

O impacto da institucionalização no desempenho académico no 1ºCEB – A perceção dos futuros professores

Agradecimentos

Percorrer esta caminhada e conseguir chegar a esta etapa, deve-se a várias pessoas que foram imprescindíveis na cooperação, apoio, compreensão e amizade ao qual eu estou profundamente grata.

Agradeço, muito especialmente às minhas orientadoras, Doutora Maria João Amante e Doutora Susana Fonseca pelo profissionalismo, disponibilidade, atenção prestada, a paciência, tolerância e a confiança depositada em mim que me ajudaram a desenvolver todo este trabalho. A vós muito obrigada.

Quero agradecer aos Agrupamentos que nos receberam durante o período de estágio bem como às cooperantes que sempre se mostraram disponíveis para ajudar, pela simpatia e pela preocupação.

Agradeço a todos os orientadores de estágio e docentes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, que permitiram adquirir novos conhecimentos a aplicar enquanto futura profissional na área da docência.

Quero agradecer a disponibilidade de todos os entrevistados que tornaram possível a realização do trabalho de investigação.

Um profundo agradecimento a toda a minha família: especialmente o meu marido, filho, pai e mãe por todo o apoio e incentivo que me foram dando ao longo desta caminhada. O vosso apoio foi fundamental para poder superar todos os obstáculos. Obrigada por toda a paciência e por acreditarem em mim.

Deixo aqui um agradecimento especial às minhas amigas Maria Trindade, Rute, Liliana, Carina e Elsa por poder partilhar convosco experiências e ideias com as quais foi possível trabalhar e assim enriquecer profissional e pessoalmente.

Obrigada a todos.

Resumo

O presente relatório final de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e inclui duas partes distintas.

A primeira parte incide numa reflexão crítica sobre as Práticas de Ensino Supervisionadas, no segundo e terceiro semestre desta unidade curricular. Esta reflexão abarca a caracterização dos contextos, a análise das práticas concretizadas e a análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidas durante o percurso da Prática de Ensino.

Na segunda parte do trabalho, efetuámos uma investigação, tendo como instrumento de recolha de dados, o inquérito por entrevista, que se enquadra no âmbito do paradigma qualitativo. Foi elaborado um guião de entrevista semiestruturado, tendo por objetivo conhecer, analisar e compreender as perspetivas dos futuros professores do 1º CEB relativamente ao desempenho académico de crianças institucionalizadas.

O estudo teve como amostra um total de 10 alunos do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB, sendo que os 10 alunos eram do sexo feminino com idades compreendidas entre os 22 e os 42 anos.

Os resultados permitiram concluir que, para os futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, fatores relacionados com as carências afetivas, psicológicas, emocionais, familiares e ainda a singularidade de cada criança são aspetos condicionantes que provocam diferenças acerca do desempenho escolar entre crianças institucionalizadas e crianças em contexto familiar. Relativamente às dificuldades sentidas em relação às áreas de conteúdo, as conclusões recolhidas incidem em duas áreas, a de Português e em nenhuma área. Em torno das razões das dificuldades evidenciaram-se as vivências e história/experiências de vida de cada uma das crianças institucionalizadas.

Por último, no que diz respeito a estratégias de ensino salientaram-se as estratégias gerais de intervenção de acordo com as necessidades da criança.

Palavras-chave: Institucionalização; desempenho; aprendizagem; criança; desenvolvimento

Abstract

This final probation report was prepared as part of the Masters in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education and includes two distinct parts. The first part focuses on a critical reflection on the Supervised Practice Teaching in the second and third semester of this course. This reflection encompasses the characterization of contexts, analysis of the implemented practices and analysis of professional skills and knowledge developed during the course of Teaching Practice. In the second part of the work we performed an investigation and as an instrument of data collection, the interview survey, which falls within the qualitative paradigm. A guide for semi-structured interview, aiming to meet, analyze and understand the perspectives of future teachers of the 1st CEB for the academic performance of institutionalized children was drawn. The study sampled a total of 10 students of Master in Pre School Education and Teaching 1st CEB, and the 10 students were female aged between 22 and 42 years. The results showed that for the future teachers of the 1st cycle of basic education, factors related to the emotional, psychological, emotional, family needs and also the uniqueness of each child are aspects about conditions that cause differences in school performance between children in care and children in the family context. Regarding the difficulties in relation to the content areas, the conclusions drawn relate to two areas, that of Portuguese and in any area. Around the reasons for the difficulties evidenced-up experiences and history / life experiences of each of the institutionalized children. Finally, with regard to teaching strategies pointed up the general intervention strategies according to the needs of the child.

Keywords: Institutionalization; performance; learning; child; development

Índice

Introdução Geral	1
PARTE I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto.....	2
Introdução	2
I. Caracterização dos contextos	3
1. Contexto Prática de Ensino Supervisionada II.....	4
2. Contexto Prática de Ensino Supervisionada III.....	6
II. Análise das práticas concretizadas	8
1. Prática de Ensino Supervisionada II.....	8
2. Prática de Ensino Supervisionada III.....	10
III. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.....	12
1. Educação Pré-Escolar.....	12
2. 1º Ciclo do Ensino Básico	14
PARTE II – Trabalho de Investigação	16
1. O desenvolvimento da criança	16
2. A aprendizagem.....	19
3. Conceito de aprendizagem.....	20
4. Teorias sobre a aprendizagem	21
5. O desenvolvimento e a aprendizagem	24
6. Principais fatores que intervêm na aprendizagem	24
6.1. A socialização	25
6.2. A família	25
6.3. A afetividade – Vínculo/Apego	26
6.4. Emoções / Motivação	28
6.5. A escola	28
7. A institucionalização.....	29
7.1. Conceito de instituição de acolhimento	32
8. O impacto da institucionalização na criança.....	33
PARTE III - Metodologia.....	35
1. Definição do problema e objetivos de investigação	35

2. Plano de investigação	36
3. Amostra.....	36
4. Técnicas e instrumentos de pesquisa.....	37
5. Procedimento.....	39
6. Técnica da Análise dos dados.....	39
7. Apresentação dos resultados	41
8. Discussão dos resultados	48
Conclusão	50
Conclusão Geral	52
Bibliografia	53
ANEXOS	57

Índice de figuras

Figura 1 - Elementos ou dimensões da aprendizagem	20
---	----

Índice de tabelas

Tabela 1 – Perceção acerca do desempenho.....	41
Tabela 2 – Dificuldades sentidas.....	43
Tabela 3 – Razões das dificuldades.....	44
Tabela 4 – Estratégias de Intervenção.....	46

Índice de siglas e abreviaturas

CAF – Componente de Apoio à Família

CDC – Carta dos Direitos da Criança

DR – Diário da República

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

LPCJ – Lei de Proteção Crianças e Jovens em Perigo

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

PES III - Prática de Ensino Supervisionada III

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução Geral

A escola detém um papel deveras importante na vida de cada pessoa, pois é a partir deste espaço que se começam por adquirir muitos conhecimentos, desenvolver competências e ao mesmo tempo é neste espaço que se geram sentimentos de segurança e bem-estar, e é ainda neste espaço que se estabelece o contacto da criança com outras pessoas, se criam laços de amizade e em última instância se aprende a conviver em sociedade.

