experimental, diversos instrumentos de colheita objectiva de dados, de forma a (des)construir, reflexivamente, uma realidade educativa, na esperança de que, no futuro, faça uso destas técnicas no decorrer da sua prática educativa quotidiana.

Um objectivo formativo que carecerá, posteriormente, na nossa perspectiva, de um estudo de forma a averiguar em que medida a formação inicial, contribuiu ou não para uma utilização, contínua, destes instrumentos. Caso não se venha a verificar esta utilização, seria conveniente apurar que factores, em certa medida, condicionaram este processo.

No que se refere à educação do pré-escolar, nos primeiros contactos com a educadora cooperante, centrámos a nossa observação no modo como procedia à gestão do grupo, nas estratégias e recursos que utilizava. De forma a tentarmos reduzir as nossas próprias inseguranças e receios, relacionados com o facto de sermos ou não capazes de exercer a docência, iniciámos um processo de apreensão da rotina da sala de actividades, de algumas canções que a docente utilizava e do modo como organizava o trabalho com as crianças.

Por outro lado, os dados que recolhemos, inicialmente, relativamente ao desenvolvimento de competências de algumas crianças são muito díspares. Resultam de observações directas, distanciadas e desarmadas, circunscritas a um determinado tempo e lugar específico. Estes dados apresentam algumas insuficiências, no que se refere à forma como foram apresentados: mistura de inferências com dados objectivos (cf. Anexo 4).

No entanto, os instrumentos de recolha e registo de observações podem auxiliar o educador a objectivar o seu entendimento acerca do desenvolvimento de competências das crianças. À medida que o nosso conhecimento acerca dos nossos educandos foi, gradualmente, progredindo, algumas observações assumiram um pendor intencional (armadas), uma vez que partíamos para a observação com um objectivo delineado. Assim, foram-se libertando, gradualmente, do seu pendor ocasional.

Na perspectiva de Figueiredo (2001:77), as observações ocasionais devem-se tornar contínuas e evidenciar *uma sequência de comportamentos, ocorrências ou outros indicadores da evolução do processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança*.

Paralelamente, a forma como procedemos à organização dos dados, resultantes das observações, foi, também, gradualmente, evoluindo ao longo da nossa prática educativa. Ao reflectirmos sobre as formas de organizar os dados, optámos por um modelo de registo de dados consciencializados da necessidade de separar a informação objectiva das inferências do observador (cf. Anexo 5).

No que se reporta ao ensino do 1º ciclo do ensino básico, incidimos, também, no modo como o docente ministrava os conteúdos, na gestão de actividades e recursos. No entanto, consciencializados da necessidade de objectivar as nossas inferências sobre o desenvolvimento de competências das crianças, concentrámo-nos, na fase inicial do nosso estágio, nas suas produções escritas.

As actividades desenvolvidas com as crianças assumiram um pendor diagnóstico. Em que medida? De facto, através do confronto de subjectividades, de forma a sustentar as nossas afirmações, preocupámo-nos, gradualmente, em atribuir uma expressão objectiva, por

intermédio das observações, a algumas problemáticas educativas, que nos propusemos a inferir.

Para a construção do nosso projecto de intervenção, considerámos que o tempo disponível para procedermos à realização de observações foi insuficiente. Para além disso, importa referir que a ausência de uma análise precedente à forma como poderíamos realizar uma observação, contribuiu, também, para que muitos dos dados recolhidos primassem pela falta de qualidade.

No entanto, configurando ao estágio pedagógico uma componente experimental, fomos gradualmente «alargando» o nosso conhecimento sobre o desenvolvimento de competências das crianças, a partir das nossas aprendizagens graduais acerca das diferentes técnicas de recolha de dados. Neste sentido, a realização de observações não culminou na fase inicial do nosso estágio pedagógico: esta ferramenta foi utilizada ao longo da nossa prática educativa.

Assim, relativamente à educação do pré-escolar, verificámos, durante as observações directas, que havia discentes que participavam, por exemplo, nos diálogos de grupo, enquanto outras crianças se mantinham em silêncio, nos momentos em que as observávamos (cf. Anexo 6).

Porém, ao reflectirmos sobre as inferências que proferimos, consideramos que nos precipitámos ao tecer determinadas afirmações: como, por exemplo, ao salientarmos que determinada criança é tímida, pouco participativa, não participa de todo, não toma a iniciativa, não participa autonomamente, gosta de brincar em determinada área da sala de actividades ou sempre que tem a oportunidade dirige-se para um canto específico da sala de actividades (cf. Anexo 6).

Das inferências reportadas, rotulamos algumas crianças como menos participativas ou tendencialmente tímidas. Será que podemos salientar que uma criança é tímida, sem a observarmos em outros contextos educativos? Que variáveis poderão influir no comportamento de algumas crianças? Terão a ver com a actividade? Com a presença do estagiário? Evidenciariam estas crianças o mesmo comportamento, no decorrer de uma actividade de aprendizagem distinta? Quando não estão na escola, como se comportam?

Perspectivamos que esta análise reflexiva deverá ser partilhada com as orientadoras de estágio, que deverão, a nosso ver, ao lerem as planificações, questionar os estagiários acerca do que referem sobre o desenvolvimento de competências das crianças. Isto de forma a desenvolvermos, gradualmente, um cuidado acrescido quando procedermos à avaliação de

determinados comportamentos da criança.

O educador deve *procurar observar outros factores que clarifiquem e expliquem estas situações e lhes forneça pistas para a intervenção nelas* (Figueiredo, 2003:52). Por exemplo, terá que verificar se estes comportamentos *são comuns a outras crianças ou podem ser considerados característicos de uma determinada criança; se as crianças assumem estes comportamentos independentemente do momento, do lugar, das pessoas ou actividades em curso, ou se eles podem estar relacionados com alguns destes factores; se mudando alguns destes factores, como, por exemplo, as atitudes dos outros, a organização do espaço, actividades em curso, a situação se mantém ou muda; a frequência com que eles surgem, por exemplo, anotando a sua incidência durante um dia, uma actividade ou na presença de alguém.*

Reportando-nos, novamente, aos dados do quadro de inferências, verificámos que, analisando a informação referente ao Plano 3 e 4, iniciámos um processo de problematização desta questão (cf. Anexo 6): inferimos que algumas crianças poderiam revelar comportamentos distintos, tendo em conta a situação social em que se encontram. Deste modo, mencionar que são crianças tímidas ou pouco participativas, será, na nossa perspectiva, ambíguo.

No que concerne à análise documental, na educação do pré-escolar, esta efectivou-se nas avaliações que constavam do projecto curricular de turma da docente cooperante, no que se refere ao desenvolvimento de competências das crianças. Enquanto no ensino do 1º ciclo do ensino básico, uma vez que iniciámos o nosso estágio pedagógico II, no início do ano lectivo, tivemos em linha de consideração as produções escritas dos educandos e a avaliação acerca do desenvolvimento de capacidades das mesmas, realizada, no ano transacto, pelo docente titular da sala.

Relativamente à educação do pré-escolar, ao consultarmos o projecto curricular de turma da educadora cooperante, considerámos algumas das avaliações acerca do desenvolvimento de competências dos educandos demasiado generalistas. Por exemplo, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de pré-leitura e pré-escrita, podemos verificar que a educadora adianta que algumas crianças revelam dificuldades no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, mas não especifica, concretamente, em que consistem estas dificuldades (cf. Anexo 7).

No entanto, é da máxima relevância realçar que nos foi apresentado, pela educadora cooperante (a docente responsável pela turma do pré-escolar, com a qual iríamos trabalhar),

um plano anual de actividades, onde constavam algumas actividades a desenvolver ao longo do ano lectivo. Seria prudente termos tido a oportunidade de aceder à avaliação do trabalho realizado, uma vez que iniciámos o nosso estágio pedagógico I, no decorrer do segundo período.

Isto, com o intuito de encontrarmos respostas para as seguintes questões: Quais foram as dificuldades que ocorreram durante a operacionalização do trabalho? De que forma as estratégias contempladas, até ao momento, foram ou não viáveis? Que novas estratégias deverão ser contempladas? (...).

Esta informação contribuiria para que, no tempo que desenvolvêssemos actividades na escola, fomentássemos estratégias neste âmbito, partindo de uma base de referência que nos permitisse complementar o trabalho desenvolvido, numa lógica de complementaridade educativa, favorecedora do nosso crescimento pessoal e social.

No que concerne ao ensino do 1º ciclo do ensino básico, analisámos os processos individuais dos alunos, tendo aferido, por exemplo, que algumas crianças revelavam dificuldades na escrita de palavras. Porém, também, salientamos o grau de generalidade e a necessidade de procedermos a uma reflexão, referente a alguns dos dados constantes neste documento (cf. Anexo 8).

Por isso, considerámos que, face ao grau de generalidade da avaliação, deveríamos ter colocado ao docente titular da sala (professor responsável pela turma do ensino do 1º ciclo do ensino básico) as seguintes questões: no que se refere à Criança G, quais são as tarefas em que esta evidencia ter dificuldades? O que se poderá depreender de ritmo um pouco lento? Onde estão os dados que me levam a inferir que a Criança F se sentirá inibida em responder? Refira-se que, infelizmente, não procedemos deste modo.

Assim, neste horizonte reflexivo, é importante referir que, após a recolha de dados e a elaboração de um projecto formativo, antes de qualquer operacionalização de actividades com as crianças, os estagiários deveriam ser chamados a construir um plano de aula.

Sobre a elaboração das planificações, tecemos a análise que abaixo se apresenta.

3.3) O Exercício de Planificação como Elemento Estruturador da Acção

Do quadro conceptual subjacente, podemos inferir sobre a nossa necessidade de planificar: Planificar para quê e porquê? Uma questão pertinente, na medida em que o professor deverá encontrar alguma utilidade prática na elaboração dos seus planos de aula.

Caso contrário, a planificação, apenas, servirá para preencher uma eventual necessidade programática.

Em primeiro lugar, diríamos que, à partida, todos os professores o fazem (ou o deveriam fazer) ou poderíamos afirmar que todos os estagiários têm obrigatoriamente de o fazer, na medida em que este documento é avaliado pelas supervisoras (profissionais de educação, a exercer funções na Universidade, responsáveis por monitorizar a nossa prática pedagógica). Mas consideramos esta concepção redutora. Mais do que um produto sujeito à avaliação de outrem, o acto de planificar não deverá ser um «sacrifício», uma vez que a necessidade de o conceber deverá ser intrínseca.

Clark e Yinger (1979, citados por Zabalza, 1994: 48) questionaram um conjunto de docentes sobre a razão pela qual elaboravam os planos de aula, agrupando as respostas dos professores em três tipos de categorias: (1) os que planificavam de modo a satisfazer as suas necessidades pessoais; (2) os que intitulavam de plano de aula os objectivos a atingir durante o processo de instrução; (3) os que designavam de planificação o conjunto de estratégias de actuação.

Considerando as razões enunciadas, poderemos dizer que, ao longo do nosso estágio, planificámos com o intuito de reduzir as nossas próprias inseguranças, para contemplar os conteúdos que deveriam ser ministrados às crianças, bem como as actividades e materiais a utilizar, no decorrer da operacionalização do trabalho. Nos planos de aula incluímos, também, um conjunto de estratégias de actuação, tendo em consideração o resultado das nossas inferências acerca do desenvolvimento de competências das crianças, descritas num dos itens dos planos, intitulado Ponto da Situação Actual.

Tal como refere Zabalza (1994:47), o professor quando planifica *converte uma ideia ou um propósito num curso de acção*. Qualquer processo de planificação comporta *um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir; uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo* (Zabalza, 1994: 48).

No entanto, para elaborarmos as nossas planificações, quer na educação do pré-escolar, quer no ensino do 1º ciclo do ensino básico, teríamos que considerar os seguintes critérios: aos estagiários não caberia a selecção dos conteúdos a ministrar à turma, na medida

em que a gestão do programa caberia à/ao docente cooperante. Deste modo, éramos informados, numa fase anterior à construção dos planos de aula, dos conteúdos que iríamos ministrar, nas diferentes áreas curriculares.

Também, durante a elaboração das nossas planificações, as supervisoras davam-nos indicações, numa fase anterior e posterior à elaboração da planificação, acerca da forma como deveríamos estruturar o plano de aula. Esta orientação deveria ter assentado, no nosso entender, numa intersubjectividade dinâmica e reflexiva, sobre as diversas questões e procedimentos educativos, tais como o acto de planificar. No entanto, limitámo-nos a aceitar acriticamente todas as indicações que a supervisora nos transmitia acerca da forma como deveríamos estruturar o citado documento.

Relativamente à educação do pré-escolar, no decorrer da elaboração do nosso primeiro plano de aula, mencionámos, de modo compartimentado, as competências a desenvolver para cada área e domínio curricular (cf. Anexo 1). No entanto, no segundo plano de aula, bem como nos planos subsequentes, aglomeramos, na justificação teórica, as competências a desenvolver em cada área e domínio curricular (cf. Anexo 1).

Esta alteração surgiu a partir dos diálogos que mantínhamos com a nossa supervisora. Saliente-se que, na altura, não questionámos a mesma sobre a razão pela qual deveríamos estruturar o plano de aula de um modo distinto. Consideramos que o deveríamos ter feito. Aferimos, assim, que as alterações que ocorreram poderiam ter a ver com questões inerentes à interdisciplinaridade ou com a necessidade de não devermos perspectivar as áreas, como unidades estanques.

O facto de termos teorizado as nossas opções, durante a elaboração das nossas planificações, contribuiu, a nosso ver, para uma melhor compreensão das potencialidades pedagógicas das nossas práticas educativas, em contexto de sala de actividades (cf. Anexo 1). De facto, parece-nos exequível a forma como procedemos, na medida em que nos permitiu contemplar e analisar as perspectivas de alguns teóricos sobre as potencialidades pedagógicas das actividades, recursos e estratégias que seleccionámos.

Relativamente ao ensino do 1º ciclo do ensino básico, podemos verificar que, para a construção do nosso primeiro plano de aula, baseámo-nos na estrutura dos planos elaborados para a educação do pré-escolar. Porém, nos planos seguintes, não o fizemos, na medida em que, a partir dos diálogos mantidos com a nossa supervisora, conceptualizámos que, durante a nossa prática educativa futura, não iríamos, de todo, teorizar todas as opções que tomávamos (cf. Anexo 2), o que significa que não iríamos construir um plano de aula tão exaustivo.

Teríamos que o tornar o máximo funcional possível, um modelo próximo daquele que, provavelmente, utilizaríamos na nossa prática educativa futura.

Por um lado, compreendemos esta divergência, na medida em que fomos supervisionados por duas pessoas distintas. Provavelmente, a forma como estas duas profissionais de educação conceptualizam «o acto de planificar» reflectiu-se ao longo da sua orientação.

Neste contexto, considerámos o modelo de plano de aula utilizado, no âmbito do 1º ciclo do ensino básico, aquele se aproximará mais do modelo que pretendemos utilizar no início da nossa prática educativa futura. No entanto, perspectivamos que não prescindiremos de elaborar uma justificação das opções, porque, a nosso ver, esta prática educativa foi fundamental para o nosso próprio crescimento como profissionais de educação.

Contudo, ao longo nosso desenvolvimento profissional, poderemos alterar esta concepção. O que nos parece essencial é sermos capazes de mobilizar as nossas competências reflexivas, para que possamos encontrar sentido naquilo que elaboramos.

Em suma, comparando os planos de aula, elaborados para a educação do pré-escolar e para o ensino do 1º ciclo do ensino básico poderemos encontrar semelhanças e diferenças na sua estrutura: as semelhanças, de uma forma geral, assentam na elaboração de um ponto de situação actual (que comporta inferências sobre o desenvolvimento de competências das crianças, resultantes da observação directa) e na descrição das actividades de aprendizagem. As diferenças aludem, por exemplo, a uma ausência verificada, nas planificações elaboradas para o ensino do 1º ciclo do ensino básico, de uma teorização de todas as opções didáctico-pedagógicas. Assim, no decorrer da elaboração dos planos de aula, referentes ao ensino do 1º ciclo do ensino básico, limitámo-nos, apenas, a teorizar o modelo de ensino, como o qual nos identificávamos, todavia não nos descurando dos restantes modelos, mencionando-os sempre que achávamos pertinente.

Contudo, estamos convictos de que devemos experimentar diferentes metodologias, aquando do acto de planificar, de forma a «personalizarmos» o que elaboramos. Mais do que impor um modelo é necessário questionar os estagiários acerca da razão pela qual planificam. Porque o devemos fazer? É necessário explicar ao estagiário por que razão terá que mudar a forma como planifica, apesar de preferir determinado modo, ao invés de outro, aquando do acto de planificar. É fundamental reflectir sobre o seguinte: Confere-nos o acto de planificar alguma segurança ou utilidade? Ou preenche apenas uma necessidade inerente a um contexto?

No decorrer da elaboração das planificações socorremo-nos de alguns modelos de

ensino, com o intuito de os contemplarmos durante a operacionalização do trabalho com as crianças. Neste sentido, reportar-nos-emos a alguns, apresentando uma análise de aspectos relevantes, decorrentes do desenvolvimento de actividades com as crianças, sobre as quais importa reflectir.

3.4) As Dinâmicas de Sala de Aula

Nesta linha de pensamento, reveste-se da máxima relevância analisar as dinâmicas de sala de aula. Uma questão pertinente que se coloca é a de saber como deverá decorrer a interacção entre criança-criança e adulto-criança.

Considerando a questão acima enunciada, e tendo por base o Modelo *High – Scope*, recorde-se que a criança é activa e o adulto também o deverá ser, uma vez que a criança toma a iniciativa e o adulto deve proporcionar um ambiente onde esta possa desenvolver as suas capacidades. A criança aprende interagindo e o adulto deverá favorecer esta interacção (Zabalza, 1998:144).

Neste contexto, não devemos esquecer que o processo educativo é essencialmente um processo social (Bruner, 1999:64). Deste modo, o educador deverá exercer um ensino que respeite as actividades dos alunos, tenha em consideração o seu desenvolvimento social, *procure humanizar a relação educativa, preconize uma organização flexível do espaço de acordo com as situações de aprendizagem* (Proença, 1990:51).

A educação deverá centrar-se, também, (Modelo *Reggio Emilia*) *nas relações, cooperação, colaboração e comunicação. Onde educadores, famílias e crianças participam activamente, partilhando ideias, dividindo tarefas e em comum assumindo responsabilidades* (Malaguzzi 1993, citado por Formosinho, Spodex, Brown, Lino e Niza, 1998:99).

Neste sentido, a reflexão, por parte do aluno, sobre valores, regras e papéis sociais assume, assim, enorme importância, porque *«helps students collect and organize information about social issues, develop empathy with others, and attempt to improve their social skills (...)*» (Joyce e Weil, 1986:10).

Assim, durante as actividades de aprendizagem, que implicavam o trabalho de grupo (*Classroom Meeting*), objectivámos que os alunos deveriam ser responsáveis por estabelecer *«a social system appropriate to academic tasks but with room for individual differences and respect for the common tasks and the rights of others»* ((Joyce e Weil, 1986: 9).

Tento em conta os princípios orientadores enunciados, tentámos assumir a posição de facilitadores da aprendizagem, quer na educação do pré-escolar, quer no ensino do 1º ciclo do

ensino básico, onde a interacção entre docente e aluno assumiria uma enorme relevância e se abririam espaços para que a criança se pudesse exprimir e tomar a iniciativa.

Ora, aferimos que, tendencialmente, quando estávamos a ser supervisionados, focávamo-nos nas crianças «mais participativas» porque, à partida, saberíamos que obteríamos uma resposta imediata. Partíamos da conceptualização de que as respostas destas crianças, em certa medida, contribuiriam para que a supervisora inferisse que as actividades estavam a ser «bem» ministradas e aprazíveis para os discentes que nela participavam.

Porém, concluímos que estávamos centrados nas nossas próprias inseguranças, como futuros docentes, resultando deste enfoque a carência de dados sobre o desenvolvimento de competências dos educandos que, dado o seu comportamento na sala de aula, passavam despercebidos aos olhares do estagiário.

Para além disso, verificámos, no decorrer da operacionalização do trabalho com as crianças da educação do pré-escolar, uma dissonância entre o que projectávamos e o desenvolvimento prático de algumas actividades: por exemplo, quando referíamos que as actividades seriam apelativas para todas as crianças e nos confrontávamos com o desinteresse e desmotivação, por parte de alguns alunos. Ou quando planeávamos que iríamos propor uma actividade sem qualquer preocupação em questionar previamente as crianças ou estruturar uma actividade alternativa (na eventualidade de preferirem desenvolver uma actividade distinta).

Isto é, quando propomos, efectivamente, perante as crianças a caminhada pedagógica a percorrer, conferimos à mesma um poder de decisão, que deveria ser respeitado e tido em conta. Parece-nos, contudo, que o que se passa no terreno não abarca esta premissa, uma vez que impomos formas e conteúdos a aprender, fingindo que a criança decide. Em teoria, propomos e, na prática, impomos. Deveremos ser rigorosos nos termos que utilizamos, de forma a evitarmos algumas discrepâncias entre o projectado e o operacionalizado.

Relativamente às competências do futuro docente, caberia, primeiramente, ao estagiário não só o domínio científico, mas também o domínio metodológico: ser capaz de estruturar um conjunto de actividades, recursos e estratégias, de forma ministrar determinados conteúdos às crianças.

Neste contexto, no decorrer da nossa prática educativa no ensino do 1º ciclo do ensino básico, à medida que fomos ministrando, «conteúdo atrás de conteúdo», colocámos a seguinte questão: E o ritmo de aprendizagem dos alunos? De que forma fomentaremos actividades/estratégias que respeitem as especificidades de cada um?

Como sabemos, os alunos têm ritmos de aprendizagem distintos, o que implica uma reestruturação e reflexão sobre o modo como o docente ministra o ensino e as estratégias que utiliza.

Esta preparação, durante este processo de formação é essencial, porque o docente enfrentará esta realidade, durante a sua prática educativa futura, devendo desenvolver o hábito de questionação permanente e metódica da sua prática educativa: que estratégias utilizaremos de forma a compreender as dificuldades de determinada criança? Como iremos avaliar este processo? O que deverá ser prioritário, no momento, as necessidades programáticas ou a realização de «um compasso de espera» e reflexão sobre as dificuldades que estas evidenciam? Que estratégias devemos contemplar com o intuito de compreender os mecanismos cognitivos e socio-afectivos dos nossos alunos?

É fundamental desenvolver linhas de acção estratégica, com o intuito de tentarmos compreender a criança. Os resultados da nossa acção, com o propósito de colmatar esta preocupação exercerão influência sobre a nossa própria *performance*, como profissionais de educação.

Estamos convictos de que esta atitude é fulcral, embora aceitemos que o professor, durante a sua prática educativa, enfrenta muitos obstáculos, nomeadamente a necessidade de cumprir o programa num tempo limitado, as burocracias exigidas, entre outros. Contudo, no decorrer do estágio, deveremos ter oportunidade de desenvolver uma acção educativa, neste sentido.

Neste âmbito, quer na educação do pré-escolar, quer no ensino do 1º ciclo do ensino básico, considerando que são dinâmicas de ensino distintas, tentámos olhar para a individualidade da criança, utilizando, como instrumentos, as técnicas de investigação, de forma a tentar iniciar um processo de (des)construção de contextos educativos.