O presente relatório final de estágio decorre no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III, do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estas unidades curriculares apresentaram-se como uma oportunidade de observação e de intervenção, tanto numa sala de atividades da Educação Pré-Escolar como numa sala de aulas do Ensino do 1º Ciclo, e ainda permitiram a exploração da perceção de futuros professores acerca da importância da institucionalização na aprendizagem da criança.

Este trabalho encontra-se, assim, dividido em duas partes: uma primeira parte referente às reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas implementadas em contexto de estágio, ou seja, ao percurso desenvolvido durante todo o ano letivo em sala de jardim-de-infância e sala de aula e a segunda parte aborda o trabalho de investigação mais propriamente dito, em que a escolha do tema recaiu sobre a importância da institucionalização na aprendizagem da criança.

Este tema desde sempre me suscitou interesse dado que no meu local de trabalho desempenho a tarefa de Auxiliar de Ação Educativa, onde me deparo todos os dias com esta realidade, tive a necessidade de saber e conhecer a perceber a perceção dos futuros professores sobre o impacto da institucionalização no desempenho académico no 1º CEB. Esta segunda parte do trabalho, contém, a revisão da literatura referente ao tema em estudo, seguida da parte da metodologia, onde é possível encontrar as questões da investigação, os principais objetivos do estudo, as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de informação, os procedimentos, a análise e tratamento de dados, bem como, a sua apresentação e discussão.

PARTE I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Introdução

O presente relatório final de estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada I e II, do 2º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ministrada no ano letivo 2013/2014.

A finalidade do percurso ao longo da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada, incide na reflexão sobre as práticas desenvolvidas nos dois contextos, Educação Pré-Escolar e Ensino 1º CEB.

O presente relatório final de estágio é assim composto por uma reflexão crítica de todo o trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, associada às unidades curriculares designadas de Prática de Ensino Supervisionada II e III, onde as experiências obtidas e possibilitadas pela Escola Superior de Educação de Viseu e de todas as Instituições em parceria com a mesma durante as várias semanas de intervenções, nos orientou para uma melhor intervenção e interação com os diferentes contextos enquanto futuros profissionais de educação.

Ao refletir de uma forma crítica sobre as práticas em contexto, estas foram organizadas em três partes fundamentais, sendo que a primeira parte corresponde à caracterização dos contextos em que se desenvolveram as práticas, a segunda a respetiva análise das práticas concretizadas e, por último a terceira parte que se refere à análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.

Os elementos constituintes desta reflexão estão relacionados com dois níveis de ensino diferentes, ou seja, a Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

I. Caraterização dos contextos

Atualmente torna-se cada vez mais pertinente habilitar os cidadãos, que enveredam pela carreira da docência, para que a sua atividade seja autónoma, sociável e eticamente profissional. Desta forma, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo um curso de 2º ciclo de estudos que permite dar continuidade aquando da Licenciatura em Educação Básica, vai possibilitar uma formação mais ativa, inovadora, inclusiva e uma melhor perceção da realidade, através do contexto profissional em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O contacto prático através da unidade curricular “Prática de Ensino Supervisionada I, II e III torna assim possível reportar o educador/professor para o que vai enfrentar diariamente.

De facto a PES I, II e III, não deixando de enfatizar o quanto as restantes unidades curriculares são importantes, no decorrer deste plano de estudos, como complemento à prática profissional, são as que permitem um contacto real com os interesses, motivações, carências e particularidades inerentes a cada contexto escolar que abarca este curso de 2º ciclo de estudos.

Através destas unidades curriculares, o futuro profissional vai ficar provido de “conhecimentos, capacidades, atitudes e competências” (ESEV, 2012) no domínio da educação bem como o vai possibilitar “desenvolver posturas reflexivas” (ESEV, 2012) antes, durante e após a ação, de acordo com as características do grupo, para que possa enriquecer, melhorar e implementar uma educação de qualidade.

A permanência ao longo de um semestre, com a durabilidade de 14 e 15 semanas, permitiram desenvolver e aperfeiçoar competências, de encontro com os diferentes níveis de ensino e instituições, são mais acentuadas ao longo do 2º e 3º semestre de PES II e III.

1. Contexto Prática de Ensino Supervisionada II

A educação pré-escolar foi o nível de ensino que integrou a Prática de Ensino Supervisionada II e foi desenvolvida num Jardim de Infância, pertencente a um Agrupamento de Escolas localizado numa zona centro-norte da cidade de Viseu, que engloba ainda uma Escola Básica do 1º e 2º Ciclo.

O espaço físico deste Jardim de Infância está dividido por um piso rés-do-chão e um 1º andar, sendo que é neste piso que estão distribuídas as quatro salas de atividades, equipadas com material informático (computador e impressora) e diversos tipos de materiais didático e lúdico, que permitem a concretização de uma grande variedade de atividades, a serem dinamizadas com as crianças. O espaço encontra-se bem organizado, facilitando o acesso às crianças. Existem ainda, no 1º andar, duas casas de banho, entre cada duas salas onde ao longo do corredor estão distribuídos cabides para as crianças, e um pequeno espaço exterior para fins lúdicos composto por um escorrega e outro tipo de material de diversão.

O rés-do-chão é composto por uma cozinha, um refeitório, um hall, uma casa de banho para as crianças, uma casa de banho para adultos, um polivalente, um gabinete para a Coordenação de Estabelecimento de Ensino, que funcionava também como sala de educadores, uma dispensa para o material desportivo, um grande espaço exterior, onde as crianças podem brincar livremente nos diferentes equipamentos e materiais exteriores durante o tempo de recreio e ainda uma sala para as assistentes operacionais colocarem os seus pertences.

Nesta instituição, no que concerne à equipa pedagógica, este jardim é composto por quatro educadoras de infância, quanto ao pessoal não docente, exercem funções neste jardim quatro assistentes operacionais educativas e 3 assistentes operacionais com tarefas relativas ao CAF (Componente de Apoio à Família), que dão resposta às necessidades de alargamento de horário dos pais, oscilando entre as atividades que dizem respeito ao salão polivalente, ao almoço (fornecido pela cantina do agrupamento), ao serviço de limpeza dos espaços utilizados no tempo de permanência das crianças nessa componente e, ainda, às tarefas que se sobrepõem às atividades da componente letiva.