Todavia, as exigências inerentes a um maior aprofundamento do conhecimento científico, durante a operacionalização do trabalho no ensino do 1º ciclo do ensino básico, contribuíram para um maior enfoque no nosso desenvolvimento de competências. Adjuvando-se, também, a esta realidade, a necessidade que sentimos em demonstrar, a quem nos observava, que dominávamos este saber.

Para além disso, importa salientar que, na educação do pré-escolar, se verificou uma maior valorização das concepções prévias das crianças do que no decorrer das nossas práticas educativas no ensino do 1º ciclo do ensino básico. Por exemplo, na educação do pré-escolar, perguntámos às crianças que actividades queriam realizar, enquanto no ensino do 1º ciclo do

ensino básico impusemos as actividades e, frequentemente, as compartimentámos (uma hora para a Língua Portuguesa, uma hora para o Estudo do Meio...).

Contudo, na esteira da presente reflexão, atribuímos importância à prática educativa, pois trata-se de um campo propício à reflexão entre a componente teórica e prática. É o local onde deveremos projectar as nossas concepções educativas, construídas ao longo do nosso processo de formação inicial.

CAPÍTULO II – A ÁREA DA LEITURA E DA ESCRITA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA-DIDÁCTICA

Como o leitor poderá aferir, por delimitação de páginas, não nos é possível referir todas as actividades desenvolvidas. Por isso, neste capítulo, faremos menção, apenas, a algumas actividades, fomentadas na educação do pré-escolar e no ensino do 1ºciclo do ensino básico, relacionadas com a leitura e a escrita.

Durante a análise destas actividades educativas, evidenciaremos uma preocupação em objectivar o nosso entendimento acerca do desenvolvimento de competências das crianças e em estabelecer linhas de acção estratégicas com a comunidade educativa.

Assim, antes de descrevermos e analisarmos algumas actividades desenvolvidas no que diz respeito à educação do pré-escolar e ao ensino do 1ºciclo do ensino básico, passaremos a fundamentar algumas estratégias e propostas de actividades, no âmbito do desenvolvimento de competências linguísticas nas crianças.

4) A Escrita e a Leitura na Educação do Pré-Escolar e no Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Quer no decorrer das actividades estruturadas para a educação do pré-escolar, quer para o ensino do 1ºciclo do ensino básico, partimos da premissa de que *as situações de interacção com a leitura que proporcionamos às crianças devem ser positivas, devem estar associados a aspectos positivos, para que elas gradualmente desenvolvam atitudes positivas e estas, por sua vez, potenciem o desenvolvimento de motivações intrínsecas* (Mata, 2008:75).

Ao desenvolvimento de competências de linguagem oral tem sido atribuída uma importância acrescida na educação do pré-escolar. No entanto, constitui um facto indiscutível que a abordagem à escrita deve ser integrada na educação do pré-escolar (*in* Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, 1997: 65). Porém, *não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita (ibidem).*

No que se reporta ao desenvolvimento de um maior domínio da linguagem oral, por parte das crianças, o educador deverá ter em consideração um conjunto de estratégias: facilitar o diálogo entre os discentes, comunicando com os mesmos, valorizando o que referem, dando espaço para que cada criança se possa exprimir.

Contudo, o educador, deverá ter em consideração que, nas situações de grande grupo,

alguns educandos poderão evidenciar dificuldades em exprimir-se ou nada terão a dizer sobre um eventual assunto (*in* Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, 1997: 67). Neste sentido, a educação do pré-escolar deverá proporcionar ocasiões de forma a motivar as crianças para o diálogo e partilha de vivências entre os alunos (*ibidem*).

Assim, as interações proporcionadas pela vida do grupo poderão constituir *ocasiões de comunicação diferentes: narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias, debater em comum as regras do grupo, negociar a distribuição de tarefas, planejar oralmente o que se pretende fazer e contar o que se realizou ... (ibidem)*.

O programa, referente ao ensino do 1º ciclo do ensino básico, aponta para a necessidade de o docente, no que se refere à Comunicação Escrita (Área de Língua Portuguesa), diversificar os contextos de produção escrita, bem como deverá promover a multiplicação de práticas de escrita, encontrando, em grupo, *soluções para os problemas que a construção do texto exige* (Organização Curricular e Programas – 1º ciclo do ensino básico, 2006:146), o que permitirá *aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento (ibidem)*.

Os educandos deverão, assim, desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita (Organização Curricular e Programas – 1º ciclo do ensino básico, 2006:151), a partir, por exemplo, da livre construção de textos, individualmente ou em grupo, ou pela construção de textos com tema sugerido ou à escolha (*ibid*:151/152).

Para isso, será necessário compreender que as situações de escrita e de leitura que proporcionamos aos educandos deverão estar associadas a sentimentos de prazer e reforço da sua auto-confiança (Castanho, 2008; 2006). A criança ao ler e escrever sem receio de censura e ao aperceber-se de que poderá contar com o apoio necessário de forma a aperfeiçoar as suas produções fará com que esta descubra o prazer de ler e escrever e entenda que todas as suas produções escritas são susceptíveis de serem melhoradas (Organização Curricular e Programas - 1º ciclo do ensino básico, 2006: 146).

Como estratégia, o professor, de forma a desafiar os alunos a escrever, poderá entregar a cada discente um caderno, logo no início do ano, onde a criança poderá registar, no mesmo, o que entender (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997: 27).

Ainda neste âmbito, tivemos, em linha de consideração, durante a nossa prática pedagógica I e II, o seguinte critério: *o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta*

de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo (in Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, 1997: 25).

Deste modo, previamente a qualquer estruturação estratégica, compreendemos que para diferenciar será necessário estar atento às diferenças, proporcionar um ambiente onde a criança se sinta valorizada e respeitada (Cadima et al, 1997:28). O que será possível se o docente reconhecer o aluno enquanto pessoa: «*com um determinado património socio-cultural, com os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades*» (ibidem).

Um reconhecimento que se deverá alargar ao grupo turma, uma vez que a heterogeneidade referente ao desenvolvimento de competências da criança se evidencia, obrigando a criação de condições para o desenvolvimento de um ensino individual (Cadima et al, 1997:28).

5) Análise das Actividades Promotoras da Pré-Leitura e Pré-Escrita na Educação do Pré-Escolar

5.1) Dinamização do Canto da Leitura

Não pretendendo condicionar, regularmente, a autonomia das crianças, no que se refere à escolha dos diferentes cantos da sala de actividades, ambicionaríamos que estas fossem, gradualmente, desenvolvendo o interesse autónomo pela realização de actividades no canto da leitura.

Porém, não pretenderíamos circunscrever o desenvolvimento de competências linguísticas, apenas, para o canto da leitura, uma vez que os diversos cantos da sala de actividades deverão conter diversos suportes de leitura e de escrita. Isto, com o intuito de fomentar na criança uma consciencialização, gradual, das diversas funcionalidades da leitura e de promover a emergência de comportamentos neste sentido.

De forma a elucidar o leitor, importa salientar por que razão decidimos dinamizar este canto da sala de actividades. Com base na avaliação do Projecto Curricular de Turma da educadora cooperante, bem como a partir da observação directa e dos diálogos mantidos com esta profissional de educação, inferimos que o espaço dedicado à leitura era o canto menos utilizado pelas crianças (cf. Anexo 6).

A adjuvar a estes dados, verificámos que seria necessário alterar a localização deste

espaço na sala de actividades e proceder, em conjunto, com as crianças, à sua decoração. Isto, com o intuito de o tornar, na nossa concepção, mais apelativo para as mesmas.

Para além disso, procederíamos ao apetrechamento deste espaço, uma vez que constatámos que o mesmo dispunha de uma estante, com poucos livros. Deste modo, colocámos, neste canto específico, diferentes marcadores, lápis, canetas, um quadro para que as crianças pudessem registar o que entendessem; cadernos, livros de contos infantis, jornais e listas telefónicas. Pedimos, também, às crianças para trazerem livros de casa e delineámos um tempo específico para que os apresentassem à turma e os colocassem, posteriormente, na estante localizada neste espaço.

Desta forma, importa, assim, documentar, com algumas fotos, o desenvolvimento de actividades livres, por parte de algumas crianças, neste espaço da sala de actividades (cf. Anexo 9).

Nesta área, introduzimos também um conjunto de ficheiros, com exercícios referentes à Área de Expressão e Comunicação. Assim, após a exploração, prévia, com as crianças, destes recursos didácticos, estas, no decorrer das actividades livres, poderiam optar por realizar uma ficha de trabalho, relacionada como os conteúdos do programa. Para o efeito, seriam os educandos a escolher, autonomamente, as fichas que pretendiam realizar.

O educador, tendo em conta as dificuldades das crianças, poderia, eventualmente, sugerir às mesmas que realizassem determinadas fichas de trabalho. Para melhor ilustrar o trabalho realizado, anexámos algumas das fichas realizadas, autonomamente, pelo nosso grupo de educandos (cf. Anexo 10).

Dando seguimento aos objectivos propostos para esta actividade, procederemos à avaliação deste trabalho, tendo em conta os dados recolhidos, no final do ano lectivo, referentes à opinião da educadora, acerca da dinamização e utilização, por parte das crianças, deste espaço educativo.

Para além disso, nesta análise, incluiremos, também, a informação recolhida da grelha de registo individual (utilizada para efeitos de registo das concepções das crianças sobre a temática da educação afectivo-sexual, cf. Anexo 11), de forma a averiguarmos quais os cantos da sala que, no final do ano lectivo, reuniram as preferências do nosso grupo de educandos (questão nº2.2 do guião de entrevista, em Anexo 12).

Relativamente à escolha dos cantos da sala, por parte das crianças, questionámos a docente titular da turma do seguinte modo: no que se refere à escolha dos cantos por parte das crianças, em que cantos da sala as crianças gostam mais de brincar? A educadora salientou:

«De um modo geral, elas frequentam todos os cantinhos, mas a casinha e a garagem são duas áreas muito solicitadas» (cf. transcrição integral, questão nº5, em Anexo 13).

Sobre a dinamização do canto da leitura, a educadora teceu os seguintes comentários: *«É assim, por vezes o canto da leitura é um pouco esquecido não quer dizer que as crianças não o frequentem, mas por vezes esquecem, têm a tendência de ir para a casinha ou para a garagem, para os jogos. No início do ano lectivo, realmente o cantinho da leitura estava um bocadinho esquecido, depois da tua dinamização, eles viram que estava diferente e tudo o que é novidade para as crianças é apetecível, de maneira que depois do canto ter sido alterado, notou-se uma maior frequência por parte das crianças* (cf. transcrição integral, questão nº6, em Anexo 13).

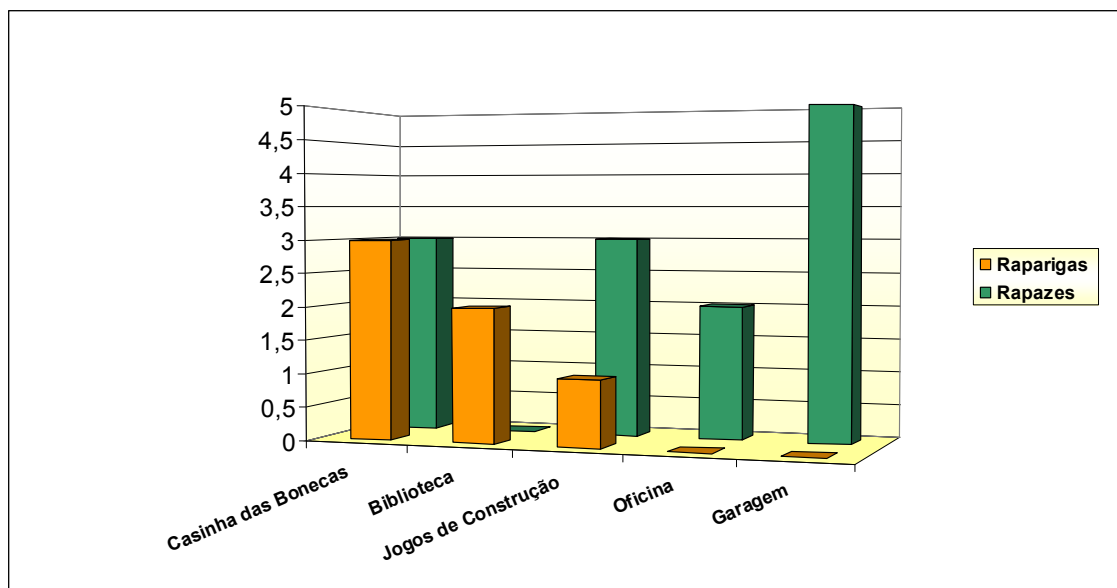
Contudo, importa salientar alguns aspectos que constavam da rotina da sala de actividades, no que se refere à escolha dos cantos da sala, por parte das crianças: a docente «fechava» o cantinho da casa das bonecas, durante a tarde (um canto da sala, frequentemente, requisitado pelas crianças). Deste modo, estas eram autónomas na escolha dos cantos, considerando um quadro de opções limitado. Estas variáveis deverão que ser tidas em conta, durante a análise das preferências das crianças pelos diferentes cantos da sala.

Embora a educadora tenha referido que se registou uma maior utilização do canto da leitura, importa averiguar que actividades as crianças fomentavam neste canto. Estamos convictos de que mais do que utilizar o canto da leitura, é fundamental que o educador averigúe/ acompanhe o que as crianças realizam nos diferentes espaços da sala.

Por isso, considerando as variáveis enunciadas, não podemos aferir que as crianças não faziam uso do canto da leitura ou que estas preferiam outros cantos, sem uma linha de tempo considerável para observar e reflectir sobre algumas condicionantes e de as questionar com o intuito de averiguar as suas preferências. Contudo, carecerá o leitor de dados que possam corroborar as afirmações da educadora.

Neste contexto, considerando os dados recolhidos, resultantes do nosso estudo, acerca da temática da educação afectivo-sexual, foram representados um conjunto de cantos da sala distintos, dos quais os educandos teriam que decidir para onde queriam ir brincar. (cf. questão 2.2, do guião de entrevista, em Anexo 12). Deste modo, atentemos ao Gráfico 1:

Gráfico 1 – Os Cantos da Sala de Actividades



Para uma melhor compreensão, por parte do leitor, do gráfico acima transcrito, importa salientar que actividades eram desenvolvidas nestes diferentes espaços da sala. Assim, o canto da leitura da sala de actividades permitia a oportunidade de a criança entrar em contacto directo com o livro. *Uma actividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de pequenos leitores envolvidos que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam* (Mata, 2008:80).

A área dos jogos de construção e a área da garagem estavam apetrechadas com diversos jogos de encaixe. Nestes espaços educativos as crianças brincaram com um conjunto de brinquedos (por, exemplo carros, pistas de carros...), representando um conjunto de papéis de uma forma colectiva ou individual. Segundo as Orientações Curriculares para a educação do pré-escolar (1997:59), *os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem*.

No que se reporta ao canto da oficina, as crianças tiveram a possibilidade de realizar o jogo simbólico, desenvolvendo, simultaneamente, a criatividade e a imaginação. Esta área englobava um conjunto de brinquedos, tais como: representações de machados, pás, martelos, pregos, etc.

No canto da casa das bonecas, os educandos usufruíram de vários materiais para o jogo simbólico (mesas, cadeiras, lava-loiças, ...). Esta é, também, uma área do «faz de conta»,

de «simulação» e de desempenho de papéis. Tal como refere Hohmann, Bernard e Weikard (1984:224) *a imitação é o início do faz de conta ou desempenho de papéis, em que as crianças integram, uma série de imitações num papel reconhecível, como o de mãe (...)*

Neste canto específico da sala, verificámos, a partir da observação directa, que a Criança A (sexo masculino) estava a brincar com um carrinho de bonecas; a criança B (sexo masculino) varria, com a vassoura, o chão; a Criança C (sexo feminino) «fazia de conta» que cozinhava no fogão, enquanto a criança E imaginava que servia o chá (Observação: 2/02/2010). De forma a corroborar estes dados, a partir dos dados da observação podemos comprovar que neste canto da sala algumas crianças representaram o papel de mãe e imaginaram que estavam a lavar a loiça (cf. Anexo 14).

Paralelamente, questionámos algumas crianças, durante as actividades livres, enquanto montavam um *puzzle* alusivo à representação do corpo humano, do seguinte modo: Como se chama este órgão (apontávamos para o pénis)? Obtivemos a seguintes respostas por parte de alguns discentes: «xixona» (Criança F – reportando-se à representação do órgão sexual feminino); «xixoca» (Criança N – referindo-se à representação do órgão sexual feminino); «bloca» (Criança M – no que se refere à representação do órgão sexual masculino); (observação: 02/02/2010).

Para além disso, o facto de termos presenciado a algumas manifestações sexuais por parte de alguns educandos contribuiu para que reconhecêssemos que é fundamental que os educadores desenvolvam, junto das crianças, uma educação afectivo-sexual (cf. Anexo 15).

Tendo em conta este registo de observação, inferimos que é necessário que o docente reflecta sobre a sua atitude perante as «demonstrações» sexuais das crianças, na medida em que são inevitáveis e naturais: *desde idades muito precoces, três ou quatro anos, as crianças manifestam interesses sexuais (fazem perguntas, exploram-se, observam), constroem as suas próprias teorias sobre a origem do Homem, a reprodução, ect., e revelam comportamentos sexuais através de jogos e outros comportamentos. Isto é, expressam em comportamentos a sua sexualidade* (López e Fuertes, 1999:9).

Estes factos, aliados ao nosso interesse pela temática, constituíram o ponto de partida para que desenvolvêssemos um estudo acerca da educação-afectivo sexual (cf. Capítulo III).

Assim, analisando o Gráfico acima representado, podemos aferir que apenas duas crianças, num universo composto por 19 crianças, salientaram que pretendiam desenvolver actividades no canto da biblioteca/leitura. Estes dados corroboram a opinião da educadora, quando referiu que a casinha das bonecas e a garagem reuniam as preferências das crianças.

Ora, a incidência dos educandos em desenvolver actividades em determinados cantos da sala poderá estar relacionada com a importância dada às práticas de leitura e de escrita por parte da docente titular da sala, bem como pelos encarregados de educação destes educandos. Como sabemos, a nossa acção é fragmentada; no entanto, estamos convictos de que este trabalho deverá ser contínuo e desenvolvido ao longo de um ano lectivo.

Consideramos que os dados recolhidos constituiriam o ponto de partida para, na eventualidade de dispormos de mais tempo para desenvolver actividades com estas crianças, apetrecharmos os outros cantos da sala de actividades, com materiais de leitura e escrita. Fizemo-lo timidamente, ao colocarmos um livro de receitas na casa das bonecas, bem como, também, as crianças usufruíram de um computador colocado na sala de actividades pelo nosso par pedagógico.

Para além disso, inferimos que a informação que integra o Projecto Curricular de Turma da educadora titular da sala foi insuficiente para colmatar as nossas necessidades no que respeita à participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos, às suas concepções sobre a importância do jardim-de-infância para o desenvolvimento saudável dos seus educandos; quer no que se refere às actividades desenvolvidas pelos seus filhos/as em casa (entre estas actividades, seria prudente realizar um levantamento das actividades realizadas, em contexto familiar, concernentes à leitura e escrita), entre outras questões preponderantes.

5.2) A Magia dos Livros

No decorrer da actividade a «Magia dos Livros», realizada na sala infanto-juvenil da Biblioteca Pública de Ponta Delgada, a técnica responsável por este espaço educativo, desenvolveu-a, conjuntamente com as crianças e o educador, do seguinte modo: ao mostrar, apenas, às mesmas a capa de um livro e as ilustrações que integravam o mesmo, instigava-as a tentar descobrir, a partir das imagens, que história era tratada no livro. À medida que as crianças proferiam um conjunto de hipóteses, registávamos o que as mesmas, gradualmente, referiam.

De forma a melhor elucidar o leitor, passamos a transcrever o modo como esta actividade nos foi apresentada: *«Será possível ler sem palavras? A partir de um livro com apenas ilustrações, também podemos ler! Através das imagens podemos ser nós autores e contadores de histórias! Em conjunto, as crianças contarão a (sua) história das imagens observadas. Acompanhando a sua espontaneidade e imaginação estará um redactor que*

registrará para a posteridade as histórias criadas pelo grupo. (Livro utilizado: “O balãozinho vermelho”, retirado do Panfleto: Oficinas 2008/09, cf. Anexo 16).

Assim, das várias respostas proferidas pelas crianças, fomos gradualmente construindo o seguinte texto narrativo, que, depois de finalizado, tivemos oportunidade de ler para o nosso grupo de educandos:

O João e a Bola Mágica

Era uma vez um menino chamado João Pedro. Enquanto o João Pedro estava a mascar uma pastilha elástica, «soprou uma bola». A bola ficou grande, vermelha e fugiu. O João ficou admirado, porque a bola fugiu. A bola do João era mágica e transformou-se num balão e foi voando. O balão ao passar por uma Macieira transformou-se numa maçã.

De repente, o balão caiu na árvore, porque, com o vento, as folhas vão caindo e a maçã caiu também. A maçã caiu em cima de uma pedra e partiu-se. Depois, transformou-se numa borboleta e começou a voar. A borboleta voou para o jardim e transformou-se numa flor. Uma menina, que passeava no jardim, viu a flor e agarrou-a. A flor murchou, porque a menina não lha deu água. A flor ficou murcha e, quando veio o vento, transformou-se num guarda-chuva. O João pegou no guarda-chuva e foi para casa.

Vitória, Vitória, acabou-se a história!

Caberia, assim, ao educador, no que se reporta a esta história, conjuntamente com as crianças, proceder à sua ilustração.

Realçamos a importância desta actividade, na medida em que vem complementar o trabalho desenvolvido por nós, ao usufruirmos dos recursos físicos e humanos que o meio oferece, de forma a contribuir para o desenvolvimento de competências linguística, por parte das crianças.

5.3) A Reunião com os Encarregados de Educação

Realizámos uma reunião com o objectivo de sensibilizar os encarregados de educação para a necessidade de desenvolverem actividades promotoras da leitura e da escrita junto dos seus educandos. Correspondendo ao nosso apelo, participaram, na mesma, alguns encarregados de educação e a educadora titular da sala. Presidimos à reunião, tendo tido a preocupação de preparar uma ordem de trabalhos (cf. Anexo 17).

No decorrer da reunião, explicitámos aos pais que é necessário que o educador fomente «pontes de diálogo», graduais, com os encarregados de educação, de forma a envolver os mesmos na vida escolar dos seus educandos. Isto porque o conhecimento do contexto familiar da criança é fundamental para que o educador possa fomentar o seu entendimento acerca do desenvolvimento de competências dos seus educandos (cf. reflexão elaborada após a elaboração da reunião com os encarregados de educação, em Anexo 18)

Nesta perspectiva, colhemos informação relevante que nos permitiu estruturar linhas de acção estratégicas convergentes, em prol de um objectivo comum que, neste caso específico, assentou na promoção de estratégias, de forma a contribuir para a emergência de hábitos de pré-leitura e pré-escrita nas crianças.

Para o efeito, entregámos aos encarregados de educação um conjunto de recursos elaborados no âmbito do Plano Nacional de Leitura, como suportes para o desenvolvimento dos domínios da língua em apreço junto dos seus educandos (cf. Anexo 19).

Como forma de levar os pais e mães a um compromisso, pedimos aos participantes, durante a reunião, que expressassem a sua opinião acerca do trabalho desenvolvido na escola, mencionassem o que poderiam fazer dentro das suas possibilidades espaciais e temporais e referissem as preocupações e dificuldades em levar por diante este projecto. Considerámos que o diálogo foi profícuo, tendo permitido a troca de impressões sobre práticas educativas desejáveis, essenciais ao desenvolvimento das crianças.