As intervenções neste Jardim de Infância, possibilitadas pela unidade curricular PES II, decorreram durante 3 dias por semana ao longo de 14 semanas. Durante toda a permanência no Jardim de Infância, as atividades a desenvolver

foram organizadas de acordo com os critérios de PES II: com a coadjuvação da educadora cooperante nas suas atividades; 4 semanas de dinamização enquanto grupo de estágio uma vez que este era composto por 2 elementos, e por último 8 semanas de intervenções individuais por cada elemento integrante.

Ao longo de todo o tempo de permanência, do grupo de estágio, neste jardim-de-infância foi imprescindível todo o suporte didático, metodológico e psicológico dado pela Orientadora Cooperante. Esta mostrou-se sempre disponível e prestável, quer nas sugestões/opiniões que o grupo proferia, quer nas sugestões que considerava uma mais-valia para que o nosso trabalho fosse enriquecido. Foi uma pessoa incansável facilitando o nosso desempenho e originando sentimentos de segurança, estabilidade e motivação do grupo de estágio perante o grupo de crianças.

Quanto ao grupo heterogéneo de crianças, onde diferentes atividades foram implementadas e desenvolvidas, este era composto por 23 crianças com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos de idade, sendo que 10 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Na generalidade, o grupo de crianças era bastante alegre, enérgico, respeitável, e sociável, manifestando interesse em aprender e no contacto com novos desafios que implicassem atividades de carácter motor e de concretização de jogos. Grande parte do grupo, com exceção de algumas crianças de 5 anos, revelavam dificuldades ao nível da autonomia individual, capacidade de concentração e atenção, exigindo supervisão e intervenção por parte da educadora para que fosse possível promover a autonomia, regras e o autocontrolo das atitudes e comportamentos entre o grupo através de jogos didáticos e tarefas onde trabalhasse a capacidade de concentração e autonomia, onde a partir de diálogos, dramatizações e a hora do conto complementavam para fomentar o respeito pelos colegas.

No que concerne às áreas de conteúdo de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, de Matemática e de Conhecimento do Mundo, o grupo de crianças manifestava maior interesse e motivação em relação aos aspetos relacionados com Conhecimento do Mundo, na medida em que se tratava de um grupo bastante curioso, desperto para o mundo que os rodeia, permitindo esta área de conteúdo a realização de dramatizações e trabalhos plásticos que representassem os conteúdos retratados e explorados.

Quanto à rotina estabelecida para o grupo de crianças em questão, esta denotava-se bastante clarificada, respeitada e conhecida pelas crianças, facilitando de certa forma a organização e a gestão do tempo para a realização das atividades propostas nos diferentes momentos, reforçando assim o

conhecimento das rotinas, a possibilidade da criança construir sentido de responsabilidade, autonomia, confiança entre outros (ME,1997).

2. Contexto Prática de Ensino Supervisionada III

A Prática de Ensino Supervisionada III (PES III) foi concretizada no 1º Ciclo de Ensino Básico, numa escola pública localizada numa zona Centro-Norte, mais concretamente na freguesia de Rio de Loba. O estabelecimento é constituído por 3 pisos, onde estão distribuídos os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré- Escolar. No rés-do-chão encontramos o ginásio/polivalente, biblioteca, cozinha, refeitório, casas de banho para crianças e adultos e as salas de atividades do Pré-Escolar, no piso -1 estão distribuídas 6 salas de aula do 1º ciclo, 2 casas de banho, 2 dispensas com material diversificado, um pequeno espaço coberto com fins lúdicos e ainda um espaço com equipamento de impressão e fotocopiadora. O espaço exterior tem pouca dimensão para a quantidade de crianças que alberga esta Escola, com espaços sombrios e poucos equipamentos recreativos.

As intervenções nesta Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, possibilitadas pela unidade curricular PES III, decorreram durante 3 dias por semana ao longo de 15 semanas. Durante toda a permanência no 1º CEB, as atividades a desenvolver foram organizadas de acordo com os critérios de PES III: 7 semanas de dinamização enquanto grupo de estágio, uma vez que este era composto por 2 elementos, sendo que na primeira semana apenas se desenvolveram momentos de observação/dinamização, com a coadjuvação da professora cooperante nas suas atividades e por último 8 semanas de intervenções individuais por cada elemento integrante.

Ao longo de todo o tempo de estágio no 1º CEB foi imprescindível todo o suporte didático, metodológico, material, psicológico que a Professora Cooperante prestou ao grupo, aquando das planificações e dinamizações. A mesma mostrou-se sempre disponível e prestável quer nas sugestões/opiniões que o grupo proferia quer nas sugestões que considerava uma mais-valia para que o nosso trabalho fosse enriquecido. Foi uma pessoa extraordinária, cuja vasta experiência como docente facilitou o nosso desempenho e originou sentimentos de

segurança, estabilidade e motivação por parte do grupo de estágio em relação ao grupo de alunos.

A turma heterogénea, com a qual foram desenvolvidas atividades diferenciadas, frequentava o 2º ano e era constituída por 19 alunos com 9 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, sendo que 2 alunos usufruíam de apoio especializado.

De uma forma geral, tratava-se de uma turma respeitadora empenhada e sociável, com um grande sentido de entreajuda, que manifestava interesse em aprender, mostrando vontade em aprofundar a maior parte dos conteúdos, acompanhados de inovações e fortes motivações, estando sempre disponíveis para colaborar nos desafios propostos sem grandes dificuldades de aprendizagem. A par desta curiosidade, por vezes denotavam-se momentos de algum ruído e conversa entre pares, ainda que não fosse impedimento para que conseguissem acompanhar os conteúdos abordados. A turma, no seu conjunto, transparecia ritmos de aprendizagem muito próprios, sendo que, quanto ao nível da capacidade de concentração, autonomia e organização, a turma tinha algumas dificuldades, exigindo supervisão e intervenção por parte da professora no sentido da promoção da autonomia, das regras dentro e fora sala de aula.

Foram desenvolvidas atividades diferenciadas nas diferentes áreas curriculares, tentando sempre articulá-las entre si, para que fossem reforçados o saber, o conhecimento e as vivências dos alunos, tendo em conta a distribuição horária para cada área.

II. Análise das práticas concretizadas

1. Prática de Ensino Supervisionada II

A prática de ensino supervisionada II decorreu em contexto pré-escolar, com um grupo de 23 crianças. Este contexto educativo não era desconhecido para o grupo de estágio, pois era o mesmo onde decorreu a PES I, o que facilitou a nossa integração.

O facto de continuar com o mesmo grupo foi benéfico para nós, enquanto grupo de estágio, porque já conhecíamos algumas características das crianças, nomeadamente as suas dificuldades, pontos fortes e as estratégias a adotar.

Como já foi referido anteriormente, no Contexto Prática de Ensino Supervisionada II, página 6, o grupo de crianças manifestava interesse em aprender e curiosidade, aliados ao contacto com novos desafios. Desta forma, todo o trabalho desenvolvido foi planeado e planificado de acordo com as características das crianças, sem esquecer o quanto é importante oferecer momentos diversificados de motivações, interdisciplinaridade, no decorrer das dinamizações.