Apesar da reacção positiva da maioria dos pais presentes na reunião, não nos foi possível concluir que todos estariam dispostos a auxiliar o docente na promoção de hábitos de pré-leitura e pré-escrita nas crianças. Seria necessário averiguar a partir da realização de um conjunto de contactos com os mesmos, de que forma esta sensibilização contribuiria ou não para uma mudança ou reforço da participação dos encarregados de educação, no que se refere, neste caso particular, à leitura e à escrita.

Importa, também, lembrar as referências feitas, no âmbito do desenvolvimento de competências linguísticas, salientando que as crianças, em contexto de sala de aula, tiveram a oportunidade de narrar histórias, bem como redigir um conjunto de regras da sala de actividades, num papel, em conjunto com o educador. Os pais puderam visualizar estas tarefas, com recurso a fotos, e verificar que as crianças utilizaram representações gráficas (garatujas, símbolos não convencionais e convencionais), de forma a representar as regras da sala (cf. Anexo 20/21).

Em jeito de conclusão, registámos o facto de não termos elaborado a acta da reunião, o que deveria ter sido feito, para uma melhor compreensão do que nela se passou e para, de alguma forma, responsabilizar os pais pelo compromisso que haviam assumido.

5.4) A Criança A e o Desenvolvimento de Competências Linguísticas

Durante o decorrer da nossa prática educativa, verificámos que uma criança, a qual intitularemos de Criança A, evidenciava dificuldades na articulação das palavras.

Salientámos, durante a realização de actividades, que sentíamos muitas dificuldades em perceber o que a Criança A referia. Deste modo, foi recorrente, durante a operacionalização do trabalho, quando questionávamos esta criança, perguntar aos colegas, mais próximos da mesma, o que esta queria dizer, de forma a tentarmos compreendê-la.

Por outro lado, quando ministrámos um conjunto de conteúdos às crianças, sentimos a necessidade, no que se reporta a esta educanda, de analisar o desenvolvimento de competências das mesmas e averiguar se, por exemplo, seriam capazes de distinguir um conjunto de cores primárias, proferir uma sequência numérica ou se teriam desenvolvido a noção de quantidade.

Com esta preocupação a orientar a nossa prática pedagógica, no decorrer de uma actividade educativa pedimos à Criança A para se dirigir a uma página de um *Bigbook* e contar o número de fadas (personagens da história) que estavam representadas nesta página do livro; bem como propusemos que entregasse três objectos da sua preferência ao educador.

Embora consciencializados das suas dificuldades, tentámos perceber se a Criança A era capaz «de contar até três» e se teria desenvolvido a noção de quantidade. Assim, após a realização desta actividade, inferimos que a Criança A cumpriu as tarefas propostas pelo educador, com sucesso. Considerámos que deveríamos ter recorrido à gravação, de forma registar o que esta criança referiu, no entanto não o fizemos.

Nesta linha de pensamento, realçámos a indispensabilidade de o educador evidenciar um cuidado acrescido, ao proceder à avaliação das crianças, devendo considerar o seguinte critério: *há que ter presente as duas grandes vertentes do processo, a recepção e compreensão das mensagens e a produção de enunciados linguísticos. A relação entre ambos é regida por uma regra essencial: a compreensão precede sempre a produção. Por outras palavras, a criança compreende sempre mais do que espontaneamente produz* (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008: 24).

Aceitando as dificuldades da Criança A, no Domínio da Linguagem Oral, para nós constituiu um factor importante incidirmos, também, sobre o desenvolvimento de competências desta criança, referentes à Abordagem à Escrita.

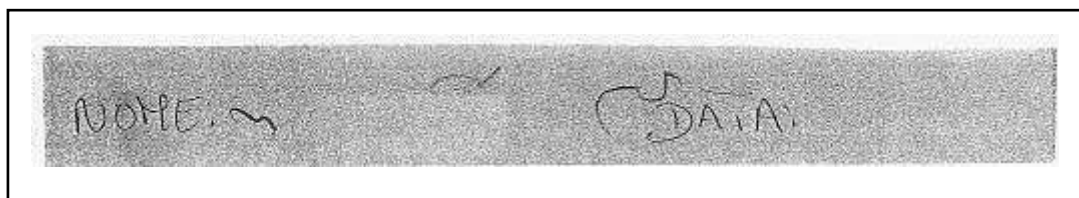
No decorrer de actividades livres, realizadas pelas crianças no canto da leitura, estas teriam que redigir no quadro, para além do que entendessem, o seu nome próprio, para que o educador e as outras crianças averiguar quem estava a utilizar este espaço específico, da sala de actividades.

Assim, evidenciámos a preocupação de colocar as seguintes questões às crianças:

Quem está a desenvolver actividades no canto da leitura? Vamos tentar averiguar, a partir da leitura do quadro? Quem se voluntaria para ler os nomes dos meninos/as que estão redigidos no quadro?

Haney (2002, citado por Santos, 2007: 208) refere *que a escrita do nome é talvez a mais precoce experiência que a criança tem com a escrita e certamente uma das mais significativas. Os nomes promovem muitas oportunidades de aprendizagem através da exposição frequente que as crianças têm às formas escrita e oral dos seus nomes, adicionalmente ao elevado interesse das crianças pequenas pelas características associadas ao seu nome.*

Quadro 1 – Nome Próprio da Criança A



Assim, no que se reporta à escrita do nome próprio da Criança A, a partir da análise do Quadro 1 podemos verificar que este discente redigiu o seu nome, utilizando, para o efeito, símbolos não convencionais. Porém, poderá ter desenvolvido a noção da orientação da escrita (esquerda/direita) e da organização das palavras num determinado espaço. Ao delimitar um espaço entre cada símbolo não convencional, pareceu-nos que representou o conjunto de palavras que integram o seu nome (poderá ter desenvolvido a consciência de que as palavras que compõem o mesmo se organizam de uma determinada forma, num determinado espaço, uma vez que o seu nome próprio é composto por três palavras). Cada símbolo poderá, assim, representar cada palavra que integra o seu nome próprio. Por outro lado, as grafias apresentadas poderão, também, assentar em formas fixas para representar a mesma palavra.

Neste sentido, seria essencial termos averiguado, junto desta criança, o significado das suas produções, contudo não procedemos desta forma. Paralelamente a esta acção, a promoção de uma dialéctica comunicativa com a família desta criança seria prudente, de forma a estruturarmos, em conjunto, estratégias promotoras do seu desenvolvimento saudável. Uma atitude necessária a tomar e que, independentemente do nível socio-económico da família, não nos impediriam de tentar consciencializar os pais para a emergência de desenvolverem um conjunto de acções educativas, em parceria com a escola, neste sentido.

Relativamente a esta criança, importa, ainda, para esta análise, analisar os comentários

proferidos pela educadora titular da sala, no final do ano lectivo, quando lhe colocámos as seguintes questões: O que nos poderá dizer sobre o desenvolvimento de competências da Criança A? A educadora cooperante salientou o seguinte: *É assim, a Criança A é uma criança com muitas dificuldades a nível da linguagem, o que condiciona as outras áreas, pelo que ela teve apoio educativo, durante este ano lectivo, apesar dela ter feito alguns progressos, não foi suficiente. Por isso, no próximo ano lectivo, terão que ser tomadas outras medidas, nomeadamente, um pedido de avaliação especializado* (cf. transcrição integral, em anexo 13).

Esta avaliação constituiu o ponto de partida para auto-reflectirmos sobre o seguinte: numa atitude auto-crítica, ao constatar, durante o nosso estágio, que a Criança A evidenciava dificuldades no domínio da expressão oral, poderíamos ter questionado a docente titular sobre a eventualidade de estar a desenvolver algum trabalho, de forma a colmatar as dificuldades desta criança. Se obtivéssemos uma resposta afirmativa, deveríamos ter averiguado em que consistiam estas estratégias, que tipo de gestão da turma contemplava, que recursos utilizou ou pretendia utilizar e que avaliação teceu sobre o trabalho desenvolvido.

Quando a educadora salientou que as dificuldades da Criança A condicionaram o seu desenvolvimento de competências, em outras áreas e domínios curriculares, colocando em relevo o que referimos anteriormente, inferimos que é necessário problematizar esta questão. Neste contexto, seria prudente colocar as seguintes questões a esta docente: De que forma condicionaram? A que competências se reporta, concretamente, referentes às outras áreas?

No que concerne ao apoio educativo, seria essencial, no decorrer do nosso estágio, termos questionado esta profissional de educação do seguinte modo: De que forma o trabalho desenvolvido está a ser partilhado e reflectido por todos os agentes educativos (encarregados de educação, professora titular da sala, supervisora, professor de apoio, auxiliares de educação, estagiários, outros?).

Ao reportar-se aos progressos da Criança A, importaria averiguar o seguinte: Em que assentaram, concretamente, os progressos a que se reporta? O que considera ser suficiente, durante o processo de aprendizagem da criança? Quais foram as medidas tomadas, para o efeito? De que modo foram ou não eficazes? Porquê? Que outras medidas poderão ser adoptadas para além de um pedido de avaliação especializado? Que vantagens e desvantagens haverá a considerar, pelo facto de o educador usufruir, nas escolas, do apoio de profissionais especializados (psicólogos, terapeutas da fala)? (...).

Em suma, como estratégias, revelámos a preocupação de questionar esta criança de envolvê-la nas actividades de aprendizagem, de promover a sua interacção com os colegas de

turma, de encorajá-la, na esperança de contribuirmos para o reforço da sua auto-estima. A grande lição que retirámos desta reflexão, assenta na necessidade de não devermos «tomar a parte pelo todo» e evidenciarmos um cuidado acrescido com as concepções que desenvolvemos acerca do desenvolvimento de competências do nosso grupo de educandos, não os resumindo apenas a um manancial de dificuldades educativas. Haverá sempre algo a valorizar na criança, porque apesar da sua simplicidade, esta é, fundamentalmente, profundidade.

6) Actividades Promotoras da Leitura e da Escrita no 1º Ciclo

Elencadas algumas actividades fomentadas na educação do pré-escolar, cumpre-nos, agora, passar à descrição/análise das actividades desenvolvidas no ensino do 1º ciclo do ensino básico, de forma a promover competências de leitura e escrita, no nosso grupo de crianças.

6.1) Produção de Texto em Grupo

A cada grupo de trabalho foi atribuída a função de construir um texto narrativo. Para isso, foi nomeado um secretário (o que redigia o texto) e os restantes membros do grupo deveriam, em conjunto, rever o texto, colocar vírgulas, redigir o discurso directo correctamente e verificar se as palavras estavam escritas de acordo com as regras de ortografia.

Este trabalho de grupo surgiu no seguimento de um trabalho realizado, anteriormente, também em grupo, onde as crianças tiveram a oportunidade de proceder à planificação do um texto narrativo (cf. Anexo 22).

Aquando do desenvolvimento do trabalho de planificação, verificámos alguma falta de cooperação entre os membros de alguns grupos de trabalho (cf. observação do par pedagógico, em Anexo 23).

Deste modo, importa enumerar algumas razões que poderão contribuir para o insucesso do trabalho de grupo: *there is on uncomfortable, tense or negative atmosphere; the members of the group are all intent on their individual ambitions and are unwilling to compromise on define group goals for learning; some members of the group tend to dominate group activities (...); the members of the group are territorial (...) and weil not interact equally with all members of the group (...); members of the group will not listen to one*

another (...); group members have certain fixed on rigid ideas which they are reluctant to modify (Hadfield, 1992: 11).

Articulando esta análise com os dados da observação podemos inferir que de facto se verificaram determinados comportamentos, durante a realização do trabalho de planificação de um texto narrativo, tais como: «você nunca concorda comigo!» (referido pela Criança A a 17 de Novembro de 2010). De forma a melhor elucidar o leitor, atentemos, assim, ao Quadro 2 que integra um excerto do modo como decorreu a interacção entre os membros de um grupo de trabalho, no decorrer realização da tarefa de planificação de um texto narrativo (cf. observação integral, em Anexo 23):

Quadro 2 – Excerto da Observação

A criança A menciona: «oh a Criança D já fez o exercício e eu nem dei a minha opinião. A criança C responde: «Copia. Temos que fazer isso ou queres ficar aqui a tarde toda». Criança A: «mas não pode ser o tigre entra na loja?». Criança C: «queres ficar aqui a tarde toda?». Criança A: «pegar na pistola não podia ser no terceiro momento?». Criança C: «queres ficar aqui a tarde toda?». Criança D para a criança A: «olha faz um texto diferente. Criança A: «você nunca concorda comigo!».

(Excerto de observação realizado pelo meu par pedagógico – colega de estágio)

Assim, tal como refere Hadfield (1992:11), *members of the group will not listen to one another (...); group members have certain fixed on rigid ideas which they are reluctant to modify*.

Para além destes aspectos, poderíamos também reflectir sobre a nossa própria *performance*, uma vez que nós éramos os responsáveis pelo desenvolvimento desta actividade. Assumimos, assim, o estatuto de observadores participantes e constatámos que alguns elementos do grupo não aceitaram a opinião dos colegas, bem como algumas crianças evidenciaram o seu desagrado pelo facto de alguns colegas não aceitarem a sua opinião.

Abandonada a hipótese de analisar a nossa *performance*, apresentamos o resultado do trabalho de dois membros do mesmo grupo (Criança A e a Criança C), intervenientes do registo de observação apresentado, anteriormente, de forma a estabelecermos uma correlação entre o plano elaborado pela Criança A e a planificação elaborada pela Criança C.

Comparando a planificação da Criança A com o plano da Criança C, no primeiro momento do plano, a Criança A redigiu o seguinte: «o tigre e urço entram na loja». Por sua vez, a criança C escreveu: «e o urso entram na loja» (cf. Anexo 24).

Afigura-se-nos que a criança C poderá ter apagado as palavras que compunham o

início da sua frase, porque, simplesmente, não concordava com a inclusão desta personagem no texto narrativo.

Neste sentido, para encontrar soluções em grupo, é fundamental que os membros que englobam o mesmo cooperem entre si. Caso esta realidade não se venha a verificar, poderão «cair por terra» as potencialidades pedagógicas que o desenvolvimento deste trabalho trará para o desenvolvimento de competências da criança.

Estas evidências constituíram o ponto de partida para que reflectíssemos sobre esta questão e desenvolvêssemos uma acção estratégica de forma a promover uma atitude cooperativa nas crianças. Assim, face às dificuldades de interacção, por parte de alguns educandos, em situação de trabalho de grupo, desenvolvemos a seguinte acção educativa:

Após as crianças terem o trabalho de planificação de um texto narrativo, no dia seguinte, formámos novamente os mesmos grupos de trabalho e pedimos aos diferentes grupos de crianças para construírem um texto narrativo, com base na planificação que haviam elaborado, anteriormente.

Durante a elaboração deste trabalho, entregámos a cada membro dos diferentes grupos um registo de avaliação da interacção (cf. Anexo 25). Cada educando teria, assim, que avaliar o seu comportamento e o comportamento dos seus colegas de grupo, no decorrer da realização do trabalho. A nosso ver, a oportunidade de os alunos procederem a esta avaliação, numa determinada fase da operacionalização do trabalho, permitir-lhes-ia pensar sobre a forma como estavam, no momento, a interagir.

Após recolhermos a primeira avaliação, realizada pelas crianças, reflectimos, em grande grupo, sobre o modo como deveriam cooperar e questionámos os educandos, relativamente à forma como estava a decorrer o seu trabalho de grupo. Finalizado o diálogo com os discentes, estes continuaram a realizar a tarefa, em pequeno grupo.

Num período precedente à finalização do trabalho, entregámos aos educandos o mesmo panfleto avaliativo, de forma a procederem, novamente, à auto e hetero avaliação do comportamento manifestado pelos membros do grupo, ao longo da realização do trabalho. Complementarmente, teríamos, também, que observar o comportamento das crianças, nos momentos em que solicitavam a nosso auxílio ou quando nos distanciávamos de forma a podermos observar o modo como as mesmas interagiam.

Dos resultados obtidos, faremos menção, a título de exemplo, à avaliação realizada pela Criança R: esta criança afirmou, ao proceder à avaliação, que não interrompia os colegas, enquanto estes estavam a falar. O mesmo indicou no que se reporta à Criança A e à Criança

B.

No entanto, a Criança F foi avaliada pela Criança R do seguinte modo: interrompe o colega quando está a falar. No que se refere ao item avaliativo – verifica que o colega tem dificuldades e ajuda-o – esta discente apenas apontou a Criança F como o único elemento do grupo que evidenciava este comportamento. Relativamente ao item avaliativo – dialoga com todos os colegas de grupo – a criança R registou que nenhum elemento do grupo se comportava deste modo.

No decorrer da segunda avaliação realizada por esta educanda, podemos salientar que mencionou que nenhum elemento do grupo interrompia o colega enquanto estava a falar, bem como todos os elementos do grupo verificavam se o colega tinha dificuldades, ajudando-o. Para além disso, dos dados da sua segunda avaliação inferimos, também, que especificou que todos os elementos do grupo dialogavam uns com os outros (cf. Anexo 26).

Ora, como podemos verificar, ocorreu uma mudança significativa na avaliação desta criança! Pretendemos, com este exercício reflexivo, que a criança, gradualmente, compreenda a necessidade de cooperar em grupo, a partir da sua consciencialização de que este trabalho cooperativo contribuirá para o seu desenvolvimento e para o desenvolvimento dos colegas.

Neste sentido, numa linha de tempo contínua, caberia ao docente apresentar aos alunos de que forma o desenvolvimento do trabalho em grupo contribuiu para que estes progredissem na sua própria aprendizagem. Será um trabalho árduo e contínuo, mas possível.

Importa, trazer para esta análise o facto de que este grupo era composto por três elementos do sexo feminino e um elemento sexo masculino (Criança F). Note-se que a Criança R, apenas, salientou, no decorrer da sua primeira avaliação, que a Criança F (a única criança do sexo masculino que integrava o grupo), era o único discente que interrompia o colega que estava a falar (o que não se veio a verificar na segunda avaliação). Ora, as afinidades que a criança R poderá ter desenvolvido por algumas crianças, poderão ter condicionado a forma como procedeu à avaliação.

Por outro lado, a necessidade de termos que esclarecer as dúvidas dos alunos, durante a elaboração deste trabalho, permitiu que tivéssemos pouco tempo para nos distanciar de forma a podermos obter um maior número de registos, relativamente ao modo como decorria a interacção entre os membros que compunham os diferentes grupos de trabalho.

Perspectivamos que o educador, durante a realização do trabalho de grupo, deverá considerar, como critério essencial, a «reciprocidade da aprendizagem». Isto é, é usual o docente colocar alunos com um desenvolvimento de competências satisfatório a desenvolver

actividades com crianças que evidenciam determinadas dificuldades, a título compensatório.

Embora tenhamos, ao longo do nosso estágio, utilizado esta estratégia, inferimos que é necessário que o trabalho de grupo seja favorecedor do desenvolvimento de competências para todos os elementos que dele fazem parte. Para isso, será fundamental que o professor reflita sobre a forma como estes alunos cooperam entre si.

Para além disso, estamos convictos de que é essencial considerarmos uma série de diferentes variáveis para que, desta avaliação, possamos tecer determinadas conclusões. Todavia, este trabalho permite-nos tomar consciência da complexidade do comportamento humano, resultando num esforço, da nossa parte, em tentar entendê-lo e incidir, activamente, sobre o mesmo, com o intuito de contribuirmos para a sua modificação.

6.2) A Aquisição do Cartão de Leitor

As crianças visitaram a Biblioteca Pública de Ponta Delgada e a maioria das mesmas obtiveram o seu cartão de leitor. Na esperança de podermos contar com a colaboração dos pais para que os mesmos se responsabilizassem por entregar os livros requisitados pelos filhos/as na biblioteca, mandámos um *email* aos mesmos, pedindo a sua colaboração/autorização, de modo a procedermos à realização desta actividade. No início estávamos, confessamos, apreensivos, na medida em que perspectivávamos que a colaboração iria ser «diminuta». No entanto, considerando o seguinte critério, que redigimos no nosso projecto formativo, decidimos «arriscar»:

«Pretendemos estabelecer contactos com os pais, com o intuito de realizarmos actividades, que contribuam para um desenvolvimento de competências das crianças, aproveitando a boa relação que se verifica entre a família e o docente titular da turma. Esta parceria, num âmbito de um projecto, poderá realizar-se através de contactos formais ou informais, utilizando-se, para isso, o correio electrónico de cada criança» (Projecto Formativo:2010:12).

A maioria dos pais «acolheu» a iniciativa com agrado, tecendo alguns elogios à mesma, disponibilizando-se para entregar os livros que os filhos supostamente requisitassem. Ficámos, verdadeiramente, surpresos não só com a adesão à iniciativa, mas com os comentários proferidos por alguns pais (cf. Anexo 27), o que, de certa forma, nos levou a reflectir sobre a veracidade e a actualidade da seguinte afirmação, que redigimos no nosso projecto formativo:

«Ainda sobre este assunto, importa salientar que, tendo por base o questionário aplicado aos pais do nosso grupo de educandos (que integra o PCT), as crianças recebem apoio, aquando da elaboração dos trabalhos de casa. Factor que consideramos pertinente referir, na medida que revela, de certo modo, um investimento dos pais na instrução/educação dos seus filhos» (Projecto Formativo:2010:13).

Importa, também, acrescentar, ao já referido anteriormente, o que uma criança nos disse sobre um texto que produziu livremente em casa: «Professor, o meu pai ajudou-me e corrigiu o texto» (23 de Novembro de 2010).

Ora, este comportamento do encarregado de educação, a nosso ver, constitui «a prova viva» de que os contextos educativos são distintos. Isto é, certamente que em cada instituição educativa haverá uma maior ou menor participação/cooperação, por parte dos encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos, fruto, na nossa perspectiva, das variadas e distintas concepções desenvolvidas sobre a importância e o papel da escola na vida escolar dos seus educandos e suas concepções relativamente ao seu papel, enquanto educadores.

Contudo, o docente deverá, consciente das directrizes que apontam para uma escola flexível e «aberta», solicitar a colaboração dos pais, em torno de um objectivo que deverá ser comum: desenvolver acções estratégicas de forma a contribuir para o desenvolvimento saudável das crianças – uma responsabilidade que deverá ser partilhada e não compartimentada.

Neste sentido, entregámos às crianças uma lista de referências bibliográficas, no âmbito do Plano Nacional de Leitura e alguns documentos entregues pela Biblioteca Pública de Ponta Delgada, por exemplo referentes aos prazos de entrega dos livros e outros procedimentos e informações úteis para os encarregados de educação e crianças (cf. Anexo 28).

Constatámos, assim, que é possível estabelecer uma articulação com alguns agentes educativos. Não só a maioria dos pais colaboraram, como também as técnicas responsáveis pela sala infanto-juvenil foram incansáveis desde o primeiro momento em que as crianças entraram na biblioteca: questionaram as mesmas sobre a utilidade prática das bibliotecas, a importância da leitura, os modos de «estar» numa biblioteca, os procedimentos a ter em consideração, aquando da necessidade de requisitar um livro, entre outros aspectos relevantes.