Todas as planificações foram realizadas por todos os elementos do grupo de estágio independentemente de algumas intervenções terem sido individuais. A educadora sempre se mostrou disponível, facultando-nos os saberes essenciais, a gestão do tempo, a motivação da turma e o próprio respeito entre alunos e alunos/professor aquando as nossas intervenções, o que contribuiu para que se proporcionassem momentos facilitadores de aprendizagens, que nos ajudaram enquanto futuras profissionais, nomeadamente no desenvolvimento do sentido de responsabilidade e da autonomia. Os momentos de reflexão sobre as nossas práticas, ações e tomadas de decisão, contribuíram para reconhecer o quanto é importante trabalhar em equipa, a partilha de ideias e a entreaajuda, em prol do bem-estar das crianças.

Sendo que o grupo de crianças era um grupo curioso, que conhecia as regras e tinha as suas rotinas bem estabelecidas, procurámos promover atividades nesse sentido, sem que fossem “rotineiras”, enveredando pela

inovação e pelo superar de desafios, que nos permitissem alcançar os objetivos propostos.

Numa das intervenções individuais, atendendo à rotina da partilha das novidades do fim-de-semana (segunda-feira de manhã) e à regra de saber respeitar a vez de cada um, no momento de reunião em grande grupo, foram criadas 5 caixas identificadas com o que as crianças mais descreveram ao longo das semanas anteriores e uma caixa só para as novidades, onde deveriam colocar, na caixa associada à partilha, uma placa com o seu nome. Desta forma as crianças poderiam fazer uma análise do que tinham partilhado e sintetizar a informação ao colocar a placa na caixa correspondente (cf. Anexo 1).

A implementação e o desenvolvimento desta atividade foi muito bem aceite e sempre que nos reuníamos para a partilha, as crianças ofereciam-se logo para ir buscar as caixas. Esta atividade permitiu aprofundar a capacidade de diálogo das crianças, bem como despertar o interesse do grupo em observar se a descrição coincidia com a caixa em que era colocada a placa, sem que nenhuma criança fosse interrompida aquando da sua partilha. Desta forma desenvolveram-se na criança valores tais como o respeito pelo outro bem como fomentar o desenvolvimento da sua linguagem oral e capacidade de expressão.

A gestão do tempo, expressão musical e lengalengas de forma a colmatar “tempos mortos”, foram algumas das dificuldades que se fizeram sentir em algumas das intervenções iniciais, causando assim algum desconforto quer para o grupo de crianças quer para o grupo de estágio. No decorrer das dinamizações essas dificuldades foram-se dispersando e tendo em consideração o quanto é importante estar munido de estratégias que mantenha as crianças motivadas e integradas nas atividades, atendendo às sugestões e críticas apontadas pela orientadora cooperante e supervisores da ESEV. Esta melhoria resultou numa maior capacidade de controlo do grupo, na implementação de motivações associadas às características das crianças e numa maior organização no decorrer das atividades.

Em suma, o estágio aqui desenvolvido foi enriquecedor dado às aprendizagens realizadas, aos conhecimentos adquiridos e às maravilhosas experiências construtivas a partir daquilo que as crianças são capazes de transferir para o adulto.

2. Prática de Ensino Supervisionada III

No que concerne à Prática de Ensino Supervisionada III, o estágio foi desenvolvido em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 2º ano com 19 alunos, como já foi referido anteriormente no Contexto Prática de Ensino Supervisionada III, página 8. Os alunos, ao longo do nosso estágio, demonstravam empenho e interesse em aprender, o que facilitou em geral o decorrer das nossas dinamizações.

Todas as planificações foram realizadas em grupo, independentemente de algumas intervenções terem sido concretizadas a título individual. Esteve sempre patente na nossa intervenção a preocupação em respeitar as necessidades de cada aluno, para que se pudessem proporcionar atividades, experiências e momentos que facilitassem a aprendizagem, recorrendo algumas vezes a estratégias de motivação capazes de captar a atenção dos alunos, ainda que algumas motivações não fossem as mais indicadas. É de salientar toda a disponibilidade da professora cooperante, mostrando-se sempre compreensiva, dinâmica, atenciosa e disposta a aconselhar no tipo de motivação a utilizar, nas melhores estratégias de ensino/aprendizagem bem como na indicação dos recursos materiais e nas sugestões dadas, ao longo das intervenções e nos momentos de reflexão, para que se proporcionassem momentos facilitadores de aprendizagem.

No que diz respeito às dinamizações em grupo, ao longo das 7 semanas de estágio, optámos por dinamizar 1 dia cada elemento do grupo e no último dia de estágio distribuir as áreas pelas duas intervenientes, sendo que sempre que fosse necessário reforçar algum conteúdo a colega intervinha.

Ao longo das intervenções, fomos notando a importância de uma motivação inicial como forma de captar a atenção e o interesse dos alunos, para assim, alcançarmos os objetivos propostos e previamente planificados. Este aspeto permitiu-nos ainda ajustar o tipo de material e recursos visuais (vídeos, PowerPoints, cartazes, imagens, músicas, curiosidades, dramatizações) à faixa etária dos alunos, para que não se tornassem demasiado monótonos à sua aprendizagem. Uma boa motivação aliada a uma articulação interdisciplinar das áreas curriculares, no processo ensino/aprendizagem, permite conduzir os alunos, de forma prazerosa, a alcançar novos conhecimentos, sem que se apercebam da especificidade de cada disciplina. No entanto, como já foi referido anteriormente, nem sempre fomos capazes de encontrar as melhores estratégias de motivação e momentos de interdisciplinaridade devido à inexperiência na área e à escassez de

tempo, uma vez que o facto de sermos trabalhadoras estudantes foi difícil superar estes obstáculos.

Durante o tempo de estágio, foi perceptível a importância do trabalho prévio que este ciclo requer, para que se enquadrem metodologias de ensino capazes de assegurar aprendizagens motivadoras nos alunos. Esta perceção foi possível aquando das reflexões sobre a ação onde as críticas, construtivas, permitiram melhorar o nosso trabalho e desempenho. No que concerne às dificuldades que se fizeram sentir, destacam-se a adequação do tipo de vocabulário à faixa etária, a utilização do quadro interativo, que por vezes bloqueava, a abordagem aos conteúdos matemáticos que, de acordo com o novo programa, são trabalhados de maneira diferente daquela que havíamos tido contacto, no nosso tempo escolar, causando algumas trocas na forma como eram abordados os conteúdos, nomeadamente a tabuada e ainda a gestão do tempo ao longo das tarefas.

Em suma, apesar de todas as dificuldades e obstáculos que se fizeram sentir, considero que o estágio realizado foi enriquecedor, dado ao número de aprendizagens e conhecimentos obtidos. O mesmo também se tornou compensador pelas maravilhosas experiências construtivas que os alunos são capazes de transferir para o adulto e que nos permitirão melhorar o nosso desempenho nas próximas intervenções enquanto profissionais.

III. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

1. Educação Pré-Escolar

Ao longo da educação pré-escolar é fundamental que se concebam os contextos essenciais para “ as crianças continuarem a aprender”, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997, p.17), sendo que este momento se constitui como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (ME, 1997, p.17).

Desta forma, e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o educador deve ter em ponderação, como suporte base ao desenvolvimento curricular, a organização do ambiente educativo, sendo este considerado “como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 31).

A organização do ambiente educativo, deve suportar “diferentes níveis de interação: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos” (ME, 1997, p. 14).

Durante o tempo de estágio houve inúmeras atividades em que foi necessário recorrer à constituição de grupos (grande, pequeno e pares), sendo este um meio proporcionador de interação social, tendo em conta as características de cada criança, a sua faixa etária, sexo e o número de crianças a compor o grupo. Trabalhar em grupo visa ainda contribuir para que a criança sinta qual o seu contributo enquanto membro de um grupo, ou seja, que adquira sentido de pertença, bem como visa contribuir para que a criança aprenda a tomar decisões, visa fomentar o respeito pelos membros do grupo, a resolução de conflitos e ainda ser facilitador de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao longo do estágio, as crianças tinham conhecimento das regras a seguir para que o trabalho em grupo decorresse sem atritos, sendo que as regras eram maioritariamente respeitadas, ainda que, às vezes, fosse necessário o adulto lembrar que determinadas regras não estavam a ser tomadas em atenção, isto era feito através de determinados sinais, por exemplo, quando um grupo estava a fazer muito ruído não respeitando a vez de cada um, a educadora apagava a luz e

esse sinal indicava que tinham que reduzir o ruído. Ao longo de toda a vida, a criança vai-se deparar com situações em que tem regras a cumprir e é importante que, no decorrer da educação pré- escolar, a criança se depare com situações de cumprimento de regras, assim como com situações em que estas são retiradas ou reformuladas, quando a situação o requer.

É importante que ao longo das intenções pedagógicas, que o educador propõe desenvolver, se tenha em consideração a forma como se encontra organizado o espaço, na medida em que “ a organização e a utilização do espaço são expressão da intenção educativa e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (ME, 1997, p. 37).

A disposição em como os espaços se encontram organizados e como podem ser utilizados devem ser desafiantes, definidos e encorajadores onde a criança possa facilmente compreender a finalidade de cada espaço, sendo que interferem no processo de aprendizagem. Aliado à compreensão do espaço está também a organização do tempo que deve fazer parte do dia-a-dia da criança, nomeadamente a organização da rotina educativa. Dependendo do grupo de crianças, o educador deve planear as referidas rotinas para que as crianças saibam e percebam a sucessão dos momentos do dia/semana e o que podem fazer durante os mesmos, ainda que esta rotina possa ser modificada através das propostas do educador ou das crianças, na medida em que a rotina “tem em geral, uma distribuição flexível” (ME, 1997, p.40). Desta forma, salienta-se a importância da distribuição do tempo e da organização do espaço, através de “experiências e oportunidades educativas” (ME, 1997, p.40), enquanto “ suporte do desenvolvimento curricular” (ME, 1997, p. 40).

Tendo em conta o contributo da educação pré-escolar para a igualdade de oportunidades e para criar situações de sucesso na aprendizagem da criança, o educador deve considerar como objetivo geral da sua intervenção, “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito das suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (ME, 1997, p. 18) e ainda partir e valorizar sempre os conhecimentos prévios das crianças, a articulação entre as competências e as necessidades do grupo, os conteúdos a abordar, as estratégias e a avaliação, para estimular o desenvolvimento da criança, promovendo assim o alcance de novas aprendizagens.

Desta forma, é fundamental aceitar e “admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (ME, 1997, p.19).

Durante o tempo decorrido no estágio compreendi e aprendi que se deve ter sempre a preocupação de implementar e diversificar estratégias de intervenção e motivação e respeitar os próprios interesses de cada criança, ao longo das atividades, para que a mesma alcance um maior nível de desempenho, envolvimento e motivação para as atividades a desenvolver.

2. 1º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino básico assegura uma formação básica a todos os cidadãos portugueses, com uma duração de nove anos de carácter obrigatório e gratuito.

Durante o período de estágio no 1º ciclo do ensino básico, pude contactar com a realidade pedagógica com que se depara um professor do 1º CEB, sendo vasto o número de experiências adquiridas ao longo das intervenções e os contributos da reflexão feita em torno das mesmas, que possibilitou a aquisição de competências, tais como, aprender a fazer e como fazer.

A colaboração da professora cooperante foi primordial, aquando das intervenções e reflexões, através da partilha de conhecimentos, de estratégias e competências profissionais, para que ficasse munida das bases primárias e necessárias ao sucesso enquanto docente e facilitadora da aprendizagem da criança.

Com base nas reflexões feitas após a ação devemos preparar as novas planificações, para que não se cometam os mesmos erros. A planificação constitui um guia de desenvolvimento de aprendizagens, sem esquecer os objetivos que pretendemos que os alunos alcancem e ter em conta a interdisciplinaridade entre as áreas curriculares. Os objetivos que se pretendem que os alunos alcancem acarretam uma avaliação que deve constar na planificação, ou seja, a forma como se propõe avaliar o alcance do objetivo definido. A planificação deve contemplar ainda a indicação de todos os recursos materiais necessários à intervenção, devendo estes serem adequados às intervenções e à faixa etária da turma. Toda

esta articulação vai permitir que os alunos desenvolvam aprendizagens significativas.

Desenvolver estratégias diversificadas, organizadas e motivações fortes constituem fatores determinantes para potenciar o desempenho dos alunos. Como exemplo desses fatores podemos referir a organização e disposição dos alunos na sala, na medida em que o professor deve ter em consideração as dificuldades e capacidades dos alunos quando os dispõem na sala de aula (em grupos ou pares), de forma a fomentar a colaboração e a ajuda entre alunos, tendo em conta a sua intenção pedagógica. Uma das estratégias a desenvolver pelo professor e que deve ser sempre tida em consideração é respeitar e partir dos conhecimentos prévios que os alunos possuem. O diálogo entre todos os alunos deve, por isso, ser fomentado pelo professor através de pistas ou sinais, que vão facilitar a descoberta e as conclusões da aprendizagem dos alunos, ou seja, vai promover novas aprendizagens.

É importante ainda que o professor considere cada aluno como um ser único, com características que lhe são próprias e singulares, onde as suas experiências individuais vão evidenciar a sua diversidade de conhecimentos, facilitando ou não a sua aprendizagem.