Gostaríamos de realçar que, durante a fase de preparação da visita, as técnicas evidenciaram uma enorme simpatia para connosco, aquando da estruturação das diversas etapas a contemplar, durante a visita guiada das crianças pelas diferentes salas da Biblioteca Pública: 1) Compreender as potencialidades pedagógicas das diferentes salas da biblioteca; 2)

Levantar o cartão de leitor e conhecer a utilidade prática do cartão; 3) Entender a forma como os livros estão organizados nas estantes; 4) Conhecer as regras a ter em conta, aquando da utilização dos livros; 5) Escolher um livro; 6) Aplicar os procedimentos de forma a requisitar um livro; 7) Conhecer os procedimentos a ter em consideração, aquando da utilização do livro em casa.

Salientámos, junto dos pais, a necessidade peremptória de compreendermos que o desenvolvimento de hábitos de leitura e de escrita não se desenvolvem momentaneamente e que, para isso, é, indubitavelmente, necessário a cooperação entre vários agentes educativos.

6.3) A Produção Textual Livre

Os alunos foram incentivados a produzir textos narrativos. Assim, depois de os lerem para toda a turma e os valorizarmos, os colegas pronunciavam-se sobre o texto e referiam se tinham gostado, explicitando as suas razões. Neste contexto, questionávamos as crianças acerca das acções que a história comportava, se na mesma se verificavam marcas temporais, se haveria diálogo entre as personagens e como o representariam, no quadro, por intermédio da escrita.

Os textos entregues pelos alunos permitiam que nos inteirássemos de algumas das suas dificuldades, no que se refere à comunicação escrita. Como sabemos as crianças têm ritmos de aprendizagem distintos, que são evidentes ao compararmos algumas produções textuais livres das mesmas (cf. Anexo 29).

Comparando as produções textuais livres das Crianças A, E, F e G, verificámos algumas diferenças no que se refere à organização do texto e à utilização dos sinais de pontuação. Relativamente à redacção do diálogo, a Criança F não utilizou os dois pontos. A criança E redigiu: «apareceu» e «á». A Criança G quando colocou um ponto final, não iniciou a frase com letra maiúscula (cf. Anexo 29)

Estas irregularidades gráficas levaram-nos a problematizar a necessidade de procedermos a um trabalho apurado junto dos alunos, para que fosse possível solucionar as suas dificuldades. Por exemplo, ao aplicarmos um questionário ao nosso grupo de crianças, verificámos que dez educandos (num total de 20 crianças) responderam que quando estavam a realizar uma ficha de avaliação, não conseguiam perceber o que era para fazer (cf. questão nº1.2, em Anexo 30).

Assumiria a maior importância termos incidido sobre esta questão, para depois, numa

fase posterior, poderemos comparar a informação obtida, junto das crianças, com os resultados do seu trabalho, de forma a estabelecermos, assim, um ponto de partida para adequarmos as nossas opções estratégicas, bem como a nossa própria *performance* educativa.

Importa, ainda, neste contexto, referir que, durante a elaboração de textos narrativos, em grande grupo, no quadro da sala de aula, as questionámos do seguinte modo: o João disse “Como estás?” Que sinais de pontuação utilizaremos para iniciar a fala e porquê? A Joana está a fazer uma pergunta. Que sinal de pontuação terei que utilizar no fim da sua pergunta? O Pedro vai dialogar com a Joana. Que sinais de pontuação temos de usar para indicar quem fala em primeiro lugar e quem responde?

Partindo da nossa reflexão sobre as redacções das crianças, incidimos, assim, nos critérios que considerámos prioritários, no momento, para as mesmas, a saber a escrita de palavras de acordo com as regras de ortografia, a utilização dos diferentes sinais de pontuação e as regras a ter em conta, durante a redacção dos diálogos mantidos entre as personagens de uma história.

Para além deste trabalho, quando entregámos um caderno a cada discente, pudemos constatar que algumas crianças não só o utilizaram para produzir textos narrativos, mas, também, para expressarem, no mesmo, os seus gostos e interesses pessoais (cf. Anexo 31).

Considerando algumas produções textuais dos alunos, verificámos melhorias, comparando, por exemplo, a primeira e a última produção escrita entregue pela criança M. Neste caso, o segundo texto é mais extenso e a criança utiliza correctamente o discurso directo (cf. Anexo 32).

Contudo, em contexto de estágio, não poderemos referir que estas alterações significativas são da nossa única e exclusiva responsabilidade. Como sabemos, haverá que contemplar, principalmente, o trabalho do docente titular da sala e as actividades desenvolvidas pelo nosso par pedagógico.

Assim, a título sugestivo, apontamos algumas actividades que pretenderíamos desenvolver com estas crianças, se tivéssemos oportunidade de continuar a nossa prática educativa. Seria proveitoso, a nosso ver, para os alunos, que o docente incentivasse os pais a dirigirem-se à biblioteca com os filhos, de forma a requisitarem livros, e promovesse actividades ou reuniões com os mesmos de modo a elucidá-los sobre o trabalho desenvolvido a partir da leitura dos livros ou do incentivo à produção escrita dos alunos. Teria sido proveitoso falar aos pais sobre a exposição de histórias em cartazes, a criação de uma oficina de leitura e de escrita, os pedidos de colaboração para a elaboração das histórias dos filhos, a

dramatização dos textos que produziram, entre outras actividades a contemplar.

6.4) Actividade de Leitura e de Escrita com uma Criança com Necessidade Educativas Especiais

No início das nossas deslocações ao terreno educativo e no momento de recolha de dados, constatámos que o grupo de discentes, com o qual iríamos trabalhar, englobava uma criança com Necessidades Educativas Especiais – NEE – (Criança F). A partir das informações recolhidas, decorrentes da nossa prática educativa, foi-nos possível centrar a nossa atenção nesta criança, partindo para uma análise mais minuciosa das suas especificidades, o que constituiu um exercício de reflexão importante para o nosso processo formativo na área das NEE.

Não sendo nosso propósito esgotar este tópico, pareceu-nos, contudo, que a sua abordagem poderia conduzir-nos a uma melhor compreensão do que deverá ser feito pelos alunos-estagiários, em contexto inicial de formação. O que abaixo se apresenta foi retirado do nosso projecto formativo.

Uma criança, com dez anos de idade, usufrui do regime educativo especial, pelo facto de apresentar no seu diagnóstico um perfil heterogéneo de desenvolvimento: a criança F «é um aluno com necessidades educativas especiais; recebe apoio educativo, dado pelo professor de apoio. Está abrangido pelas alíneas (a, e, f) e também está previsto receber apoio psicológico. Tem um problema auditivo que no final do ano lectivo anterior tinha sido considerado debelado. Neste ano (2ºano), o problema voltou a surgir tendo os encarregados de educação diligenciado logo o tratamento necessário» (PIA – Processo Individual do Aluno). Embora estando matriculada no quarto ano, esta criança está a cumprir o programa do terceiro ano, recebendo apoio educativo todas as terças-feiras (das 11:00 ao 12:30) e sextas-feiras (das 11:45 ao 12:30)» (cf. descrição mais pormenorizada, retirada do Plano Individual Adaptado – PIA – em anexo 33)

Tendo em conta as nossas observações, a Criança F necessita de um acompanhamento regular, apresenta muitas dificuldades quando é confrontada com um exercício. Necessita, frequentemente, de pedir auxílio ao docente, de modo a realizar cada exercício (cf. Anexo 34). Porém, durante um determinado exercício de compreensão de um texto narrativo, esta criança referiu que não sabia responder à pergunta, no entanto não se deu ao trabalho de ler o texto, em primeiro lugar. No entanto, é um aluno que, quando consegue realizar uma tarefa demonstra entusiasmo e felicidade (cf. Anexo 35). É um discente que (segundo o PIA) tem dificuldades na Língua Portuguesa, área que (tendo em conta o questionário, que integra o PCT do ano transacto) nomeou como sendo a menos predilecta); (dados retirados do Projecto Formativo.

Neste contexto, decidimos que era necessário agir, na medida em que constatámos que esta criança referiu, em inúmeras ocasiões, quando confrontada com uma tarefa, que não conseguia realizar a actividade.

Dos dados da observação que realizámos no decorrer da nossa prática educativa, no que se refere à *performance* do docente titular da turma, considerámos que, em determinados contextos educativos, o mesmo deveria ter questionado a Criança F, de forma a averiguar em

que consistiam as suas dúvidas. Por exemplo, tendo em conta alguns dados recolhidos perspectivámos que o docente da turma adoptou uma atitude precipitada, na medida em que a Criança F voltou a solicitar a ajuda do mesmo (cf. registo de observação 1, em Anexo 34).

No entanto, foi, para nós, positivo o facto de a Criança F ter solicitado a ajuda do professor, uma vez que da sua avaliação consta o seguinte: *é um aluno empenhado, motivado que procura superar as suas dificuldades*. Isto é, quando não compreende solicita a ajuda do profissional de educação, com intuito, de tentar compreender o que é para fazer, bem como pareceu-nos, em certos momentos educativos, que se sentia feliz pelo facto de ter conseguido realizar uma tarefa, com sucesso (cf. registo de observação 2, em Anexo 35).

Afigurou-se-nos que de forma a ajudar esta criança necessitaríamos de nos inteirar das suas dificuldades. Tendo em conta o facto de ter sido frequente esta criança referir que não conseguia realizar determinadas tarefas, decidimos, durante a nossa prática educativa, que era peremptório dialogar com o professor de NEE, de forma a encontrarmos uma linha de acção estratégica partilhada, com intuito de contribuir para que a Criança F superasse as suas dificuldades.

No entanto, não fomos bem recebidos pelo docente de NEE, que evidenciou o seu desagrado, quando lhe solicitámos alguma orientação, com o propósito de desenvolver um trabalho diferenciado com esta criança.

Por isso, dirigimo-nos a uma outra instituição educativa, de forma a partilhar concepções com uma professora de NEE. Com a mesma trocámos impressões, analisámos planos individuais adaptados de outros alunos da mesma idade da Criança F, mas com patologias distintas. A partir deste diálogo produtivo que mantivemos com esta profissional de educação, conseguimos recolher algumas directrizes de forma a desenvolvermos um conjunto de acções estratégicas, em prol do nosso objectivo.

Por outro lado, considerámos que os dados recolhidos relativamente à avaliação do desenvolvimento de competências da Criança F, referente ao ano transacto, estavam formulados de uma forma, a nosso ver, muito genérica (cf. Anexo 33). No documento, em anexo, podemos verificar que a Criança F desenvolveu competências de nível II, mas não especifica quais. Deste modo, deduzimos, à partida, que aludirão às competências mencionadas no Programa do ensino do 1º ciclo do ensino básico a serem desenvolvidas no 2º ano de escolaridade.

Para além disso, aferimos que, relativamente a estes dados, a caracterização das estratégias e as actividades realizadas não nos permitem retirar dados consubstanciais no que

se refere à exequibilidade prática das metodologias aplicadas. Seria necessário referir em que consistiram as dificuldades desta criança, no que se reporta à Língua Portuguesa e Matemática e colocar as seguintes questões aos agentes educativos responsáveis pela elaboração desta avaliação: a que se reportam, especificamente, quando referem que se deverão manter as mesmas respostas educativas? Em que consistem ou consistiram tais respostas educativas?

Por isso, este documento, a nosso ver, deveria responder às seguintes questões: Em que consistiram as actividades diferenciadas desenvolvidas com a Criança F, ao longo do ano lectivo? Que dificuldades sentiram? De que forma o desenvolvimento deste trabalho contribuiu para o desenvolvimento de competências e para a superação das dificuldades desta criança? Que formas de gerir a turma foram contempladas que permitiram que a Criança F superasse as suas dificuldades? De que modo o trabalho desenvolvido com esta criança foi articulado/partilhado com todos os agentes educativos envolvidos neste processo? (...).

Porém, na impossibilidade de aferir se havia ou não um plano delineado para o corrente ano, em fase de elaboração ou execução, a «pensar» no desenvolvimento desta criança, decidimos agir.

Assim, evidenciámos o nosso intento em proporcionar, no decorrer de uma aula, duas actividades diferenciadas, susceptíveis de virem a ser realizadas pelo nosso grupo de crianças (cf. Anexo 36).

Neste contexto, pretenderíamos proceder à gestão da turma do seguinte modo: enquanto a Criança F realizava uma actividade, referente à Área Curricular de Língua Portuguesa, os restantes colegas estariam a resolver, individualmente, um exercício concernente à Área Curricular de Matemática. Porém não nos «desprenderíamos» dos restantes colegas, atendendo-os no caso de eventuais dúvidas, observando-os, nos momentos em que a Criança F realizava o exercício: no tempo em que, eventualmente, teria que ler o texto, de seleccionar as palavras que integravam o mesmo ou nos momentos em que, supostamente, indicaríamos para que reflectisse sobre um determinado exercício, com o intuito de que o tentasse corrigir autonomamente.

Assim, procedemos à execução prática do que havíamos planificado, enquanto a Criança F abria autonomamente o seu computador, explanámos o teor da actividade a realizar pelo restante grupo de crianças e indicámos para que iniciassem o trabalho. Dirigimo-nos à Criança F, sentámo-nos a seu lado e explicámos em que consistia a sua actividade (ler um texto, utilizando a Biblioteca Digital, no âmbito do Plano Nacional de Leitura e seleccionar três palavras). Após esta criança ter referido, aquando do início do trabalho, que tinha

dificuldades em escolher uma palavra, indicámos para que escolhesse algumas palavras que mais gostasse e elaborasse uma frase, utilizando-as para o efeito. Enquanto a Criança F reflectia, deambulávamos pela sala, de forma a observar o trabalho desenvolvido pelos restantes colegas.

Pouco tempo depois, a actividade destas crianças foi interrompida, na medida em que o docente titular da turma salientou o facto de que nós não havíamos, ainda, ministrado um conteúdo, que fora planificado e que o deveríamos ministrar ao nosso grupo de crianças. Tendo em conta o nosso estatuto, receando que este facto pudesse vir a influir negativamente na avaliação do nosso desempenho, «acedemos» à sua vontade e não cumprimos com o que havíamos planificado. Assim, ministrámos um conteúdo para toda a turma.

Por sua vez, a Criança F entregou-nos a sua ficha (cf. Anexo 37), olhámos para o seu trabalho e questionámo-la do seguinte modo: «então escolheste três palavras e não construístes uma frase, porquê?» A Criança F referiu: «professor eu não sei». Assim, tomámos posse do trabalho da Criança F, não proferimos qualquer palavra e, aborrecidos, confessamos, prosseguimos com a aula.

Analisando o trabalho da Criança F, constatámos que este discente escolheu três palavras (da sua preferência, não conseguindo seleccionar três palavras do texto), tentou construir uma frase, mas apagou o que tinha redigido, talvez, por insegurança (cf. Anexo 37). Dados que, de certo modo, poderão vir a corroborar o que está descrito na sua avaliação: *as actividades têm, por vezes, de ser adaptadas devido à insegurança que o aluno ainda sente mais precisamente a nível da escrita e leitura* (cf. Anexo 33).

Deste «episódio» educativo, resultou uma análise crítica, que coloca em claro confronto as necessidades programáticas com o ritmo de aprendizagem dos alunos (cf. Anexo 38).

Embora, não tenhamos tido oportunidade de finalizar a nossa acção educativa e de reflectir sobre os resultados da mesma, desenvolvemos uma acção estratégica que consistiu, de uma forma geral, na preocupação em questionar a Criança F, de incentivá-la, tentando-a motivar, de contrariar alguns pensamentos proferidos pela mesma, tais como: *Eu sou o pior; Eu não sei; O meu texto é o pior, não é professor?*.

Estratégias que foram contempladas no excerto da planificação e surgiram, também, como resposta a uma necessidade descrita na avaliação desta criança, que aponta para a necessidade de o docente recorrer a *estratégias motivadoras e apelativas, assim como o reforço positivo (através de pequenas actividades como jogos, pinturas, desenhos, recortes,*

acesso ao computador); (cf. Anexo 33).

No que se refere ao reforço positivo, de forma a procedermos a uma acção estratégica, neste sentido, o professor deverá inteirar-se dos aspectos relacionados com o auto-conceito e auto-estima da criança, na medida em que constituem factores que poderão exercer influência no decorrer da sua aprendizagem.

Sobre este assunto, Monereo, Castelló, Clariana, Palma e Pérez (2007: 108) referem que *entendemos por autoconceito o conhecimento das próprias capacidades mentais e por auto-estima entendemos o valor ou a avaliação afectiva que o indivíduo faz de si próprio*.

Ainda neste âmbito, González e Tourón (1991, citados por Monereo et al, 2007:112) acrescentam que *podemos supor que um autoconceito positivo irá estimular o comportamento estratégico, embora os estudos realizados sobre a causalidade entre o autoconceito e o rendimento não sejam assim tão claros; parece que no caso do autoconceito negativo, o rendimento é claramente afectado, mas já assim não é no caso do auto-conceito positivo*.

O docente, numa primeira fase, deverá questionar-se sobre o seguinte: *O que faz com que determinado aluno ponha mais ou menos esforço na realização de uma tarefa, ou se mostre persistente no seu empenho? Que pretendem os alunos conseguir ao realizar tarefas de aprendizagem? De que modo o esforço e a persistência influem na melhoria das habilidades de aprendizagem? O uso de um determinado tipo de estratégias irá favorecer a motivação? Os alunos mais motivados são os que controlam melhor os seus processos de aprendizagem?* (Monereo et al, 2007:115).

Ao reflectirmos sobre esta actividade, com outros agentes educativos, surgiram dissonâncias no que se reporta ao seguinte: Será que esta actividade se «encaixa» no que por diferenciação do ensino se entende? Haverão opiniões distintas sobre esta matéria? Em resultado da nossa reflexão sobre este assunto, trouxemos, assim, para esta análise a perspectiva de Maria do Céu Roldão (cf. anexo 39).

Relativamente à diferenciação do ensino, Roldão (1999:53) preconiza que o essencial *é colocarmo-nos na posição do outro – o aprendente – compreender os seus mecanismos cognitivos, culturais, afectivos, e investir em opções e estratégias que se enquadrem nesse perfil da melhor forma. O que se pretende, mais uma vez, com a adequação, é que a aprendizagem pretendida ocorra e seja significativa, faça sentido para quem a adquire e incorpora*.

Nesta linha de pensamento, ao aplicarmos um questionário ao nosso grupo de crianças, numa tentativa de compreender os seus mecanismos cognitivos e afectivos, verificámos que a

Criança F salientou que, quando estava a fazer uma ficha de avaliação, não conseguia perceber o que era para fazer e que lhe costumavam acontecer outras coisas que a distraíam (cf. questão 1.2 e 1.3 do questionário, em Anexo 40).

Neste item, deveríamos ter redigido as seguintes hipóteses de resposta: o que não consegues perceber? Terá a ver com o facto de não conseguires compreender o significado de algumas palavras ou por teres dificuldades em ler as palavras? O que é te distrai? Tem a ver com os colegas, com o professor, com algo que te preocupa e que, frequentemente, costumavas pensar? No entanto, não procedemos de tal modo.

Para além de ser recorrente esta criança pedir o auxílio do docente durante as tarefas, verificámos uma dissonância entre os seus pedidos recorrentes de auxílio e aquilo que proferia, quer por intermédio da linguagem oral (*eu não tenho dúvidas*), quer a partir da linguagem escrita (cf. Anexo 41).

Tendo em conta a actividade reportada, podemos inferir que a Criança F não foi capaz de, individualmente, construir uma frase. Seria capaz se a desenvolvesse em grupo ou em pares? Necessitaríamos considerar os seguintes critérios: o colega, porventura, poderia resolver o exercício pela Criança F e ditar-lhe a frase ou não.

Aqui colocamos, em clara evidência, que seria necessário averiguar de que forma a envolvência da Criança F, na elaboração deste trabalho, em grupo ou em pares, contribuiria para que progredisse na sua aprendizagem. Isto, na medida em que *o uso da retórica da diferenciação tornou-se, no senso comum dos professores e no discurso dominante, uma espécie de recurso tão inevitável como milagroso na cura dos males que alegadamente afectam a escola, sem que, contudo, dele decorram acções concretas visando a melhoria real da aprendizagem* (Roldão 2003:42).

De facto, esta reflexão evidencia a inquietação que sentimos face às dificuldades de aprendizagem da Criança F, a qual representa muitas outras crianças que se debatem com o mesmo tipo de dificuldade. Não só revelámos esta preocupação como, também, nos consciencializámos de que *los profesores que reflexionan en, sobre y en relación con la acción participan en una investigación que no sólo se orienta a la mejor comprensión de si mismos como docentes, sino también a la mejora de su ejercicio profesional* (Day, 2005:45).

Posto isto, no capítulo que se segue, debruçar-nos-emos sobre o nosso estudo acerca da educação afectivo-sexual.

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO AFECTIVO-SEXUAL: CONCEPÇÕES DA COMUNIDADE EDUCATIVA

Este capítulo comporta um estudo sobre a educação afectivo-sexual, organizado em torno de três grupos de participantes: cinco encarregados de educação, três educadoras de infância e um grupo de dezanove educandos, de uma turma do pré-escolar.

Neste âmbito, faremos uma análise às orientações curriculares, no que se refere a esta temática, aludiremos às diferentes dimensões da educação afectivo-sexual e teorizaremos a importância de uma educação para a sexualidade e para o desenvolvimento global da criança.

Posteriormente, faremos menção à metodologia contemplada, documentando os objectivos do estudo, caracterizando os seus participantes, bem como procedendo à apresentação e análise dos resultados, tecendo, conseqüentemente, as nossas conclusões finais, acerca do estudo realizado.

7) Enquadramento Teórico

7.1) As Orientações Curriculares versus a Educação Afectivo-Sexual

Na medida em que a sociedade exerce influência sobre a sexualidade da criança, urge, actualmente, a necessidade de se organizarem programas educativos no âmbito da sexualidade, onde se incluam aspectos sociológicos, psicológicos, bem como os processos biológicos de maturação e reprodução, direccionados às crianças, aos jovens, pais e professores.

Analisando do Decreto de Lei nº60/2009 de 6 de Agosto, podemos verificar que o mesmo estabelece, no seu primeiro artigo, a aplicação da educação sexual nos estabelecimentos do ensino básico e secundário. No segundo artigo, da presente lei, poderemos verificar um conjunto de finalidades da educação sexual, das quais reportaremos as seguintes:

- c) *Melhoria dos relacionamentos afectivo-sexuais.*
- h) *A promoção da igualdade entre os sexos.*
- i) *O reconhecimento da importância de participação no processo educativo de encarregados de educação, alunos, professores e técnicos de saúde.*
- l) *A eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na*

violência em função do sexo ou orientação sexual.

Se olharmos, atentamente, para as Orientações Curriculares para a educação do pré-escolar e para o Programa do ensino do 1º ciclo do ensino básico, podemos constatar o grau generalista das suas orientações, no que se refere a este tema.

No que se reporta às Orientações Curriculares para a educação do pré-escolar (1997:55) podemos verificar o seguinte: *A educação para a cidadania, 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 da abordagem de temas transversais, tais como: educação multicultural, educação sexual, educação para a saúde, educação para a prevenção de acidentes, educação do consumidor. Estes são aspectos da Formação Pessoal e Social que se relacionam com o Conhecimento do mundo.*

Por sua vez, da Organização Curricular e Programas para o ensino do 1º ciclo do ensino básico (2006:110) consta que *os alunos iniciar-se-ão no modo de funcionamento e nas regras dos grupos sociais, ao mesmo tempo que deverão desenvolver atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças, comportamento não sexista, etc.*

Na eventualidade de o docente desenvolver um projecto neste sentido, a cooperação dos pais assume a máxima relevância, *porque os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos (in Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, 1997:43).*

Isto, na medida em que *aún siendo formas distintas las formas en que la Educación Sexual se imparte en la familia y en la escuela, es importante que ambas se coordinen y se planteen objetivos comunes (Espinosa, Díaz, Suárez, Montesdeoca e Rodríguez, 1993:4).*

Paralelamente a esta recolha de dados, a opinião da educadora da sala sobre a forma como conceptualiza e operacionaliza a educação sexual, bem como o levantamento dos objectivos, estratégias e recursos que delineou, no âmbito do fomento de um trabalho com as crianças, neste sentido, permitir-nos-á inferir sobre a gestão prática deste tema, em contexto de sala de aula.

No entanto, perspectivamos, como etapa precedente ao desenvolvimento de um projecto, tendo em conta um modelo de ensino centrado na criança, a necessidade de procedermos a uma recolha das concepções dos educandos e dos encarregados de educação, acerca desta temática, para que da sua análise possa emergir uma problemática ou uma linha

de orientação estratégica, de forma a podermos avaliar a operacionalização de um eventual projecto, com base num determinado ponto de partida.

Esta assumpção advém da nossa análise às diferentes fases do projecto *“Harimaguada- Educación Sexual en la escuela” que fue asumido como proyecto de innovación por la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias* (Espinosa et al, 1993: 6).

Este programa apresenta um conjunto de fases distintas: a fase pré-activa, a fase activa e a fase avaliativa. Reportando-nos, apenas, à fase pré-activa, esta consiste em diferentes etapas: a primeira etapa baseia-se na avaliação do aluno e seu contexto social, a segunda etapa assenta na formação inicial dos professores, a terceira etapa contempla um primeiro encontro com as mães e pais e a última etapa desta fase premeia a necessidade de uma revisão e edição de material didáctico-pedagógico, no que se refere a esta temática (*ibid*:7).

Em Portugal, ao analisarmos o documento, intitulado *Educação Sexual: Guia Anotado de Recursos*, fornecido pelo Ministério da Educação (2001:3-13) podemos verificar um conjunto de referências bibliográficas, alusivas às diferentes etapas do mencionado programa, bem como algumas referências (*Carpeta Didáctica De Educación Afectivo-Sexual*) que comportam um conjunto de recursos para professores. Estes recursos são produto *da experiência e da prática do Colectivo Harimaguada, um grupo de profissionais ligados à educação sexual em meio escolar do Arquipélago das Canárias (Espanha)* (Ministério da Educação, 2001:3-13).

Segundo o Ministério da Educação (2001:3-13), *abrindo alguns dos conteúdos fundamentais da Educação Sexual – da identidade pessoal e sexual ao relacionamento interpessoal, do conhecimento do corpo sexuado à reprodução, dos papéis de género às questões afectivas – este conjunto de obras tem vindo a revelar-se, também no nosso país, um recurso muito útil, sobretudo pela facilidade de utilização e pelas “fichas” disponibilizadas, as quais são de fácil tradução para português.*

Neste sentido, têm sido desenvolvidos projectos no âmbito da educação sexual, em Portugal: a Associação para o Planeamento da Família (APF), por exemplo, tem cooperado com o Ministério da Educação na implementação da educação sexual nas escolas portuguesas, *nomeadamente, através do desenvolvimento de um projecto experimental entre 1995 e 1998, abrangendo 5 escolas, e do desenvolvimento de um protocolo entre Outubro de 2000 e Dezembro de 2005, através do qual foram apoiadas cerca de 2000 escolas no Continente.*

Neste contexto, surgiu, também, o projecto *“Bem me Quer”*, da responsabilidade desta

associação. Um projecto que está disponível na ilha da Terceira e de S. Miguel. Do conjunto de objectivos que este projecto apresenta, salientamos os seguintes:

- *capacitar equipas de professores de escolas ou agrupamentos para desenharem e implementarem uma componente de educação sexual no contexto do plano de trabalho da escola ou agrupamento na área da Educação para a Saúde*
- *contribuir para o estabelecimento duradouro de programas e actividades de educação sexual e educação para a saúde nas escolas.*
- *sensibilizar os diversos agentes da comunidade educativa para a necessidade da educação sexual e da educação para a saúde, fomentando a sua adesão e o seu desenvolvimento neste processo.*

Por sua vez, a Direcção Regional de Educação, disponibiliza instruções específicas e um modelo para a elaboração de um relatório de educação afectivo-sexual. Para além disso, fornece um conjunto de ficheiros acerca desta temática, para todos os níveis de ensino. Neste âmbito, foram desenvolvidos projectos em escolas da Região Autónoma dos Açores. Como, por exemplo, na EBI de Rabo de Peixe.

7.2) A Educação Afectivo-Sexual e suas Dimensões

A sexualidade humana comporta várias dimensões: uma dimensão biológica, psicológica, sociocultural e ética. (Carvalho, 2008:32).

Relativamente à dimensão biológica, *a diferença sexual é um facto que se impõe pela série de características morfológicas que diferenciam o homem e a mulher* (Carvalho, 2008:32). Importa salientar que, a este nível, o sexo tem dois significados distintos: o primeiro assenta nas características anatómicas e fisiológicas. Por outro lado, o termo sexo poderá implicar, também, o contacto genital entre duas pessoas. (*ibid*:33).

No entanto, é necessário compreender que a *educação sexual não é apenas uma mera informação sobre fenómenos biológicos dos nossos aparelhos reprodutores. É muito mais que simples informação!* (Bastos, 2003:24). Carvalho (2008:33) advoga que o papel reprodutivo constitui apenas uma faceta da nossa sexualidade, na medida em que esta é condicionada, quer pela dimensão psicológica, quer pela dimensão sociocultural. Note-se que a sexualidade não é apenas um fonte de prazer, mas também de bem-estar (*ibidem*).

Esta autora salienta que *a educação da sexualidade é, sobretudo, a educação da*

afectividade, o que vai influenciar a formação da nossa personalidade (Carvalho, 2008:23) e que uma vez que a nossa sexualidade está intimamente relacionada com a afectividade, a falta de informação sobre a mesma poderá prejudicar *as nossas capacidades de decisão e de auto-estima, ainda que não evite as dificuldades inerentes ao crescimento humano e à construção da identidade de cada um* (*ibidem*).

Isto é, a sexualidade humana é fundamentalmente um fenómeno bio-psicológico de grande complexidade (Carvalho, 2008:34). Todavia, na perspectiva de Carvalho (*ibid*:36), a sexualidade está ao serviço da cultura, na medida em que a *actividade sexual que desenvolvemos com outra pessoa anuncia um estatuto social ou cultural determinado*.

Neste horizonte de pensamento, a sexualidade, também, comporta uma dimensão ética. Carvalho (*ibid*:40) refere que é necessário que os educadores da sexualidade estejam conscientes de que os temas, acerca da sexualidade, se revestem de considerações éticas e morais. A citada autora (*ibidem*) acrescenta que *mesmo quando pensamos que um conteúdo é, apenas factual, outra pessoa pode considerá-lo controverso*.

Como podemos constatar, a educação sexual é um conceito muito mais amplo do que, apenas, um conjunto de informações sobre os órgãos genitais, a concepção ou a fecundação. É um fenómeno complexo, que abarca um aglomerado dimensional.

7.3) A Sexualidade na Infância

A sexualidade, durante este período, desenvolve-se, principalmente, através da relação das crianças com as suas sensações corporais e da relação que estabelecem com as figuras de apego (Sánchez, 1993:27).

As crianças, desenvolvendo novas competências motoras, mentais, linguísticas e formas de comunicação mais ricas, têm numerosas limitações: não interiorizaram ainda a moral e evidenciam dificuldades em controlar os seus desejos (*ibidem*).

Os adultos, por sua vez, começam a regular a conduta das crianças e a exigir o cumprimento de determinadas normas, obrigando-as a desenvolver uma maior autonomia (Sánchez, 1993:28).

Assim, a consciência sexual está dependente da forma como se vivem e resolvem as imposições sociais colocadas às crianças, que se tornam, progressivamente, mais exigentes (tais como: o controlo dos esfíncteres); das respostas que se encontram para satisfazer a sua curiosidade sexual, que se acentua pela descoberta das diferenças anatómicas entre o menino e a menina, dos papéis sociais atribuídos ao «masculino e feminino». Tal como pelos

modelos de identificação e imitação que dispõem e pela forma como as pessoas adultas reagem à conduta sexual das crianças (Sánchez, 1993:28). Deste modo, as crianças vão formando a sua identidade e o quadro conceptual afecto a cada género.

Neste sentido, poderemos falar de uma educação sexual informal, onde se veicula o *modelo dominante da sexualidade, que condiciona inevitavelmente o desenvolvimento dos valores, conhecimentos e comportamentos sexuais e, portanto, não favorece a adaptação às contínuas mudanças sócio-culturais* (Vaz, Vilar e Cardoso, 1996:20).

Nesta óptica, *a Educação Sexual Intencional é absolutamente necessária para suplantiar as falhas da aprendizagem incidental, mas não suficiente, pois a E.S. informal está omnipresente» (ibidem).*

As crianças, como seres naturalmente curiosos, evidenciam uma enorme curiosidade sobre o seu corpo, bem como sobre o mundo que as rodeia. Kohner (1997:43) salienta que as mesmas desde muito cedo *se sentem naturalmente curiosas em relação aos próprios corpos e aos das outras pessoas, logo, querem e precisam de informações.*

Os educandos poderão fazer diversos tipos de perguntas: *la primera suele ser de carácter anatómico. Interés por la “cosita de hacer pipi”; se basa en la observación de las diferencias anatómicas y el interés por tener lo que las niñas no tienen (en el caso de los niños) o lo que también desean tener (en el caso de las niñas). La segunda pregunta suele estar referida al origen de las personas. Los embarazos de la madre y los nacimientos de hermanas son los principales suscitadores de estas preguntas. La tercera pregunta básica se refiere al lugar por donde salen los niños y las niñas. La cuarta pregunta básica es Como se hacen?* (Sánchez, 1993:30).

Estas perguntas serão mais espontâneas quanto maior for a confiança que a criança estabelecer com o seu pai ou com a sua mãe. Após um período de colocação espontânea de questões, poderá ocorrer que estas deixem de o fazer, ao conceptualizarem que os adultos não são sinceros e as castigam por suscitarem tais questões (*ibid*:31).

Para além das questões suscitadas pelas crianças, o citado autor (*ibidem*) preconiza que, durante este período, o processo mais relevante assenta na aquisição da identidade e no papel de género.

7.3.1) A identidade e o papel de género

Segundo Sánchez (1993:32), a partir de um ano e meio as crianças manifestam ter interesses socialmente tipificados como próprios de menino e de menina, preferindo jogos e

roupas que consideram próprios para o seu sexo. Tal como referem estes autores, estes factos foram comprovados a partir de observações sistemáticas do comportamento da criança, em situações de jogo espontâneo.

Na perspectiva deste autor (*ibid:33*), *hacia los dos años, no solo discriminan algunas características de los roles asignados sino que se autoclasifican como niño o niña*. Uma auto-classificação que não só supõe que estas distingam que há elementos diferenciadores entre as meninas e os meninos, bem como conceptualizem que pertencem a uma destas categorias (*ibidem*).

Nesta ordem de pensamento, Castanho (2003:101) refere que *os conteúdos dos estereótipos de género vão desde os comportamentos e actividades associados aos papéis de género, até à aparência física, passando inclusivamente pela orientação da sexualidade*.

Por sua vez, antes dos três anos as crianças já se auto-classificam como meninos e meninas. A partir dos três anos de idade, as crianças *recurren com frecuencia al rótulo o etiqueta de su identidad de niño o niña, para rechazar o aceptar juguetes, juegos, vestidos, adornos, actividades, ect... Por exemplo, “no me gusta porque eso es de niña.”* (Sánchez, 1993:32).

Na mesma linha de pensamento, López e Fuertes referem que as crianças tomam consciência da sua identidade sexual, a partir dos dois ou três anos, iniciando um processo de aprendizagem dos comportamentos que a sociedade considera próprios de rapaz ou de rapariga.

O citado autor (*ibidem*) acrescenta que esta *autoclasificación como niño o niña la hace valorar como más adecuado y positivo para sí lo que la sociedad considera como próprio de su sexo. De esta forma, com este proceso, niños y niñas no hacen sino asimilar lo que desde el nacimiento se le há asignado: nombre, vestidos, habitación, gestos, adornos, conductas, juegos sexuados*. Corroborando este pensamento, López e Fuertes (1999:9) salientam que desde o nosso nascimento nos são atribuídos roupas, brinquedos e actividades sexuados.

Calderone, (1978, citado por Vaz, Vilar e Cardoso, 1996:20), refere que *sabe-se, ainda, que são as experiências de educação sexual nos primeiros anos de vida as mais determinantes para o desenvolvimento psicosexual da criança*.

De facto, esta auto-classificação adquire grande importância para a mesma, na medida em que a leva a organizar toda a sua vida em função desta e a discriminar quem não se comporta de acordo com o que é socialmente esperado. Assim, os educandos tendem a formar grupos do mesmo sexo e a menosprezar a forma de ser e de estar de quem é de outro sexo

(Sánchez, 1993:33).

7.3.2) Os modelos sociais no desenvolvimento sexual da criança

Os pais, como figuras básicas de modelagem, têm um papel preponderante na determinação da vivência da sexualidade dos seus filhos. Porém, não são as únicas fontes de influência para a criança, uma vez que os pares e os *media* são uma fonte de influência intensa e precoce para mesma (Vaz, Vilar e Cardoso, 1996: 18/19).

Como figuras de apego e identificação, os pais são fundamentais durante o processo de aquisição do papel de género e identidade sexual, por parte da criança: *é com os pais que a criança primeiramente se familiariza com as características do homem e da mulher e o modo de ser do género masculino ou feminino* (Vaz et al, 1996:18).

Os progenitores têm, assim, uma *possibilidade de decisão sobre o tipo de jogos, brinquedos, adornos e actividades a oferecer ao filho (a), mais ou menos no sentido da tipificação segundo o sexo (ibidem)*.

No entanto, não só as atitudes dos pais condicionam o comportamento da criança, mas também, as atitudes e as acções do educador, com ou sem intenção determinada, também, poderão contribuir para a tipificação do género: por exemplo, Gough (1976:23) refere que *when teachers separate boys and girls for seating or lining up, they call attention to sex distinctions and sex roles. Sex frequently determines even the assignment of classroom helpers: Jamie waters the plants, while John runs the projector; Paul carries the chairs, while Patsy washes the desk tops.*

Neste horizonte de pensamento, na óptica de Arnesen (1993:2) *raramente os alunos são desafiados a elaborarem teorias ou reflectirem sobre a complexidade da diferenciação em função dos sexos nos seus diferentes contextos. Este problema deve ser visto à luz da discussão em curso sobre o desenvolvimento de um tipo de ensino baseado na investigação e na reflexão crítica, de acordo com o objectivo geral da formação de professores – promover o surgimento de professores esclarecidos e críticos, capazes de compreender e agir em relação à diversidade dos alunos e à complexidade da vida escolar.*

Como fonte de influência, também, poderemos considerar os pares. No entender de Vaz et al (1996: 19), *a influência dos pares é benéfica, na medida em que a aprendizagem numa relação horizontal é recíproca.* No entanto, estes autores (*ibidem*) consideram que existem aspectos negativos, relativamente à aprendizagem através dos pares. Tais como: *a*

informação transmitida entre eles é frequentemente imprecisa (...).

Na esteira deste pensamento, Carvalho (2008:49) salienta que os pares são uma fonte informação sexual e que, de facto, há uma educação sexual nas escolas de cariz informal e espontânea. Muita desta informação, na perspectiva desta autora (Carvalho, 2008:49), assenta em *conhecimentos erróneos ou visões muito parcelares, portanto, boatos, preconceitos e estereótipos.*

Para além dos pares, os *media* são, actualmente, fontes de influência e agentes de uma educação sexual incidental. À medida que as crianças vão, progressivamente, desenvolvendo um certo grau de independência dos modelos familiares, os meios de comunicação adquirem para a mesma uma importância acrescida (Sánchez, 1993: 35).

Tal posição é enfatizada por Carvalho (2008:49/50), quando refere que os meios de comunicação social veiculam imensas informações e representações da sexualidade e fornecem pouca informação útil.

7.3.3) Educar para a sexualidade: o papel da família e da escola

É essencial falar, desde cedo, dos aspectos relacionados com a sexualidade, uma vez que é uma questão que faz parte da natureza humana, deste modo deverá ser encarada como tal. Neste âmbito, Kohner (1997:11), salienta que *as crianças precisam de informações sobre sexo pelas mesmas razões que precisam de informações sobre muitas outras coisas: faz parte da aprendizagem da vida.* Para além disso, *trata-se de estimular nas crianças atitudes positivas face à sexualidade (...) retirando-lhe o carácter escondido, perigoso e perturbante de que muitas vezes é revestida* (Moita e Santos, s.d: 28).

No entender de Kohner (1997:12), as crianças necessitam de estar informadas acerca do assunto, para que nada lhes pareça estranho, para que se possam conhecer melhor e para que se sintam mais confiantes e se tornem mais atenciosas nos seus relacionamentos.

Na perspectiva deste autor (*ibidem*), as crianças *têm peças do quebra cabeças, mas necessitam que lhes dêem outras para compreenderem o todo. Quanto mais se adiar as respostas a estas e muitas mais questões, maior será a probabilidade de se inventarem respostas por vezes pouco reais.*

Nesta linha de pensamento, na óptica de Kohner (*ibidem*) *por volta dos cinco anos uma criança poderá aprender que um bebé é feito pela mãe e pelo pai. Aos sete, aprenderá que um bebé é feito pelo espermatozóide de um homem e pelo óvulo de uma mulher. Aos*

nove, terá uma noção de acto sexual e da forma como o espermatozóide entra no óvulo, e assim sucessivamente. Deste modo, a informação deverá ser dada correctamente, isenta de tabus ou falsas crenças e com uma linguagem adequada para a idade.

Relativamente ao desenvolvimento da identidade e papel de género, Sánchez (1993:34) preconiza que o sistema educativo deverá ensinar as crianças a distinguir entre o que a sociedade estipula e forma como somos. Uma distinção necessária, porque a partir desta, poderemos *criticar los elementos de explotación y desigualdad que están aún presentes en los roles de género.*

No entanto, na perspectiva de Carvalho (2008:50), os programas aplicados nas escolas preconizam, principalmente, os aspectos reprodutivos e não abordam questões relacionadas com a vertente socio-emocional da sexualidade. Esta autora (*ibidem*) refere que estes programas *promovem reduzidos efeitos e veiculam, desnecessariamente, visões parcelares ou manipulatórias da sexualidade, que resultam ser pouco construtivas e educativas.*

Carvalho (*ibidem*) aponta uma série de causas para o efeito, das quais enunciaremos, apenas, as seguintes: *hábitos pedagógicos que favorecem a passividade, a ausência de crítica e a retenção mecânica de conteúdos; falta de interesse, de formação e de monitorização dos formadores, nomeadamente sobre a sexualidade e a sua própria sexualidade (...).*

No que se refere à falta de formação, Bastos (2003:24) refere que uma parte substancial dos docentes não se sente preparada para assumir a responsabilidade de educar para a sexualidade, na medida em que a escola *nem sempre está à altura de oferecer uma visão integral do assunto, que não pode ficar apenas na informação científica, mas visa o domínio de si, na capacidade de orientar o instinto sexual ao serviço do amor e de o integrar no desenvolvimento global da pessoa.*

Segundo Bastos (2003:47), os educadores têm uma enorme responsabilidade à qual não poderão fugir. É da responsabilidade dos docentes reflectir, se preparar de forma a proporcionarem as condições necessárias para o desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças.

Estes não podem ignorar os conflitos, a agressividade, bem como os comportamentos que revelam o despertar do impulso sexual, procurando agir de uma forma equilibrada e ajustada (*ibidem*). Tal como não devem esquecer que as crianças têm a capacidade de sentir prazer, desde o nascimento, manifestando, nestas idades, condutas, interesses e curiosidades sexuais. Com frequência observaremos condutas de cariz auto-exploratório, de imitação das pessoas adultas. Estas manifestações são essenciais para um desenvolvimento adequado da

criança (Espinosa et al, 1993:43).

Os educadores são modelos de identificação para a criança e, por isso, têm um papel importante a desempenhar na educação para a sexualidade. Deste modo, é inevitável a acção do docente que deverá contribuir para que os alunos, progressivamente, auto-regulem as suas condutas, *adoptando normas de actuación social basadas en el respeto a las demás personas y no en la concepción de la sexualidad como algo sucio, agresivo, peligroso, que hay que ocultar* (Espinosa et al, 1993:43).

Neste sentido, urge a necessidade de desenvolver uma educação sexual formal e não formal: *processos de aprendizagem sistemática desenvolvidos por profissionais (...), responsáveis pela programação de actividades em consonância com objetivos e conteúdos, explicitados e estruturados de forma coerente. Ambos os processos apelam à consciencialização da aprendizagem e por isso também se podem denominar como E.S. intencional. O critério básico da sua diferenciação é a sua integração curricular ou não* (Vaz, Vilar e Cardoso, 1996:21).

A educação sexual formal assenta no contexto escola e no agente professor como meios educativos por excelência, enquanto a educação sexual não formal *viabiliza a educação intencional através de agentes alternativos, ainda que privilegie aqueles (ibidem)*. No nosso entender, os pais deverão assumir, também, a função de agentes alternativos, a partir da cooperação com a escola, em prol de um objectivo comum.

Para López Sánchez (1990, citado por Vaz et al, 1996:21), o ensino intencional é vantajoso, pois oferece informações mais organizadas e sistemáticas, a equidade de oportunidades a todas as crianças e permite a construção e transmissão de instrumentos e conceitos.

O diálogo, permanente, entre os pais e educadores assume, assim, uma enorme relevância, uma vez a educação sexual poderá efectivar-se na escola através de iniciativas interdisciplinares, do fomento da cooperação e do trabalho em equipa, entre os diversos agentes da comunidade educativa (Bastos, 2003:50).

No entanto, os pais e educadores, muitas vezes, não se sentem à vontade para abordar este assunto que, durante muitos anos, foi considerado um “tabu”. Na perspectiva de Moita e Santos (s.d:1), no que se refere aos pais, *fá-los sentir esta função parental como nova e, portanto, menos vivenciada*. Neste contexto, segundo Bastos (2003:13), *a dimensão do tabu faz com que se evite abordar qualquer dos assuntos que têm a ver com a dimensão sexual*.

Porém, as crianças estão dependentes dos adultos e, por isso, não lhes basta uma

informação sexual adequada. É necessário que observem que os modelos que se identificam vivem a sua sexualidade de uma forma natural. Se nos centrarmos, apenas, na boa informação sexual e reprimirmos a nossa própria dimensão humana, a informação sexual cairá no vazio, contribuindo-se, simplesmente, para agudizar as contradições sociais da sexualidade humana (Sánchez, 1993: 32).

8) Metodologia

De forma a procedermos a um estudo, no que se refere à temática da educação sexual, seguimos o programa apresentado por Espinosa et al (1993:7), no âmbito da educação afectivo-sexual. Na medida em que nos era impossível atender a todas as fases do mesmo, incidimos a nossa atenção, na fase pré-activa, que passamos, agora, a reportar, de uma forma mais pormenorizada:

A primeira etapa desta fase (a avaliação do aluno e seu contexto social) integra as atitudes e conhecimentos do aluno, as atitudes e conhecimentos das mães e pais, as características do grupo em que se vai incidir a acção educativa, as particularidades da instituição educativa (idade, sexo, concepções e interesses) e consubstancia-se, também, nas especificidades do centro educativo (estabilidade dos docentes, disponibilidade dos professores, recursos existentes...), bem como contempla, ainda, as características socio-culturais (Espinosa et al, 1993:7).