Ao longo desta etapa, enquanto formanda, constatei a importância de se definirem bem os objetivos pedagógicos, de encontrar sempre atividades desafiantes e proporcionadoras de aprendizagem, estratégias de motivação que predisponha o aluno para aprender, para se sentir encorajado e motivado sem esquecer a singularidade de cada criança com capacidades e experiências diversificadas, e que a sua pertença a um grupo contribui para a aquisição de novas aprendizagens.

As crianças, enquanto alunos, têm a capacidade de nos fazer refletir enquanto formandas, acerca da importância que a prática pedagógica representa, sendo esta o coração de todo o processo de formação inicial, pois promove a aquisição de conhecimentos e aptidões essenciais ao exercício da profissão docente.

PARTE II – Trabalho de Investigação

“Todas as crianças têm o direito inerente à vida, e o Estado tem obrigação de assegurar a sobrevivência e desenvolvimento da criança”.

(Art.º 6 CDC)

1. O desenvolvimento da criança

De todos os seres que ocupam a Terra, o homem é o ser que se desenvolve e cresce de forma mais lenta, ficando longos anos num estado físico imaturo sendo que necessita de cuidados e proteção de terceiros para poder sobreviver (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

O desenvolvimento humano, cientificamente, representa a forma “como as pessoas mudam, bem como das características que permanecem razoavelmente estáveis durante toda a vida” (Papália et al., 2006, p. 47).

As alterações mais significativas no desenvolvimento humano ocorrem durante o período pré-natal e a primeira e a segunda infância, desta forma e de acordo com Smith, Cowie e Blades (2001) “«desenvolvimento» refere-se ao processo segundo o qual uma criança, um feto ou, falando de um modo geral, um organismo (humano ou animal), cresce e se modifica ao longo do seu período de vida” (p. 31).

O estudo do desenvolvimento da criança faz parte do mais vasto estudo do desenvolvimento humano, e segundo Papália et al. (2001) o “desenvolvimento da criança diz respeito ao estudo científico dos modos como as crianças mudam, assim como os modos como permanecem na mesma, desde a concepção até à adolescência” (p. 8).

Segundo a Assembleia Geral nas Nações Unidas (1990), a Convenção dos Direitos da Criança define criança como “todo o ser humano com menos de dezoito anos, exceto se a lei nacional confere a maioridade mais cedo” (p. 6). Depois de atingida a maioridade passa a ser considerada como um sujeito com direitos entre os quais políticos, económicos, civis, culturais e sociais.

Normalmente os processos físicos e psicológicos do desenvolvimento são idênticos para todas as crianças, independentemente da individualidade de cada uma, onde os resultados provenientes desses processos podem ser diferentes, tal como refere (Papália et al., 2001) “ apesar dos processos físicos e psicológicos do desenvolvimento serem os mesmos para todas as crianças normais, o seu resultado é diferente – tal como o leitor é diferente dos seus colegas de turma” (p.8). O desenvolvimento da criança é, por isso, complexo e um dos fatores que contribui para essa complexidade tem a ver com vários aspetos do *self*, que contribuem para a mudança e a continuidade do desenvolvimento (Papália et al., 2001).

Em suma, segundo Papália e colaboradores (2001), ao longo de toda a vida aspetos relacionados com o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial, em cada uma das etapas da infância, contribuem para o desenvolvimento da criança de forma interligada, pois cada aspeto afeta os outros.

De acordo com Papália e colaboradores (2001), o “crescimento do corpo e do cérebro, as capacidades sensoriais, as competências motoras e a saúde fazem parte do desenvolvimento físico e podem influenciar outros aspetos do desenvolvimento” (p. 8).

As “mudanças nas capacidades mentais, tais como a aprendizagem, memória, pensamento, raciocínio e criatividade”, segundo Papália e colaboradores (2001, p. 8), constituem o desenvolvimento cognitivo que se relacionam intimamente com o crescimento físico e emocional.

O modo consistente do “indivíduo sentir, reagir e de se comportar” (Papália et al., 2001, p. 8) constrói a sua personalidade e diz respeito à relação com os outros, ou seja ao desenvolvimento social.

A criança durante o seu desenvolvimento está sujeita a inúmeras influências, que podem ser de origem hereditária, do ambiente externo (mundo exterior ao *self*, diferenças individuais...) e da maturação do corpo e do cérebro, apesar de todas as crianças passarem por estes processos, variam os seus valores e os seus ritmos de desenvolvimento (Papália et al., 2001).

Para Watson, segundo Sprinthall e Sprinthall (1993) “a estimulação do meio sob a forma de condicionamento podia produzir qualquer comportamento” (p. 32), sendo que “um bebé pode ser moldado de modo a vir a ter qualquer forma adulta-artista de trapézio, músico, criminoso- através do uso das técnicas de condicionamento” (p. 31). Comportamentalistas tais como Watson, Thorndike, Guthrie, Hull e Skinner referidos por Sprinthall e Sprinthall (1993) destacaram “a forma como o organismo aprende, independentemente do potencial genético, do

estádio de desenvolvimento físico ou psicológico e muitas vezes da sua espécie”, (p. 36), ou seja para estes psicólogos, a aprendizagem seria uma consequência de condições geradas entre ações ou impulsos para operar.

As teorias que têm sido mais influenciadoras dos estudos em torno do desenvolvimento, podem ser agrupadas em três grandes categorias: biológicas, da aprendizagem, e cognitivo-desenvolvimentais (Bee, 1996).

Relativamente às teorias biológicas, estas consideram que o desenvolvimento incide nas individualidades do ser, que podem ser fracionadas ou totalmente delineados pelos genes, ou pela influência de processos fisiológicos (Bee, 1996).

De acordo com a teoria do desenvolvimento, para Bandura (1989), a aprendizagem pode “... ser transformada de várias formas pela experiência direta e indireta, dentro dos limites biológicos” (p. 51). Desta forma, estes teóricos defendem a importância do meio ambiente e da própria experiência em torno da aprendizagem, onde se podem moldar em dois processos predizíveis o comportamento humano: o condicionamento clássico e “... envolve a aquisição de novos sinais para respostas existentes” (Bee, 1996, pp. 29-30).

Assim, ao inserir um novo estímulo no sistema ocorre aprendizagem e o condicionamento operante que, contrariamente ao condicionamento clássico, uma nova resposta está associada a um estímulo antigo com a adequação e aplicação dos princípios do reforço.

Dentro do princípio do reforço encontramos o reforço positivo e o reforço negativo. Um reforço positivo vai proporcionar um determinado comportamento em determinada situação e ocorrer o mesmo comportamento quando este for desencadeado por fatores como um sorriso; um abraço; um carinho. Já o reforço negativo desenrola-se quando é suspenso determinado comportamento que o indivíduo considera desagradável (Bee, 1996).

De acordo com as teorias cognitivo-desenvolvimentais, o desenvolvimento cognitivo destacava-se como o seu principal interesse, ao invés da personalidade. No entanto esses interesses foram invertidos passando a enfatizar “...a centralidade das explorações de objetos por parte da criança.” (Bee, 1996, p. 33) onde a personalidade passa assim a ser a figura central na teoria cognitivo-desenvolvimental na medida em que “a criança é uma participante ativa no seu processo de desenvolvimento” (Bee, 1996, p. 33).