A segunda etapa (formação inicial dos docentes) assenta na formação dos docentes, tendo em conta a seguinte ordem de conteúdos: a sexualidade (conceitos e atitudes), a evolução da sexualidade, a metodologia da educação sexual, a educação sexual, projecto educativo e curricular da instituição educativa (Espinosa et al, 1993:7).

A terceira etapa (primeiro encontro com os pais e mães) incorpora a apresentação de um programa de educação sexual, no qual se pretende desenvolver uma acção de sensibilização, junto dos pais, para a necessidade de promoção de uma educação sexual formal na escola; bem como premeia a envolvimento dos encarregados de educação no desenvolvimento do programa, mediante a sua aceitação e colaboração e assenta no reconhecimento e esclarecimento de dúvidas que os encarregados de educação possam evidenciar, relativamente à educação sexual (*ibidem*).

A última etapa da fase pré-activa (revisão e edição de material didáctico-pedagógico) comporta a *revisión del material existente en el centro, contextualización del material según*

las necesidades del mismo, elaboración de nuevos materiales e dotación de materiales al centro (Espinosa et al, 1993: 7/8).

O programa que temos vindo a referir, da autoria de Espinosa et al, numa primeira fase, premeia a necessidade de conhecer as atitudes e conhecimentos das crianças, bem como dos encarregados de educação, no que se refere a esta matéria. Neste âmbito, contempla, também, a necessidade de se estabelecer acções de promoção de forma a consciencializar os encarregados de educação para a pertinência de uma educação para a sexualidade e sua aceitação e cooperação durante o desenvolvimento de um, eventual, projecto.

Deste modo, para o presente estudo, tendo por base a primeira etapa da fase pré-activa, efectuámos um levantamento das concepções dos encarregados de educação, de educadoras de infância e crianças, no que diz respeito à temática da educação afectivo-sexual. Para isso, delineámos um conjunto de objectivos, que passaremos, agora, a enunciar.

8.1) Objectivos

Os objectivos deste estudo são os seguintes:

- 1- Compreender concepções acerca da sexualidade.
- 2- Conhecer abordagens feitas à problemática da educação afectivo-sexual.
- 3- Compreender concepções sobre os conceitos de género.

Muito embora o estudo tenha apenas três objectivos, os dados colhidos, que nos permitiram dar resposta aos mesmos, foram conseguidos através de entrevistas semi-dirigidas que se centraram num conjunto alargado de questões. Para uma melhor compreensão das dimensões tratadas nas entrevistas, passamos a apresentar uma tabela, na qual podemos ver, claramente, que aspectos foram contemplados neste instrumento de trabalho, bem como os participantes que contribuíram para o cumprimento dos objectivos supramencionados (cf. Quadro 3).

Quadro 3 – Objectivos/Participantes do Estudo

| Objectivos Gerais | Participantes | Aspectos específicos tratados na entrevista |
|---|-----------------------------------|---|
| 1) Compreender concepções acerca da sexualidade | Pais e Educadoras Crianças | - Perceber o que entendem por educação sexual - Compreender como designam o órgão sexual masculino e feminino - Entender as concepções acerca da fecundação |
| 2) Conhecer abordagens feitas à problemática da educação afectivo- sexual. | Pais e Educadoras | - Averiguar se com os pais/mães foi abordada esta temática - Entender se se deve abordar este tema na educação do pré-escolar - Perceber se as crianças suscitam questões relacionadas com a sexualidade. - Compreender modos de abordar a educação sexual com as crianças. - Entender se consideram alguns recursos adequados. - Identificar quais as principais dificuldades que eventualmente possam sentir na abordagem deste tema. - Averiguar com quem as crianças aprendem as questões da sexualidade. - Apurar se se verifica algum diálogo entre a escola e a família acerca desta temática |
| 3) Compreender concepções sobre os conceitos de género. | Pais, Educadoras e Crianças | - Brinquedos - Seleção de actividades na sala do pré-escolar |

8.2) Participantes

Os sujeitos do nosso estudo foram: cinco encarregados de educação de educandos que frequentam uma turma da educação do pré-escolar, três educadoras de infância e 19 crianças de uma turma da educação do pré-escolar. A fim de proteger a identidade dos participantes deste estudo, recorremo-nos de um código.

Identificamos os encarregados de Educação como Mãe A; Pai B; Mãe C; Mãe D e Mãe E. As educadoras surgem referenciadas como Educadora A; Educadora B; e Educadora C. As crianças são nomeadas no geral, havendo a preocupação de as identificar por género (crianças do sexo masculino e crianças do sexo feminino).

Os encarregados de educação enquadram-se na faixa etária dos 23 aos 40 anos, sendo seleccionados tendo por base os seguintes critérios: a faixa etária, o estatuto socioprofissional

e o grau académico. Ainda no âmbito da caracterização destes sujeitos, quatro são do sexo feminino e um do sexo masculino. No que se refere às profissões, estas são heterogéneas: empregada de limpeza, engenheiro electrotécnico, professora do 2º ciclo, doméstica e estudante (cf. Anexo 42).

Relativamente às educadoras, estas enquadram-se na faixa etária dos 32 aos 42 anos. Os anos de serviço destas profissionais de educação oscilam entre os seis e os 14 anos (cf. Anexo 42).

No que diz respeito às crianças, seis crianças são do sexo feminino e 13 crianças são do sexo masculino. As idades destas oscilam entre os quatro e os seis anos: esta turma engloba 12 crianças com quatro anos de idade, seis crianças com cinco anos de idade e uma criança com seis anos de idade.

8.3) Instrumentos

O nosso estudo contou com vários instrumentos de trabalho, a saber, no que se refere às crianças utilizámos uma entrevista semi-dirigida (cf. Anexo 12) e uma grelha de registo individual (cf. Anexo 11), bem como aplicámos, também, uma entrevista semi-dirigida às educadoras e aos encarregados de educação (cf. Anexo 43).

Para além disso, efectuámos uma análise documental (Projecto Educativo de Escola da instituição educativa, onde operacionalizámos um conjunto de actividades com as crianças da educação do pré-escolar; planos de aula da Educadora A e fichas realizadas pelas crianças) procedemos, também, à recolha de recursos, alusivos a esta temática, existentes na sala de actividades. Ainda neste sentido, analisámos um livro, indicado pelo Plano Nacional de Leitura para crianças que frequentam a educação do pré-escolar, alusivo ao presente tema.

Durante realização das entrevistas, verificou-se uma preocupação em utilizar um vocabulário acessível aos entrevistados e foi dado o tempo necessário para que os mesmos respondessem às questões.

Esteves (2006:109) preconiza que, nas entrevistas semidirectivas, é usual o entrevistado desenvolver livremente o seu discurso, partindo de tópicos que o entrevistador lhe coloca, bem como *costumam apresentar um certo número de dados sem relação com o âmbito do que se está a estudar e, portanto, sem utilização na fase de tratamento.*

No entanto, numa atitude auto-critica, algumas afirmações tecidas pelas educadoras e encarregados de educação exigiam que o entrevistador procedesse do seguinte modo:

verificámos que deveríamos ter solicitado aos entrevistados que nos esclarecessem, relativamente a determinadas afirmações que proferiram (por exemplo, caberia ao entrevistador referir - o quer dizer, quando refere isso? Esclareça melhor, por favor, não percebi o que quis dizer.).

No decorrer da entrevista às crianças de uma turma da educação do pré-escolar, as mesmas desenvolveram, individualmente e autonomamente, um conjunto de actividades (cf. Anexo 12). A razão pela qual decidimos realizar esta entrevista na fase final do nosso estágio pedagógico prendeu-se com o seguinte: perspectivámos que a partir do convívio, gradual, com este grupo de crianças, estas sentiriam «um maior à vontade», connosco.

O que contribuiria para que não se sentissem inibidas em responder às questões ou que se recusassem participar nas actividades propostas. Importa referir que entrevistámos cada criança, individualmente, na biblioteca da escola. Isto para que as opiniões dos colegas não constituíssem factores que condicionassem as suas respostas e tomada de opções, no decorrer da entrevista.

8.4) Métodos de Análise de Dados

De forma a procedermos ao tratamento dos dados utilizaremos o método qualitativo e quantitativo. Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994:50), *para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha de dados e o passar de tempo com os sujeitos*. Assim, ao utilizarmos o método qualitativo, como abordagem interpretativa, procuraremos perceber as concepções que os encarregados de educação e educadoras desenvolveram acerca da educação afectivo-sexual.

No que se refere às crianças, será com base no método quantitativo que tentaremos compreender, de uma forma geral, se as mesmas evidenciam comportamentos tipificados e as suas concepções acerca da fecundação.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992:222), o método de análise estatística de dados *é adequado, por definição, a todas as investigações orientadas para o estudo das correlações entre fenómenos susceptíveis de serem exprimidos por variáveis quantitativas*.

8.5) Apresentação e Análise dos Dados

Com o intuito de efectuarmos a análise dos dados recolhidos, procedemos à

transcrição integral das entrevistas realizadas aos pais e educadoras de infância (cf. Anexo 44), bem como, no que se refere às crianças, procedemos ao tratamento da informação recolhida das grelhas de registo individual (cf. Anexo 11).

Todavia, dada a limitação do número de páginas, como critério a ter em consideração no decorrer da elaboração do presente relatório, não nos foi possível apresentar e analisar todos os dados que recolhemos. Aferimos, assim, que estes dados poderão ser utilizados num eventual estudo a realizar, posteriormente.

Tendo em conta os pressupostos enunciados, ao longo da análise dos dados pretendemos estabelecer o paralelismo com a informação reunida, ao longo da fundamentação teórica.

8.5.1) Compreender concepções acerca da sexualidade

- Perceber o que entendem por educação sexual

Relativamente ao conceito de educação sexual a maioria nos entrevistados conceptualizam a educação sexual, na sua dimensão biológica ou preventiva: «falar nas doenças (...)» (Mãe A); «a educação sexual é explicar o mecanismo da reprodução» (Pai B); «a diferença entre menino e menina (...) como nasce o bebé, como é que é feito o bebé, de onde é que vem o bebé» (Mãe C). Por sua vez, a Mãe E salientou que a educação sexual é «falar sobre sexualidade, fazer amor, sobre o corpo humano».

A Mãe A, C, E e o Pai B remetem o seu entendimento acerca da educação sexual para uma dimensão biológica, tratando-se de informação sobre as «doenças», «mecanismos de reprodução», «como nasce o bebé» e «corpo humano».

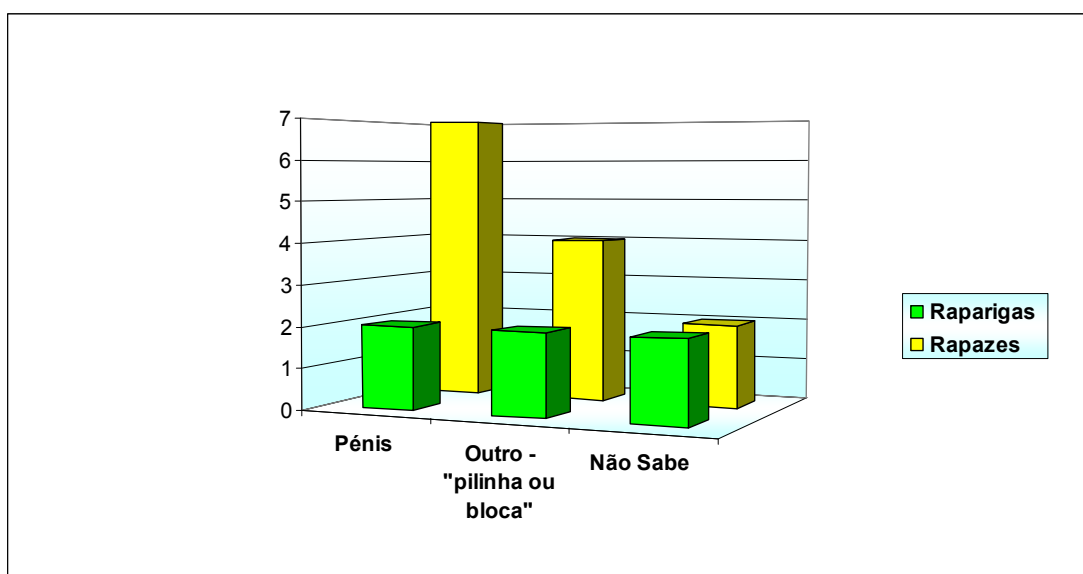
A educadora A referiu que a educação sexual «não implica o acto sexual em si». A educadora B definiu o conceito do seguinte modo: «é despertar para a funcionalidade do corpo humano e para algumas maneiras correctas de agir, fazer e de estar». A educadora C salientou que a educação sexual poderia ser «desde o sexo, em si, acto ou então tudo o que é relacionado com o aparelho reprodutor da mulher ou do homem».

Neste âmbito, importa salientar que *a educação sexual não é apenas uma mera informação sobre fenómenos biológicos dos nossos aparelhos reprodutores. É muito mais que simples informação!* (Bastos, 2003:24).

- Compreender como designam o órgão sexual masculino e feminino

As crianças ao terem que identificar as diferenças que visualizavam na representação de um corpo de um menino e de uma menina, repostaram-se ao órgão sexual masculino e feminino. (cf. questão nº 6 do guião de entrevista, em Anexo 12). Assim, atentemos aos gráficos abaixo indicados que ilustram a forma como as crianças designaram estes dois órgãos sexuais, começando pela referência ao órgão sexual masculino (cf. Gráfico 2).

Gráfico 2 – Designação do Órgão Sexual Masculino

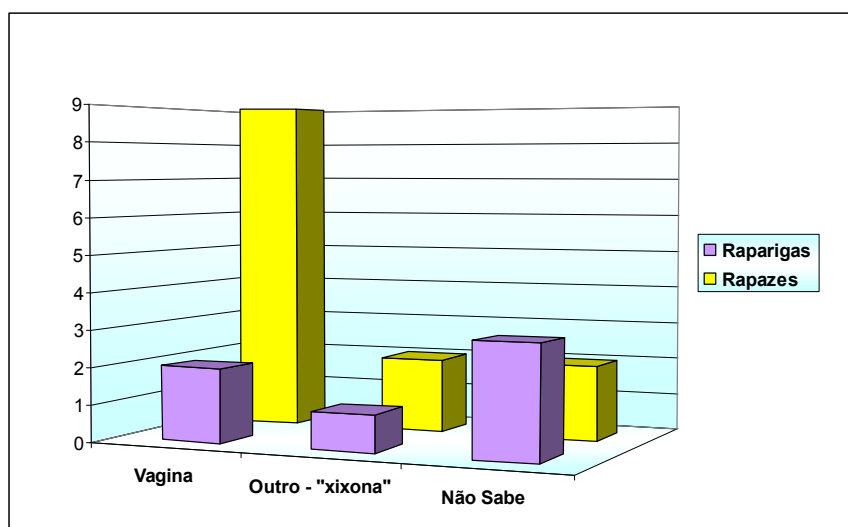


No que se refere à forma como as crianças designam o órgão sexual masculino, duas crianças do sexo feminino e sete crianças do sexo masculino referiram «pénis». Enquanto duas raparigas e quatro rapazes salientaram outros nomes: «pilinha ou bloca»; três crianças do sexo masculino e três crianças do sexo feminino mencionaram que não sabiam.

Num total de 19 crianças, nove designaram correctamente o órgão sexual masculino.

Atentemos de seguida nos resultados referentes ao órgão sexual feminino. A partir do Gráfico 3, é-nos possível concluir que nove crianças do sexo masculino e duas crianças do sexo feminino referiram «vagina»; duas crianças do sexo masculino e uma criança do sexo feminino utilizaram uma expressão distinta, «xixona», enquanto três crianças do sexo masculino e duas crianças do sexo feminino referiram que não sabiam.

Gráfico 3 – Designação do Órgão Sexual Feminino



Ainda tendo em conta o Gráfico 3, acima transcrito, verificámos que, num total de 19 crianças, 11 crianças nomearam correctamente o órgão sexual feminino.

- Entender as concepções das crianças, acerca da fecundação:

Analisando a Quadro 4, (cf. questão nº8 do guião de entrevista, em Anexo 12), podemos verificar que, no que se refere à origem dos bebés, 83% das raparigas e 92% dos rapazes referiram que o bebé vinha da barriga da mãe. No entanto, 8% dos rapazes salientaram que o bebé era proveniente da cegonha, enquanto 17% das crianças do sexo masculino mencionaram que o bebé veio do ovo da galinha.

Quadro 4 – Frequência Relativa acerca da Origem dos Bebés

| Respostas dadas | Raparigas | Rapazes |
|-----------------|-------------|-------------|
| Barriga da Mãe | 83% | 92% |
| Cegonha | 0% | 8% |
| Ovo | 17% | 0% |
| Total | 100% | 100% |

Relativamente ao modo como são concebidos (cf. questão nº8.2 do guião de entrevista,

em Anexo 12), analisando a Quadro 5 podemos inferir que a maioria das crianças, quer do sexo feminino, quer do sexo masculino referiram que não sabiam. Porém, 17% das crianças do sexo feminino pronunciaram que «o pai meteu uma sementinha na barriga da mãe», bem como 17% das meninas salientaram que tinha sido «o Jesus». Ainda, a partir da análise da tabela, podemos verificar que 17% dos meninos apontaram a cegonha como responsável pela origem dos bebés.

Concernentemente à criança que se reportou à cegonha, durante a entrevista, questionámos este educando, de forma a tentar averiguar a razão pela qual respondeu de tal modo. Neste âmbito, a criança salientou: «no Tomy e Gerry».

Quadro 5 – Frequência Relativa acerca da Entidade Responsável pela Origem do Bebé

| Respostas dadas | Raparigas | Rapazes |
|--|-------------|-------------|
| "O pai meteu uma sementinha na barriga da mãe" | 17% | 0% |
| "Foi o Jesus ..." | 17% | 0% |
| "Foi a cegonha..." | 0% | 8% |
| Não sabe | 67% | 92% |
| Total | 100% | 100% |

Uma parte significativa das crianças desta turma se reporta correctamente o órgão sexual masculino, porém o mesmo não ocorre no que se refere à designação do órgão sexual feminino, onde se verifica uma maior disparidade. Relativamente à origem dos bebés, a maioria dos discentes associa a origem do bebé à barriga da mãe, não fazendo qualquer menção ao papel do pai no processo de fecundação.

Sánchez (1993:31) salienta que *es frecuente que los niños y las niñas preescolares a pesar de que les informe sobre la participación del padre en la fecundación, sigan creyendo que se nace solo de y por la madre.*

8.5.2) Conhecer abordagens feitas à problemática da educação afectivo-sexual

- Averiguar se com os pais/mães foi abordada esta temática.

A maioria dos entrevistados referiu que os pais não os abordaram sobre este assunto.

Porém, o Pai B salientou que: «no tempo em que me criei isto era quase um assunto tabu (...) abordava-se sempre num campo religioso». A Mãe C, embora admitisse que o pai a abordou sobre a questão, salientou que a sua mãe era mais liberal.

A educadora A referiu que a sua mãe mencionou algo sobre o assunto, durante a sua adolescência: «abordou sobre o acto sexual e a gravidez, basicamente». A educadora C explanou que a sua mãe a abordou, quando ocorreu a sua primeira menstruação.

- Entender se se deve abordar este tema na educação do pré-escolar

Todos os entrevistados partilham da opinião de que esta temática deverá ser abordada no pré-escolar, no entanto colocam alguns condicionantes a ter em conta, tais como a idade: «ela poderá ser abordada dentro dos limites para que eles possam compreender» (Pai B); «acho que se deve falar com os filhos, quando eles têm uma certa idade, na fase da adolescência» (Mãe A); «a sexualidade toda no pré-escolar é evidente que não. A particularidade dela, o que é mais importante para eles se desenvolverem e crescerem, tudo bem» – educadora B; «se for crianças mais novas acho que deve ser uma coisa muito leve.» – educadora C.

Neste âmbito, Kohner (1997:11), refere que *as crianças precisam de informações sobre sexo pelas mesmas razões que precisam de informações sobre muitas outras coisas (...)*

- Perceber se as crianças suscitam questões relacionadas com a sexualidade

A maioria dos entrevistados/as salientaram que as crianças colocam questões, tais como: «ela pergunta de onde é que vêm os bebés» (Mãe A). A Mãe C salientou que a seu filho queria saber como urinava. A Mãe D referiu que, geralmente, o filho a questionava. Como, por exemplo, «estás a dar um beijo ao pai?».

Segundo a educadora A, as crianças colocam as seguintes questões: «perguntam, por exemplo, como é que o bebé vai parar à barriga da mãe»; «também querem saber como se designam os órgãos sexuais». A educadora C referiu o seguinte: «algumas crianças perguntam como nascem os bebés».

Sobre este assunto, Cortesão et al (1989:29) preconizam que *as perguntas no domínio da sexualidade são inevitáveis e necessárias. O rapaz constata que a menina não tem pénis*

como ele próprio tem, o que o perturba. Estes autores (1989:29) acrescentam que é muito importante o modo como se atende uma criança que nos pergunta: “Como nasce o bebé? Como aparece na barriga da mãe?”. É com tranquilidade, com bom senso, com verdade que as respostas deverão ser dadas.

Neste contexto, Sánchez (1993:30) salienta que as crianças podem fazer diversos tipos de perguntas: *la primera suele ser de carácter anatómico. Interés por la “cosita de hacer pipi”; se basa en la observación de las diferencias anatómicas y el interés por tener lo que las niñas no tienen (en el caso de los niños) o lo que también desean tener (en el caso de las niñas). La segunda pregunta suele estar referida al origen de las personas. Los embarazos de la madre y los nacimientos de hermanas son los principales suscitadores de estas preguntas. La tercera pregunta básica se refiere al lugar por donde salen los niños y las niñas. La cuarta pregunta básica es Como se hacen?*

- Compreender modos de abordar a educação sexual com as crianças

As formas de abordar o tema, por parte dos pais/mães, assentam, maioritariamente, numa informação de cariz biológico. A Educadora A referiu que aborda com as crianças o corpo humano, as diferenças entre os sexos, a gravidez e explicou que não deveríamos mentir às crianças, mas abordar a questão dentro dos limites.

A Educadora B esclareceu que falava nas funções do corpo humano, nas formas de agir e estar e nos valores, tais como a amizade, bem como referiu «hoje em dia fala-se da mãe que tem o ovo, do pai que tem sementinha e que vai crescer um ovo lá dentro e eles já sabem isso. Até os livros apontam, para isso».

A Educadora C aborda questões relacionadas com a diferenciação entre o órgão sexual masculino e feminino, explicitando às crianças o nome científico destes órgãos sexuais. Esta profissional de educação explicou que agiu, perante as manifestações de afecto das crianças, do seguinte modo: «por acaso os meus meninos, este ano, são mais no sentido de dar beijinhos e eu tive que falar que estas coisas são para mais tarde, realmente quando são homens e mulheres. A gripe A foi uma boa oportunidade para cortar com isso. Porque são situações aborrecidas (risos)».

Bastos (2003:47) refere que os educadores não podem ignorar os conflitos, a agressividade, bem como os comportamentos que revelam o despertar do impulso sexual da criança, procurando agir de uma forma equilibrada e ajustada.

Tal como não devem esquecer que as crianças têm a capacidade de sentir prazer, desde o nascimento, manifestando, nestas idades, condutas, interesses e curiosidades sexuais. Com frequência observaremos condutas de cariz auto-exploratório, de imitação das pessoas adultas. Estas manifestações são essenciais para um desenvolvimento adequado da criança (Espinosa et al, 1993:43).

Os educadores são modelos de identificação para a criança e, por isso, têm um papel importante a desempenhar na educação para a sexualidade (*ibid*:50). Deste modo, é inevitável a acção do docente que deverá contribuir para que os alunos, progressivamente, auto-regulem as suas condutas, *adoptando normas de actuación social basadas en el respeto a las demás personas y no en la concepción de la sexualidad como algo sucio, agresivo, peligroso, que hay que ocultar* (Espinosa et al, 1993:50).

No que se refere às actividades desenvolvidas pela Educadora A, podemos verificar, que, na sua planificação, contemplou os seguintes objectivos:

- Reconhecer as diferentes partes do corpo humano.
- Conhecer as principais mudanças no corpo desde o nascimento até à idade adulta.
- Reconhecer as principais diferenças entre o corpo dos rapazes e das raparigas.
- Reconhecer a sua identidade sexual.
- Compreender que existem diferenças (cf. Anexo 45).

Como actividades, projectou desenvolver, por exemplo, com as crianças a *exploração de imagens, sobre o ciclo da vida humana (bebé/criança/adulto/idoso); Conversas sobre o corpo humano (características, funções, diferenças entre menino e meninas...)*, entre outras (cf. Anexo 45). Dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças, estas pintaram a representação de um menino e de uma menina, recortaram diferentes «partes» do corpo humano e completaram um desenho da representação de uma menina e um menino (cf. algumas fichas, em Anexo 46).

No entender de Bastos (2003:24), a escola *nem sempre está à altura de oferecer uma visão integral do assunto, que não pode ficar apenas na informação científica, mas visa o domínio de si, na capacidade de orientar o instinto sexual ao serviço do amor e de o integrar no desenvolvimento global da pessoa.*

Na esteira deste pensamento, Carvalho (2008:50) salienta que *os programas formais aplicados nas escolas, enfatizam maioritariamente os aspectos reprodutivos, em vez de tratarem as complexas questões relativas ao lado sócio-emocional da sexualidade.*

Ao analisarmos o Projecto Educativo desta instituição educativa, verificámos que este

documento, no que se reporta a esta temática, integra um conjunto de princípios orientadores, tais como: *adoptar estratégias de promoção da saúde e educação sexual nas áreas disciplinares curriculares e não curriculares* (PEE, 2009/2010:22).

O artigo 6º do Decreto de Lei nº60/2009, de 6 de Agosto, estabelece que o seguinte:

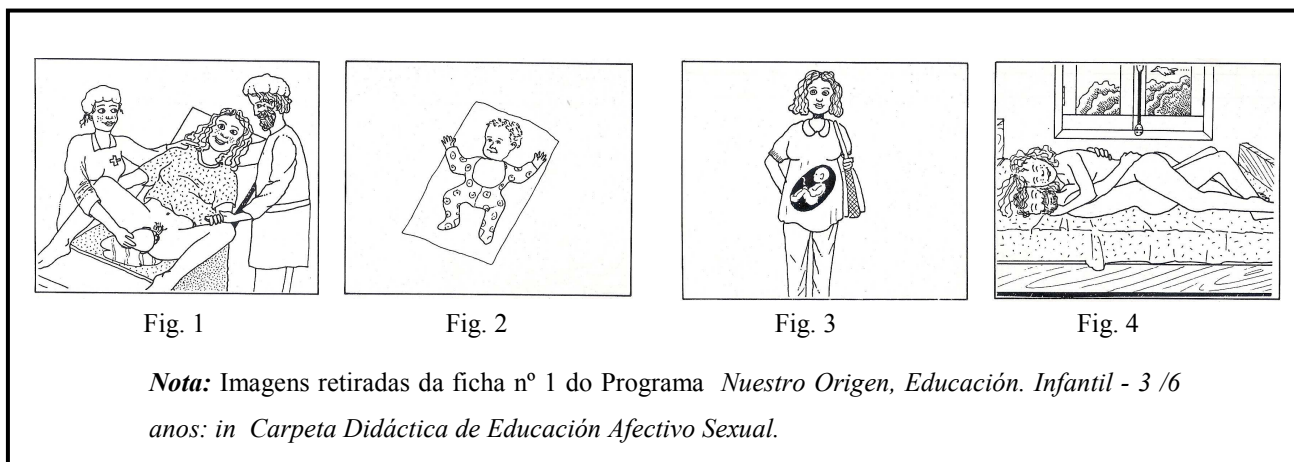
A educação sexual é objecto de inclusão obrigatória nos projectos educativos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, nos moldes definidos pelo respectivo conselho geral, ouvidas as associações de estudantes, as associações de pais e professores.

Segundo Frade, Marques, Alverca e Vilar (2003:25) *a Assembleia de Escola é o espaço indicado para o debate e integração das propostas de educação sexual no Projecto Educativo de Escola, uma vez que reúne todos os sectores da comunidade educativa – encarregados de educação, pessoal docente, pessoal não docente, representantes dos alunos e organismos da comunidade e tem como funções debater e aprovar o projecto educativo.*

- Entender se consideram alguns recursos adequados

No decorrer das entrevistas aos encarregados de educação e educadoras, socorremo-nos de um conjunto de imagens. Questionados sobre a eventual utilização destas figuras junto das crianças (cf. Quadro 6), em contexto escolar e familiar, obtivemos resultados que importa apresentar. Para uma clara distinção das figuras, atribuímos às mesmas a numeração de 1 a 4 (cf. guião de entrevista, questão nº15, em Anexo 43).

Quadro 6 – Figuras Relativas à Educação Afectivo-Sexual



A Mãe A respondeu: «não, nem essa (Figura 1), nem essa (Figura 4). Essas aqui sim (Figuras 2 e 3). Essas duas (Figuras 1 e 4) não: não são apropriadas para a idade deles». O Pai

B referiu: «mostraria a primeira, a segunda e a terceira (Figuras 1, 2 e 3); a quarta (Figura 4), não: acho demasiada íntima para a idade deles».

A Mãe C, sobre as figuras, comentou: «a primeira imagem do bebé a nascer (Figura 1), sim. A de baixo, como fazem (Figura 4), acho que, (...), não sei se estaria preparada para explicar».

A Mãe D explanou: «esta é muito forte (Figura 1), porque eles não iriam perceber o que é que está ali a acontecer (...). Agora todas as outras: esta não tem nada de mais (Figura 4). (...) embora só a partir de uma certa idade, também. Porque, não iria mostrar ao meu filho, talvez. Ele não iria perceber, o que é que se está ali a passar. Por isso, mostraria estas (Figura 2 e 3) e, talvez, a do nascimento, outra imagem, de outro tipo (Figura 1). Não tão realista».

A Mãe E acerca das figuras reportou: «essa, eu mostraria (Figura 3); «não mostraria esta, nem esta (Figuras 1 e 4). Estas duas sim (Figuras 2 e 3). As razões que invocou, prenderam-se com o seguinte: «eles não vão compreender o que é que isso quer dizer (Figuras 1 e 4).

A Educadora A indicou que não mostraria as Figuras 1 e 4 («as outras imagens a do acto sexual, do bebé a nascer, não mostraria porque isso implica muito coisa»; «Pode ser um choque para ela»; «explicaria e diria a verdade, mas não com estas imagens»). No entanto, mostraria às crianças as Figuras 2 e 3 («estas duas aqui sim, em que o bebé está na barriga da mãe e em que o bebé já saiu da barriga»).

A Educadora B referiu o seguinte: «eu usaria estas imagens, nomeadamente a do nascimento do bebé» (Figuras 1); «Mas mostraria talvez de uma outra forma» (Figura 1); «a imagem em que eles estão os dois envolvidos (Figura 4) poderia ser de outro tipo. Pode não ser assim tão explícito. E podemos abordar o tema, sem se mostrar estas imagens» (Figuras 1,2,3 e 4).

Esta profissional de educação explícita a razão pela qual não utilizaria as Figuras 1 e 4 do seguinte modo: «porque isto pode ferir aquilo que se passa em casa e a própria integridade da criança. Pode-se sentir afectada; a questão de utilizar estas imagens é a tal questão de virem os pais aqui bater à porta. (...). Porque nós nunca sabemos o que se passa em casa e há mães ou pais que são demasiado reservados (...)»

A Educadora C salientou que utilizaria a Figura 1, mas colocou os seguintes entraves: «se calhar mostraria esta primeira: em que o bebé está a nascer». No entanto, referiu o seguinte: «está muito explícito»; esta realmente (Figura 1) é que eles não ..., não sei, é muito (risos) relativo. Ou então tentava arranjar umas imagens mais engraçadas, (pausa, enquanto

observa a imagem) (...) Mas, se calhar mostrava (risos)».

Relativamente às restantes figuras explicou que mostraria as Figuras 2 e 3. No que se refere à Figura 4 comentou o seguinte: «se calhar mostrava, provavelmente já viram o pai e a mãe abraçados desta maneira».

Como podemos constatar, as opiniões que reúnem maior consenso são aquelas que se referem às Figuras 2 e 3, todavia acerca da utilização ou não das Figuras 1 e 4 poderemos verificar dissonâncias. Importa salientar o facto de que, no que concerne à Figura 4, a Mãe D ter referido que não tinha nada de mais, porém considerou que não a mostraria ao seu filho.

A Educadora A foi decisiva na sua resposta, enquanto nas restantes educadoras surgiram hesitações. Por exemplo, a Educadora C, relativamente à Figura 4 começou por dizer que a utilizaria, no entanto salientou que talvez esta figura fosse demasiado explícita.

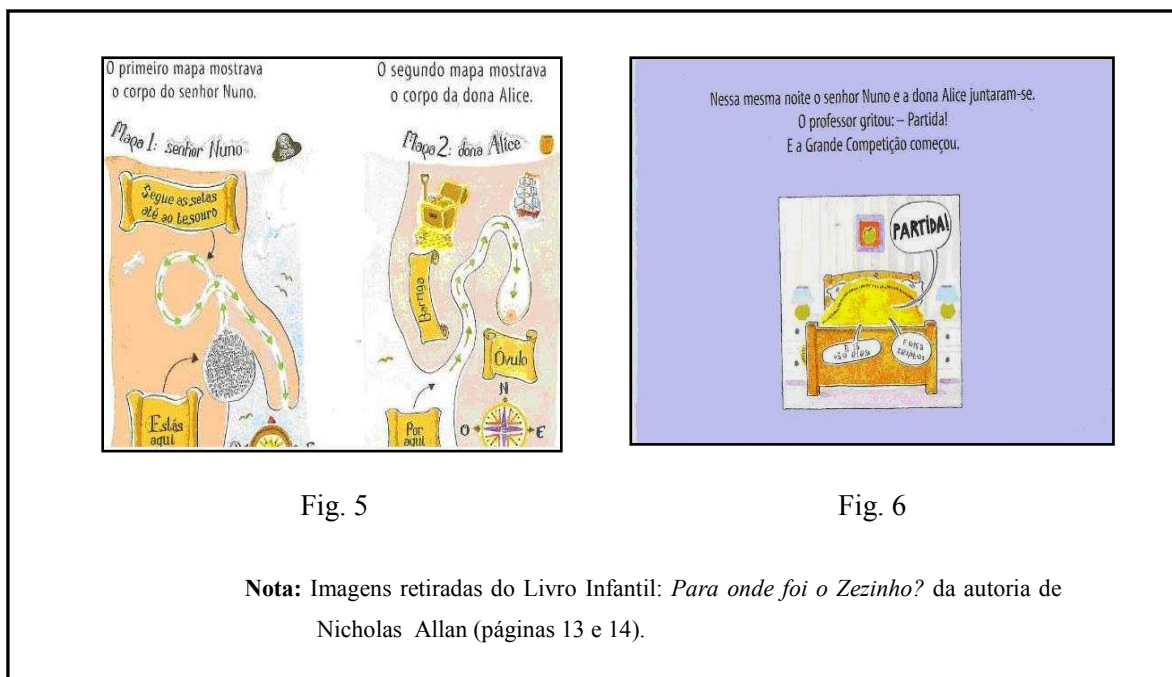
Kohner (1997:12) advoga que *por volta dos cinco anos uma criança poderá aprender que um bebé é feito pela mãe e pelo pai. Aos sete, aprenderá que um bebé é feito pelo espermatozóide de um homem e pelo óvulo de uma mulher. Aos nove, terá uma noção de acto sexual e da forma como o espermatozóide entra no óvulo, e assim sucessivamente.*

Tendo em conta as actividades projectadas pela Educadora A, esta apresenta no seu plano de aula, os seguintes recursos: *puzzles e jogos de encaixe com a figura humana, livros e imagens, abordando as diferenças físicas entre meninos/meninas», canções e lengalengas sobre o corpo humano* (cf. Anexo 45).

De facto verificámos, durante as actividades livres, que as crianças utilizaram jogos de encaixe relativos ao corpo humano (cf. Anexo 47).

Ao analisarmos as referências bibliográficas, recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura para as crianças que frequentam a educação do pré-escolar, podemos verificar que um dos livros que este plano contempla se intitula *Para onde foi o Zezinho?* (cf. Anexo 19, item nº 2). Uma história que tem como personagem principal o Zezinho, que representa um espermatozóide que embarca numa corrida, tendo como meta o óvulo. Deste livro constam algumas figuras, relacionadas com a fecundação (cf. Quadro 7).

Quadro 7 – Figuras do Livro *Para Onde foi o Zezinho?*



Na Figura 5 podemos verificar que não é estabelecido qualquer elo entre o corpo do Senhor Nuno e da Dona Alice (personagens da história). Embora o autor do livro clarifique o percurso que o Zezinho (o herói da narrativa) terá de percorrer até ao óvulo, não se verifica uma ligação explícita entre as duas personagens.

No que se refere à Figura 6, embora o autor refira que as personagens se juntaram (Senhor Nuno e D. Alice), a imagem não traduz as palavras. Mostra apenas um quarto e uma cama, onde o leitor deverá depreender que estas duas personagens estarão juntas, por debaixo do cobertor.

Espinosa *et al* (1993: s.p) sugerem um conjunto de fichas que constam do programa "Nuestro Origen", de forma a serem utilizadas com crianças entre os três os seis anos. Recorde-se que as figuras que anteriormente foram alvo da nossa atenção são as recomendadas pelos autores acima citados (cf. Ficha nº1, em Anexo 48).

Os referidos autores (1993:1) referem, de forma a justificar a pertinência da aplicação deste programa com as crianças, o seguinte: *los niños y las niñas de estas edades tienen gran curiosidad por los temas sexuales. Después de la preocupación por su cuerpo, la curiosidad cristaliza en el origen de las personas (...). Nuestra labor educativa se há de centrar en dar respuesta a estas curiosidades, porque de lo contrario los niños y las niñas dejarán de preguntar perdiendo su espontaneidad, naturalidad y confianza. Se há de responder siempre,*

com sinceridad, com la verdad y partiendo de sua concepciones previas.

- Identificar quais as principais dificuldades que eventualmente possam sentir na abordagem deste tema

A Mãe A salientou que: «às vezes, eu não sei como é que eu hei-de dizer a ela», a Mãe E referiu: «Oh amor, a mãe não te sabe explicar». A Mãe C explanou: «não sei se estava preparada para explicar».

Por sua vez, as educadoras admitem sentir algumas dificuldades em abordar esta temática, com as crianças. A Educadora A referiu que: «se calhar não nos sentimos tão à vontade para falar deste tema». A Educadora B salientou: «os irmãos como é que vêm (...) e depois o restante, também, é complicado em se falar». Enquanto a Educadora C referiu o seguinte: «como a nós custa um bocadinho (risos), falar sobre isso; «acho que é um assunto que as pessoas não se sentem à vontade para falar».

Neste sentido, Bastos (2003:24) salienta que *a grande maioria dos professores e outros educadores também não se sente preparada para assumir a responsabilidade de uma educação sexual formal.*

- Averiguar com quem as crianças aprendem as questões da sexualidade

À pergunta com quem as crianças aprendem as questões da sexualidade, obtivemos os seguintes dados: A Mãe A referiu: «comigo. Eu estou mais tempo com ela. Com as crianças, com os amigos»; o Pai B salientou: «aprendeu, eventualmente, na escola e mais com a mãe». A Mãe C reportou que é a com a mesma que os seus filhos aprendem as questões da sexualidade. Enquanto a Mãe D considerou que os pais e os colegas constituiriam uma fonte de aprendizagem para o seu educando. A Mãe E considerou que os seus filhos aprendiam as questões da sexualidade consigo e com os amigos.

Para a Educadora A algumas crianças não desenvolvem quaisquer noções sobre a sexualidade em casa, afirmando que: «há pais que escondem determinadas questões e, por vezes, é na sala que eles têm o primeiro contacto com esta temática».

A Educadora B referiu que as crianças aprendem as questões da sexualidade com os professores, na medida em que, segundo esta profissional de educação, «a comunidade é bastante reservada e alguns pais são bastante reservados». No entanto, admite que alguns pais

possam «falar sobre o assunto, ler algum livro e responder a alguma curiosidade» das crianças.

A Educadora C apontou os meios de comunicação e os docentes como agentes responsáveis pelos conhecimentos desenvolvidos pelas crianças, acerca da sexualidade: «são informados nos meios de comunicação e depois por nós, no dia a dia, quando surge alguma dúvida e qualquer questão».

Vaz, Vilar e Cardoso (1996:18/19) preconizam que os pais, como figuras básicas de modelagem, têm um papel preponderante na determinação da vivência da sexualidade dos seus filhos (...)

Para além dos pares, os *media* são, actualmente, fontes de influência e agentes de uma educação sexual incidental. À medida em que as crianças vão, progressivamente, desenvolvendo um certo grau de independência dos modelos familiares, os meios de comunicação adquirem para a mesma uma importância acrescida (Sánchez, 1993: 35).

- Apurar se se verifica algum diálogo entre a escola e a família acerca desta temática

Relativamente à relação escola/ família, as educadoras e pais salientaram que não há qualquer diálogo entre a escola e a família, acerca da educação sexual. Por sua vez, a Mãe D salientou o seguinte: «deve partir dos pais, sobretudo. Nós, na escola, fazemos o mínimo, agora os pais é que têm que repetir muito os verdadeiros conceitos. Não há, por enquanto, ainda, não há»; «ainda há muito a fazer, muito a fazer mesmo».

Neste âmbito, a Educadora A referiu o seguinte: «é uma coisa que não se fala muito com a família. A família não questiona, normalmente, e nós também». A Educadora B reportou: «este é um assunto tabu na sociedade. Os pais só se aproximam da escola quando há uma situação extrema. Quando falo em extrema, falo em abuso (...). A escola também não vê nada que seja preocupante e também não procura os pais».

Todavia, o artigo 11º, do Decreto de Lei nº60/2009 de 6 de Agosto delimita que:

- 2- *os encarregados de educação e respectivas estruturas representativas são informados de todas as actividades curriculares e não curriculares desenvolvidas no âmbito da educação sexual.*

O diálogo, permanente, entre os pais e educadores assume, assim, uma enorme relevância, *já que só com uma solução interdisciplinar a escola poderá dar uma achega*

positiva no domínio da Educação Sexual, através da cooperação e do trabalho em equipa, por parte dos actores do processo educativo (Bastos, 2003:50).

8.5.3) Compreender concepções sobre os conceitos de género

- Brinquedos

Questionados sobre a eventualidade de o seu filho lhes pedirem para comprarem uma boneca ou a sua filha lhes solicitar a compra de um carrinho, os entrevistados (pai/mães e educadoras) responderam do seguinte modo (cf. questão nº7 do guião de entrevista, em Anexo 12):

A Mãe A mencionou: «mas ela nunca me pediu isso; pede-me é sempre bonecas»; «eu explicava que esse é dos meninos e aquele é das meninas». O Pai B salientou: «ele em princípio não iria pedir isso. Mesmo que pedisse tentava elucidá-lo que uma boneca é um brinquedo mais de menina do que menino».

A Mãe C explanou: «podia comprar. Mas tenho a certeza absoluta que, ao fim de dois, três dias, ele iria rejeitar a boneca». A Mãe D, sobre este assunto, reportou o seguinte: «tentava comprar-lhe um boneco», «agora bonecas ele nunca pediu, mas se pedisse, provavelmente, iria achar estranho». Porém, a Mãe E relatou que comprava uma boneca para o filho, sem colocar quaisquer entraves.

As Educadoras A e B perspectivaram esta atitude normal, por parte da criança, ligando-a ao interesse e curiosidade das mesmas.

A Educadora A, por seu turno, justificou a sua opinião da seguinte forma: «hoje em dia, as mães conduzem carros, porque é que as meninas também não podem ter um carro. Ou se os pais tratam dos filhos, dão banho, dão comida, os meninos também podem fazer o mesmo com uma boneca».

A Educadora C salientou que compraria um carrinho para a menina, mas não compraria uma boneca para o menino, referindo que lhe diria que este brinquedo era mais indicado para as meninas: «se calhar comprava o carrinho para a rapariga (risos). Porque a *Barbie* tem carrinhos. Se calhar não comprava a boneca para o rapaz (risos)»; «dizia, provavelmente, que a boneca era mais indicada para as meninas».

As crianças, quando confrontadas com a situação de terem que seleccionar um conjunto de brinquedos, com o intuito de os colocarem no quarto de um menino ou de uma

menina para que estes pudessem brincar (cf. questão nº3.1.2 do guião de entrevista, em Anexo 12), agiram da seguinte forma. Analisando o Quadro 8, podemos verificar que, no que se refere aos brinquedos para o quarto da menina, a caixa de ferramentas, triciclo azul, jipe, espada, pistola de água e o *Action Man II* não foram seleccionados por nenhuma criança do sexo feminino. Apenas uma das crianças do sexo feminino fez corresponder o pião, a bola de futebol, o *Action Man I* ao quarto da menina. No entanto, seis crianças do sexo feminino colocaram o triciclo rosa, a *Barbie*, e a boneca no quarto da menina.

No que se refere às crianças do sexo masculino, a caixa de ferramentas, o jipe, o *Action Man I* e a pistola de água foram posicionados uma vez no quarto da menina. Os brinquedos bola de futebol, bola colorida não foram postos por nenhum dos rapazes no quarto da menina. No entanto, o triciclo rosa foi seleccionado por 13 dos rapazes, enquanto a *Barbie*, o fogão, a boneca, os livros da *Barbie* foram escolhidos por 12 dos rapazes para o quarto da menina.

Quadro 8 – Selecção dos Brinquedos – Quarto da Menina

| Brinquedos | Raparigas | Rapazes |
|----------------------|------------------|----------------|
| Caixa de Ferramentas | 0 | 1 |
| Triciclo Azul | 0 | 5 |
| Triciclo Rosa | 6 | 13 |
| Pião | 1 | 3 |
| Puzzle | 4 | 4 |
| Quinta com animais | 2 | 4 |
| Ken | 5 | 5 |
| Barbie | 6 | 12 |
| Jipe | 0 | 1 |
| Kit de Médico | 2 | 4 |
| Cozinha Rosa | 5 | 10 |
| Action Man I | 1 | 1 |
| Action Man II | 0 | 4 |
| Telefone | 2 | 7 |
| Fogão | 5 | 12 |
| Livros da Barbie | 5 | 12 |
| Livros Diversos | 4 | 4 |
| Corda de Saltar | 1 | 3 |
| Boneca | 6 | 12 |
| Espada | 0 | 3 |
| Bola Colorida | 2 | 0 |
| Bola de Futebol | 1 | 0 |
| Pistola de Água | 0 | 1 |

Analisando o Quadro 9, podemos constatar que, no que concerne ao quarto do menino, a espada, a bola de futebol e a pistola de água foram colocados neste quarto por seis das

crianças do sexo feminino. Enquanto a *Barbie*, a cozinha rosa, os livros da *Barbie* e a boneca não foram seleccionados por nenhuma criança do sexo feminino.