O semblante principal desta teoria foi Piaget ao defender que o “ambiente não *molda* a criança” (Bee, 1996, p. 33). Piaget defendia ainda que “a criança (como o adulto) busca ativamente compreender o seu espaço” (Bee, 1996, p. 33)

podendo assim manipular, explorar pessoas e objetos do seu mundo ao contrário do que era defendido por muitos teóricos da aprendizagem.

De acordo com Bronfenbrenner (1979, 1986, 1994 cit. por Papália et al., 2001):

Para perceber o desenvolvimento humano, (...) devemos estudar a criança no contexto dos ambientes múltiplos, ou sistemas ecológicos, nos quais ela se desenvolve. O que começa com o enquadramento íntimo do lar, desloca-se de seguida para fora, as instituições mais alargadas como o sistema escolar e, finalmente, abrange os padrões e condições culturais e sócio-históricas que afectam a família, a escola e virtualmente a totalidade da vida da criança (p. 14).

2. A aprendizagem

O comportamento observável e estudado objetiva e cientificamente diz respeito à perspectiva da aprendizagem, onde os seus teóricos sustentam “que o desenvolvimento resulta da aprendizagem, como mudança de longa duração no comportamento baseada na experiência ou adaptação ao meio ambiente” (Papália et al., 2001, p. 26), encarada como sendo um contínuo.

Segundo a teoria da aprendizagem social, através da aprendizagem por observação e imitação de modelos, as crianças adquirem novas capacidades, sendo a imitação o componente mais importante “no modo como a criança aprende uma língua, lida com a agressão, desenvolve um sentido moral e aprende comportamentos adequados ao género” (Papália et al., 2001, pp. 29-30), ainda que a criança não imita um comportamento observável pode ocorrer de igual forma aprendizagem por observação.

A capacidade de prestar atenção e organizar informação sensorial são fatores cognitivos que afetam o modo como as pessoas vão integrar o comportamento anteriormente observável em si próprias. Desta forma, a teoria de aprendizagem social ao reconhecer os efeitos cognitivos no comportamento e o “papel ativo das pessoas na sua própria aprendizagem, serve de ponte entre o comportamentalismo e a perspectiva cognitiva” (Papália et al., 2001, p. 30).

3. Conceito de aprendizagem

Para Tavares e Alarcão (1999) “aprendizagem é um *processo*” (p. 86) onde o ato de aprender não é rápido nem instantâneo, sendo o fator tempo essencial para que este processo ocorra.

Segundo Illeris (2004, cit. por Brandão, 2009) a “aprendizagem é situada, ou seja, ocorre em um contexto específico, que condiciona esse processo e seus resultados” (p. 60). Desta forma, Pozo (2002, cit. por Brandão, 2009) refere-se à aprendizagem enfatizando que “para compreendê-la plenamente, é preciso situá-la no contexto social em que ela ocorre” (p. 60).

Seguindo a linha de pensamento de Illeris (2004, cit. por Brandão, 2009) a aprendizagem engloba dois gêneros de interação, a horizontal e a vertical. Na horizontal existe uma interação entre “o conteúdo (conhecimentos, habilidades e atitudes) e a dinâmica da aprendizagem (motivação, consciência e atenção do aprendiz, entre outros processos psicológicos...)” (p. 60) na vertical “a interação entre o aprendiz e seu ambiente, que ao mesmo tempo influencia e é influenciado pelo que o indivíduo aprende” (Illeris, 2004, cit. por Brandão, 2009, p. 60) (cf. Figura 1).

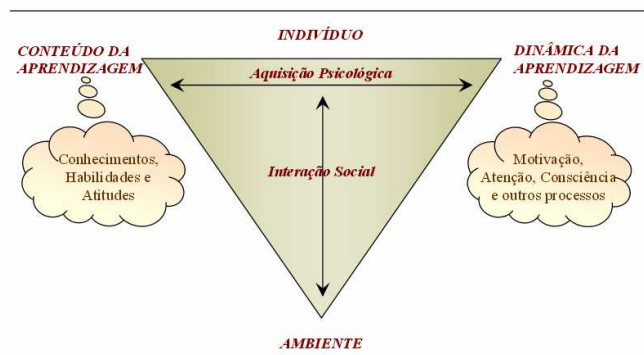


Figura 1. Elementos ou dimensões da aprendizagem

Fonte: Illeris (2004, cit. por Brandão, p. 61)

4. Teorias sobre a aprendizagem

As teorias de aprendizagem surgiram porque, como afirma Bigge (1977) “o homem não só quis aprender como também, frequentemente, sua curiosidade o impeliu a tentar aprender como se aprende” (p. 3).

O estudo da aprendizagem progrediu expressivamente ao longo do tempo.

Com base nos diferentes estudos sobre o conceito de aprendizagem desenvolveram-se distintas teorias, entre as quais as behavioristas e as cognitivas.

Os autores que apoiam a Teoria Behaviorista, consideram a aprendizagem, basicamente, como aquisição de respostas. Vasconcelos, Praia e Almeida (2003) afirmam que as teorias behavioristas da aprendizagem escolar têm como principal objetivo obter comportamentos adequados por parte dos alunos e de acordo com Watson são “basicamente entendidos como apropriação e modificação de respostas. Assim, se a resposta emitida for desejada haverá reforço, cuja natureza dependerá, necessariamente, do nível etário e do esforço dos alunos...” (p. 12).

Os “comportamentalistas-associacionistas viam a aprendizagem como um resultado da formação de conexões entre estímulos e respostas observáveis” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 217), ou seja, o aluno reagia aos estímulos do seu meio exterior, sendo condicionado pelas recompensas e punições que resultavam do seu comportamento. Desta forma, o ensino era visto como uma atividade destinada a aumentar o número de respostas corretas.

Uma das limitações apontadas a esta teoria é o facto de a criança ser entendida como um sujeito passivo, não é crítica, sendo meramente reprodutora da informação desrespeitando a sua criatividade e desta forma a criança não é estimulada a pensar. Skinner olha a aprendizagem como uma conexão entre estímulos (E) e respostas (R) sem que seja sempre estabelecida por esta ordem, salientando tanto as conexões entre R-E como as conexões E-R assim a aprendizagem é vista como uma forma de condicionamento, ou seja a noção de reforço está presente neste processo (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Para Skinner, citado por Sprinthall e Sprinthall (1993), o reforço “é definido estritamente em termos operacionais, isto é, em termos do modo como é observado e medido” (p. 226), ou seja reforço pode definir-se como algo observável que fez aumentar a probabilidade da resposta se repetir.