No que se reporta às crianças do sexo masculino, os livros da *Barbie* e o triciclo rosa não foram colocados por nenhum dos rapazes, neste espaço; a *Barbie*, a cozinha rosa, o fogão e a boneca foram seleccionados apenas uma vez pelas crianças. Contudo, 13 rapazes atribuíram a bola de futebol ao quarto do menino, 11 dos rapazes seleccionaram a caixa de ferramentas e 10 dos rapazes escolheram a pistola de água, colocando-os neste quarto.

Quadro 9 – Selecção dos Brinquedos – Quarto do Menino

| Brinquedos | Raparigas | Rapazes |
|----------------------|-----------|---------|
| Caixa de Ferramentas | 4 | 11 |
| Triciclo Azul | 4 | 5 |
| Triciclo Rosa | 4 | 0 |
| Pião | 3 | 8 |
| Puzzle | 1 | 7 |
| Quinta com animais | 2 | 7 |
| Ken | 1 | 7 |
| Barbie | 0 | 1 |
| Jipe | 4 | 10 |
| Kit de Médico | 3 | 7 |
| Cozinha Rosa | 0 | 1 |
| Action Man I | 5 | 9 |
| Action Man II | 5 | 9 |
| Telefone | 4 | 3 |
| Fogão | 1 | 1 |
| Livros da Barbie | 0 | 0 |
| Livros Diversos | 1 | 6 |
| Corda de Saltar | 5 | 9 |
| Boneca | 0 | 1 |
| Espada | 6 | 9 |
| Bola Colorida | 2 | 6 |
| Bola de Futebol | 6 | 13 |
| Pistola de Água | 6 | 10 |

Neste sentido, podemos verificar no que se refere à selecção dos brinquedos, que se verifica uma tendência, por parte das crianças, em colocar determinados brinquedos no quarto da menina (boneca, *Barbie*, triciclo rosa) e no quarto do menino (espada, bola de futebol, pistola de água).

Segundo Sánchez (1993:32), a partir de um ano e meio as crianças manifestam ter interesses socialmente tipificados como próprios de menino e de menina, preferindo jogos e roupas que consideram próprios para o seu sexo. Tal como refere este autor (*ibidem*), estes

factos foram comprovados a partir de observações sistémicas da criança, em situações de jogo espontâneo.

Na perspectiva de Cortesão, Silva e Cardoso (1989:29), *para ajudar a integração do esquema corporal de uma criança deve proporcionar-se que brinque com bonecos e bonecas, vestindo-os, despindo-os, dando-lhes banho. Isto quer se trate de um rapazinho quer de uma rapariga.*

Segundo Vaz, Vilar e Cardoso (1996:18), os pais têm *alguma possibilidade de decisão sobre o tipo de jogos, brinquedos, adornos e actividades a oferecer ao filho (a), mais ou menos no sentido da tipificação segundo o sexo.*

- Selecção de actividades na sala do pré-escolar

Relativamente à selecção de actividades na sala do pré-escolar, quer as educadoras, quer os encarregados de educação não colocaram qualquer entrave ao facto do seu/sua filho/a desenvolverem actividades, no canto da casinha das bonecas ou da carpintaria, perspectivando que é um comportamento normal.

No que se refere às crianças, analisando o Gráfico 1 (cf. Capítulo II, item nº 5.1), as mesmas ao terem que escolher o local para onde prefeririam realizar actividades salientaram o seguinte: relativamente às crianças do sexo feminino, três crianças escolheram desenvolver actividades na casinha das bonecas, duas crianças preferiram a canto da biblioteca e uma criança elegeu o canto da garagem como o local onde desenvolveria actividades. O canto da oficina e o canto da garagem não foram mencionados pelas meninas, como supostos locais a desenvolver actividades.

No que concerne às crianças do sexo masculino, cinco rapazes referiram que preferiam desenvolver actividades no canto da garagem, dois rapazes escolheram o canto da oficina, três rapazes preferiram o canto dos jogos de construção e três rapazes elegeram o canto da casinha das bonecas como local para onde iriam desenvolver actividades. O canto da casinha das bonecas foi o local da sala que menos reuniu as preferências dos rapazes.

Os cantos da carpintaria, da oficina e jogos de construção reuniram as preferências das crianças do sexo masculino, enquanto o canto da casinha das bonecas e o canto da leitura foram apontados pelas crianças do sexo feminino, como os locais da sala, onde preferiam desenvolver actividades.

Quadro 10 – Frequência Relativa sobre as Razões de Preferência

| Respostas dadas | Raparigas | Rapazes |
|---|------------------|----------------|
| Porque gosto | 50% | 46% |
| Porque gosto de brincar c/ os amigos | 50% | 8% |
| Não sei | 0% | 15% |
| Gosto de fazer comida | 0% | 8% |
| Gosto de arranjar coisas c/o meu pai | 0% | 8% |
| Gosto de arranjar carros c/ os senhores | 0% | 8% |
| Gosto de brincar aos pais | 0% | 8% |
| Total | 100% | 100% |

Aquando questionadas relativamente à razão porque preferiram desenvolver actividades em determinados cantos da sala, considerando o Quadro 10 50% das raparigas e 46% dos rapazes salientaram: «porque gosto»; 50% das meninas e 8% dos rapazes referiram que gostavam de brincar com os amigos; 8% das crianças do sexo masculino reportaram que gostavam de fazer comida (ao preterir o canto da casinha das bonecas); 8% dos rapazes mencionaram que gostavam de arranjar coisas com o seu pai (ao eleger o canto da oficina), 8% dos meninos relataram que gostavam de arranjar carros com os senhores (ao preferir o canto da garagem). Enquanto 8% das crianças referiram que gostavam de brincar aos pais (ao escolher o canto da casinha das bonecas); 15% das crianças do sexo masculino narraram que não sabiam (cf. questão nº2.2 do guião de entrevista, em Anexo 12).

Sobre este assunto, Vaz et al (1996:18) referem que *é com os pais que a criança primeiramente se familiariza com as características do homem e da mulher e o modo de ser do género masculino ou feminino.*

8.5.4) Análise comparativa de dados

Quadro 11 – Cruzamento de Informação

| Respostas dos encarregados de educação | Respostas das educadoras |
|--|---|
| 1) Entendimento acerca da Educação Sexual | |
| <ul style="list-style-type: none"> - «explicar aos miúdos os mecanismos da reprodução» (Pai B) - «diferença entre menino e menina» (Mãe C) - «coisas básicas: menino, menina, a diferença» (Mãe A); «numa perspectiva mais científica do que noutra aspecto» (Pai B). | <ul style="list-style-type: none"> - «despertar para o funcionamento do corpo humano» (Educadora B) - «desde o sexo (...), tudo o que é relacionado com o aparelho» (Educadora C) - «corpo humano (...), as diferenças entre os dois sexos: o feminino e o masculino» (Educadora A). |
| 2) Dificuldades em abordar o tema | |
| <ul style="list-style-type: none"> - «às vezes eu não sei como é que eu hei - de dizer a ela» (Mãe A) - «Oh, amor, a mãe não te sabe explicar, quando chegar à altura hás-de ver» (Mãe E) | <ul style="list-style-type: none"> - «é muito complicado» (Educadora B) - «se calhar não nos sentimos tão à vontade» (Educadora A) - «pois como a nós custa um bocadinho» (Educadora C). |
| 3) Abordagem do tema, no pré-escolar | |
| <ul style="list-style-type: none"> - «não podemos, desde logo explicar tudo ao pormenor» (Mãe C) - «dentro dos limites» (Pai B) - «quando eles têm uma certa idade» (Mãe A) - «mas, às vezes agente diz que o bebé a cegonha traz» (Mãe A) | <ul style="list-style-type: none"> - «a sexualidade toda no pré-escolar é evidente que não» (Educadora C). - «acho que desde tenra idade se deve começar a saber a verdade, mas com limites» (Educadora A). - «se forem crianças mais novas, só mesmo uma coisa muito leve» (Educadora C). - «não devemos mentir, esconder, dizer que o bebé vem na cegonha» (Educadora A). |

| 4) Tipificação do Género | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - «eu explicava que esse é dos meninos e aquele é das meninas» (Pai B). - «explicava que esse é dos meninos e aquele é das meninas» (Mãe A). - «pai é pai, mãe é mãe» (Mãe A). - «por ser para rapaz» (Mãe A). - «tentava comprar-lhe um boneco» (Mãe D). | <ul style="list-style-type: none"> - «dizia, provavelmente, que a boneca era mais indicada para os meninos» (Educadora C). - «não é o que eu idealizava» (Educadora C). - «se calhar não comprava a boneca para o rapaz» (Educadora C). |
| 5) Diálogo entre a escola e família sobre o tema | |
| <ul style="list-style-type: none"> - «a escola nunca abordou directamente os pais sobre o assunto» (Pai B). - «ainda há muito a fazer» (Mãe D). | <ul style="list-style-type: none"> - «a escola nunca abordou directamente os pais sobre o assunto» (Pai B). - «ainda há muito a fazer» (Mãe D). |

Ao cruzarmos alguns dos dados, referentes às respostas de alguns encarregados de educação e educadoras (cf. Quadro 11), podemos verificar algumas opiniões consonantes, relativamente aos conteúdos a abordar com as crianças, no que se reporta às dificuldades sentidas ao abordar este tema, no que concerne às atitudes promotoras da tipificação do género, bem como no que diz respeito à falta de diálogo entre a escola e a família acerca desta temática.

Cortesão et al (1989:16) preconizam que *os pais, a maior parte das vezes, limitam-se a informar sobre certos fenómenos biológicos, e muitas vezes associam essa informação a uma visão negativa e repressiva de alguns comportamentos de índole sexual, como por exemplo a masturbação. Por sua vez os professores limitam-se a tratar os sistemas sexuais masculino e feminino, descrevendo-os como se descreve qualquer outro sistema, procurando empregar uma linguagem científica, fria, sem permitir perguntas que possam “levantar problemas”*.

9) Conclusão do Estudo

No que se refere às concepções dos encarregados de educação e educadoras, concluímos que se verifica uma tendência em associar a sexualidade à sua dimensão biológica, preventiva, do que mais propriamente ligada aos afectos.

Os conteúdos apropriados para estas crianças, no que se refere a uma educação afectivo-sexual, assentam, maioritariamente, na designação do órgão sexual masculino e feminino e nas diferenças entre os sexos. Podemos verificar esta tendência, no decorrer da análise à planificação da Educadora A e a alguns dos recursos existentes na sala de actividades

Não pretendendo negligenciar a importância destas práticas educativas para o desenvolvimento da criança, parece-nos insuficiente restringir a educação afectivo-sexual, apenas ao seu domínio biológico.

No que se reporta às crianças, podemos verificar algumas tendências tipificadas de acordo com o género, principalmente, no decorrer da selecção de brinquedos. Contudo, não poderemos aferir que este comportamento, no que diz respeito a alguns dos discentes, estará directamente correlacionado com as acções tipificadas dos pais, na medida em que não entrevistámos todos os encarregados de educação destes educandos. Deste modo, não deveremos tecer tais generalizações.

No entanto, a principal conclusão que retirámos deste estudo, assenta na necessidade peremptória de não devermos continuar a associar a educação afectivo-sexual apenas à sua dimensão biológica, mas sim devemos ter em conta todas as dimensões humanas. Neste sentido, o educador deverá estar consciente que a sua atitude condicionará as concepções que as crianças desenvolvem acerca de si e dos outros e, neste âmbito, deverá assumir uma postura, permanentemente, crítica e de constante observação do comportamento dos seus educandos, ao longo dos mais diversos contextos educativos.

A educação para a sexualidade, a título transversal, deverá ser desenvolvida a todo o momento, não só quando as crianças manifestam interesse, mas, também, nos momentos em que a suas manifestações sexuais ocorrem. É evidente que o docente não deverá realizar este trabalho sozinho, mas sim em estreita colaboração com os pais e outros agentes educativos. Por exemplo, os/as professores/as, bem como os pais/mães e encarregados de educação deverão reflectir sobre a sua influência na promoção social de estereótipos afectos a cada sexo.

Um dos aspectos que nos parece relevante salientar consiste na necessidade desta temática ser abordada na formação inicial de futuros professores. Para além disso, será peremptório dialogar com os pais e tentar, gradualmente, numa atitude formativa recíproca, estabelecer linhas de orientação estratégicas de forma a permitir a desmistificação de tabus e a concretização real de uma educação afectivo-sexual no ambiente familiar e escolar da criança.

Reflexão Final do Relatório de Estágio

No decorrer dos estágios pedagógicos, realizados no âmbito da Prática Supervisionada I e II, fizemos um forte investimento na aprendizagem de novos conteúdos e metodologias de trabalho, a par do aprofundamento de algumas técnicas de investigação e reflexão. Um profissional em busca de respostas e com capacidade crítica é aquele que investiga, pela via reflexiva, não só a sua esfera educativa, mas todo um contexto social, do qual são parte integrante os principais intervenientes da sua intervenção – as crianças.

Na constante procura de vários «elementos» que contribuam para promover um conhecimento gradual, das competências cognitivas e sócio-afectivas dos educandos, o professor projecta, operacionaliza e reflecte, no decorrer de todo este processo. Aí, a heterogeneidade evidencia-se e o docente procura «humanizar» o ensino, tentando adequar e reflectir sobre a sua acção educativa. Uma adequação que estará dependente do trabalho que desenvolveu, com o intuito de conhecer as reais necessidades dos seus educandos, as razões que poderão, eventualmente, condicionar o seu comportamento e o seu sucesso ou insucesso, durante a realização de diferentes actividades pedagógicas.

Nesta linha de pensamento, no presente relatório, que embora apresente como variável o tempo dispendido com as crianças, traçamos linhas de acção estratégicas, consubstanciadas na análise de documentos e na recolha de dados, por intermédio da utilização das técnicas de investigação que contribuíram para que iniciássemos um processo de (des)construção do nosso entendimento, relativamente ao desenvolvimento de competências do nosso grupo de crianças.

Neste âmbito, dos dados da avaliação reportados, concluímos que o docente certamente conhecerá mais dos alunos do que «aquilo» que redige num papel. Todavia, para quem inicia um processo de estágio e necessita de estabelecer linhas de orientação estratégicas num período muito curto, necessitará de consultar estas avaliações que, nos casos reportados, carecem de um menor grau de generalidade.

Contudo, acendendo ou não aos dados da avaliação do/a docente titular da turma, a

«pressão» para elaborar e entregar um projecto formativo permitiu que partíssemos para a nossa prática educativa com um conhecimento acerca do desenvolvimento de competências das crianças muito limitado. Porém, para projectar é necessário, numa primeira instância, conhecer a realidade educativa. O que implica olhar para a individualidade da criança e seu contexto social, numa atitude, permanentemente, reflexiva, de forma a criar qualidade, em termos de intervenção educativa.

Ora, no se refere à educação do pré-escolar, desenvolvemos actividades, onde as crianças entraram em contacto com os livros, com a escrita e sua funcionalidade. Caberá ao educador proporcionar condições educativas, quer ao nível da organização do espaço, tempo, recursos e estratégias para que a abordagem à escrita seja uma realidade na sala de actividades.

No que concerne ao 1º ciclo do ensino básico, das actividades que nos propusemos descrever/analisar, no presente relatório, consideramos que «só se aprende a escrever, escrevendo», proporcionando-se oportunidades onde as crianças possam reflectir sobre os aspectos relacionados com o funcionamento da língua. Utilizar as produções das crianças como exemplo, valorizando-as, tornando-as objecto de reflexão para quem as elaborou ou para toda a turma, será uma estratégia viável. No entanto, não somos apologistas de que os professores apenas devem utilizar as produções escritas das crianças, para o efeito.

Pelo contrário, a literatura é muito «rica». Todavia, o docente deverá seleccionar criteriosamente as produções textuais susceptíveis de virem a ser exploradas com os discentes. O que não invalida que o professor potencialize as produções textuais livres dos alunos, construa textos, em conjunto com os mesmos, e os incentive a escrever, autonomamente.

Salientamos a necessidade peremptória de compreendermos que o desenvolvimento de hábitos de leitura e de escrita não se desenvolvem momentaneamente. Para isso, será necessário um trabalho contínuo, profícuo e colaborativo entre os vários agentes educativos – uma preocupação que emerge do presente relatório.

Assim, urge promover uma dialéctica reflexiva e comunicativa entre os vários agentes educativos. Assim, poderemos contribuir para a mudança de mentalidades (por exemplo, fomentando a discussão e a reflexão dos alunos, pais e educadores, em torno educação afectivo-sexual, bem como no âmbito de outras temáticas educativas) e para o desenvolvimento de parcerias interinstitucionais, que assumirão a máxima relevância para o crescimento da criança e para o seu sucesso educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, N. (2000). *Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyota.
- Arnesen, A. (1993). *Reflection on Gender and Equal Opportunities in Teacher Education: An Analytic Model*. Setúbal: Bislet centre of higher education.
- Barbier, M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bastos, A. (2003). *Afectividade na Adolescência: Sexualidade e Educação para os Valores*. Lisboa: Paulinas.
- Bearn, E., Dawson, A., Doddington, C., Eyres, I., Fifield, P., Frowe, I., Hunt, N., Kershner, R., Lockwood, F., Maude, P., Miles, S., Pearson, K., Reynolds, J., Smith, R., Thompson, G., Wilson, T., Urquhart, I., Wood, A. (2002). *Differentiation and Diversity in the Primary school*. New York: RoutledgeFalmer.
- Bogdan, R e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica No Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carvalho, C. (2008). *Guia de Educação da Sexualidade*. Lisboa: Fundação Secretariado Nacional de Educação Cristã.
- Castanho, M. (1993). *A Leitura: Atitudes e Preferências dos Educandos do 4º, 5º, 6º ano de escolaridade nas escolas oficiais portuguesas nos Estados Unidos da América – progenitores e docentes, mediadores determinantes*, Dissertação de Mestrado. Cambridge, Massachusetts, EUA: Lesley University, School of Education.
- Castanho, M. (2003). *A Problemática das Profissões à Luz dos Materiais Escolares*. In Livro de Actas do Encontro Igualdade de Oportunidades no Trabalho e no Emprego. Ponta Delgada: Instituto de Acção Social.
- Castanho, M. (2006). *Aprender a Ler Lendo: Um Roteiro com Base em Livros Gigantes*. In Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa. Braga: Editora Centro de Formação da Casa do Professor.

- Castanho, M. (2008). *Early Literacy in Portuguese: Practices and Priorities in the Republic of Mozambique*. Research Report, Cambridge, Massachusetts, EUA: Havard University.
- Cortês, I., Silva, M e Torres, M. (1989). *Educação para uma Sexualidade Humanizada*. Porto: Edições Afrontamento.
- Day, C. (2005). *Formar Docentes: como, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea, S.A.
- Espinosa, M., Díaz, M., Suárez, M., Montesdeoca, M., Rodríguez, M. (1993). *Carpeta Didáctica de Educación Afectivo-Sexual*. Canárias: Consejería de Educación Cultura y Deportes Gobierno de Canárias.
- Esteves, M. (2006). *Análise de Conteúdo*. In Lima, J.A. e Pacheco, J.A (Orgs.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, pp 107-124. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, M. (2001). *Bola de Neve: Projecto Curricular no Jardim-de-infância*. Lisboa: Bola de Neve.
- Figueiredo, M. (2003). *Avaliação na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Bola de Neve.
- Formosinho, J., Spodex, B., Brown, P., Lino, D e Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto editora.
- Frade, A., Marques, A., Alverca, C., Vilar, D. (2003). *Educação Sexual na Escola: Guia para Professores, Formadores e Animadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Fuertes, A e López, F. (1999). *Para Compreender a Sexualidade*. Lisboa: APF.
- Gough, P. (1976). *Sexism: New Issue in American Education*. Bloomington, Indiana: Phi Kappa Educational Foundation.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Hadfield, J. (1992). *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- Haigh, A. (2010). *A Arte de Ensinar: Grandes Ideias, Regras Simples*. Alfragide: Offsetmais.
- Hohmann, M, Bernard, B e Weikart, D. (1984). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação

Calouste Gulbenkian.

Joyce, B., Weil, M. (1986). *Models of Teaching*. New Jersey: Hall International Editions.

Kohner, N. (1997). *Como Falar de Sexo Com as Crianças*. Mem Martins: Lyon Edições.

Magalhães, R. (2003). *Escola Participação: O Papel da Associação de Pais*. Braga: Faculdade de Ciências Sociais.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Medeiros, E. (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.

Ministério da Educação. (2001). *Educação Sexual: Guia Anotado de Recursos*. Lisboa: CCPES, DEB, DES, IIE.

Moita, G e Santos, M.(s.d.). *Falemos de Sexualidade: Guia para Educadores e Pais*. Lisboa: APF.

Monereo, C. (org.), Castelo, M., Clariana, M., Palma, M. e Pérez, M. L. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Porto: Edições Asa.

Pacheco, J. (1995). *Formação de Professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Patrício, M. (1990). *A Formação De Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.

Pereira, M.(1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M., Oliveira, P., Menezes, L., Martins, M., Oliveira, P. (s.d). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

Proença, C. (1990). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

Quivy, R e Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Robalo, F. (2004). *Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos E Práticas*. Lisboa: Ministério da

Educação.

Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceito, Discurso e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Sampaio, M. (1987). *Escola e Educação Sexual*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sánchez, F. (1993). *Orientaciones Evolutivas: Sexualidade en la Etapa Infantil*. In M.^a Espinosa, M.^a Díaz, M.^a Suárez, M.^a Montesdeoca e M.^a Rodríguez (Org). *Carpeta Didáctica de Educación Afectivo-Sexual*, pp 23-35. Canárias: Consejería de Educación Cultura y Deportes Gobierno de Canárias.

Santos, I. (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim-de-Infância: Concepções E Práticas dos Educadores de Infância*. Angra do Heroísmo: Departamento de Ciências de Educação.

Sim-Sim, I., Silva, A e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vaz, J (org)., Vilar, D e Cardoso, S. (1996). *Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

ENDEREÇOS ELECTRÓNICOS

Documentação De Apoio Regional. *Educação Afectivo-Sexual*. Direcção Regional da Educação. <<https://www.edu.azores.gov.pt/projectos/eduafectivosexual/Paginas/default.aspx>>. 08/ Abril/ 2011.

Projecto “Bem me queres”: APF. <<http://apfacores.no.sapo.pt/BQM.htm>> . 08/ Abril/ 2011.

LEGISLAÇÃO

Decreto de Lei nº43/2007.de 22 de Fevereiro, que define o “regime jurídico da formação

inicial de professores”.

Decreto de Lei nº60/2009 de 6 de Agosto que estabelece o “regime de aplicação da educação sexual em meio escolar”.

OUTRAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1ºciclo. (2006). Janeiro: Departamento da Educação Básica.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (1997). Ministério da Educação.