Tavares e Alarcão e (1999), afirmam que:

Uma situação em que a relação entre o estímulo e a reacção é fortalecida de tal maneira que aumentam as possibilidades de que, de futuro, uma determinada reacção seja associada a um determinado estímulo. Isso acontece sempre que uma resposta é recompensada; recompensa reforça, entusiasma e, funcionando ela própria como estímulo, aumenta as probabilidades de sucesso (p. 95).

Considerando esta teoria, segundo Tavares e Alarcão (1999), são apontadas falhas na medida em que não se centram nos processos internos da criança; na visão global de uma tarefa de aprendizagem e consideram a criança como um ser capaz de ser moldável e sem personalidade para que esta, segundo o educador, atinja “um fim previamente estabelecido através de uma influência muito directa que sobre ele exerce” (Tavares & Alarcão, 1999, p. 113).

A Teoria Cognitivista foi desenvolvida por Piaget, Bruner e Ausubel que ao longo dos anos se debruçaram sobre processos de aprendizagem (Tavares & Alarcão, 1999).

Tavares e Alarcão (1999) enfatizam que “a aprendizagem, para Piaget, é um processo normal, harmónico e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental, em busca da equilibração da personalidade” (p. 102). A aprendizagem é encarada como aquisição de conhecimento em que o aluno se torna um processador da informação, capaz de adquirir, armazenar e recuperar informação.

Neste sentido, a escola assume o papel de melhorar e participar no desenvolvimento normal da criança sendo que as experiências vivenciadas por cada uma são indissociáveis das experiências provenientes da aprendizagem escolar, valorizando assim os seus interesses e curiosidades e ainda a preocupação em aumentar a quantidade de conhecimentos dos alunos (Tavares & Alarcão, 1999).

A posição de Bruner em relação à aprendizagem assenta na importância da criação de promover as condições necessárias para que o aluno “...possa aperceber-se da estrutura de um determinado assunto” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 237).

Segundo Tavares e Alarcão (1999), Bruner defende que “a aprendizagem é um processo activo do sujeito que apreende, organiza e guarda a informação recebida. O conhecimento adquire-se a partir de problemas que se levantam,

expectativas que se criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem” (p. 103). O professor, desta forma, deve auxiliar os seus alunos a melhorar os seus processos cognitivos, a sua memorização, o domínio das informações, ou seja a sua inteligência para que prevaleça a conceção do saber.

O saber no seu todo, a sua noção do real e o seu constructo do mundo, segundo Bruner, são princípios que ajudam o educando a construir e desenvolver a sua aprendizagem, ou seja o educando aprende pelas suas próprias descobertas. No entanto, para Bruner, citado por Sprinthall e Sprinthall (1993), a motivação é o primeiro princípio que “especifica as condições que predispõem um indivíduo para a aprendizagem” (p. 237). A aprendizagem pela descoberta, defendida por Bruner (1993), “é mais duradoura e útil do que a baseada na memorização e no condicionamento” (p. 245), pois a aprendizagem significativa exige que a criança busque ativamente soluções.

Assente nas ideologias de Ausubel, Tavares e Alarcão (1999) afirmam que o mesmo se contrapõe às ideologias anteriores onde “ao ensino de tipo expositivo se associa uma aprendizagem receptiva, memorizada ou mecânica, enquanto o ensino pela descoberta corresponde a uma aprendizagem dinâmica, significativa ou compreendida” (p. 104).

Ausubel, após diversas investigações, chegou à conclusão que é mais benéfico adquirir conhecimentos através de informação estruturada e sequenciada de uma forma lógica, ou seja, não é vantajoso colocar a criança diante objetivos que seja suposto existir um contacto com conhecimentos prévios (Tavares & Alarcão, 1999).

Contrapondo à teoria behaviorista, a teoria cognitivista detém uma evolução no sentido de enfatizarem a importância que os processos mentais podem exercer sobre a aprendizagem. Desta forma, estes defensores em torno do ensino tiveram uma “influência perniciosa que se traduz na descrença e até no horror à aprendizagem decorada ou memorizada” (Tavares & Alarcão, 1999, p. 115).

5. O desenvolvimento e a aprendizagem

O desenvolvimento humano é visto como uma pura progressão na construção do sujeito aliada a modificações/transformações que se vão desenvolvendo e regulando dentro da sua estrutura enquanto sujeito e a aprendizagem é vista como um sistema de estrutura interna que torna o sujeito cada vez mais competente, mais eficiente, mais humano e mais igual a si próprio, podemos afirmar assim que, entre estes dois conceitos existe muito em comum (Tavares & Alarcão, 1999).

Nesta linha de pensamento, Tavares e Alarcão (1999) referem que o desenvolvimento e aprendizagem são dois processos indissociáveis, pois ambos:

Desenrolam-se como em espiral, de tal maneira que o desenvolvimento, ao mesmo tempo que possibilita a aprendizagem, é por ela mesma dinamizada, adquirindo assim uma maior amplitude. A criança aprende porque atingiu determinado desenvolvimento, mas ao aprender desenvolve-se ainda mais (pp. 87-88).

6. Principais fatores que intervêm na aprendizagem

Segundo vários autores, Brandão (2009) refere que para aprender é necessário uma mudança perdurável na pessoa tanto a nível do seu comportamento como na sua aptidão quando deparada com novas situações. Desta forma, a aprendizagem engloba uma mudança de “conhecimentos, habilidades ou atitudes anteriores” (Brandão, 2009, p. 59).

Segundo Rocha e Loiola (2001, cit. por Brandão, 2009) são várias as teorias e modelos que procuram compreender e explicar como ocorre a aprendizagem.

De acordo com autores como Abbad e Borges-Andrade (2004), Brandão e Borges-Andrade (2007), citados por Brandão (2009), no modelo comportamental existe uma associação entre estímulo e respostas, em que o comportamento de determinado sujeito é justificado pelos contextos em que se originou esse comportamento. Já de acordo com o modelo cognitivo, Brandão (2009) refere que,

as relações entre estímulo/resposta para que sejam compreendidas pelo sujeito é necessário validar o que ocorreu no sujeito para obter essas relações, isto é, “a interação do indivíduo com o ambiente, resulta em processos cognitivos, ou seja, na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, o que caracterizaria a aprendizagem” (p. 60).

6.1. A socialização

Segundo Worsley (1976, cit. por Sêco, 1997) “o comportamento humano tem pouco de instintivo. O comportamento humano é, antes, um comportamento que se aprende” (p. 41).

De acordo com Sêco (1997), entende-se a socialização por um “processo através do qual a pessoa humana aprende a ser membro de um grupo social, interiorizando os elementos socioculturais do seu meio e integrando-os na sua personalidade” (p. 41). De uma forma mais sintetizada, para se socializar é necessário aprender a integrar-se num determinado meio social para que determinados comportamentos sejam aceites nos diversos grupos, pois o homem tem que adaptar os seus comportamentos aos diversos tipos de sociedades. Deste modo a socialização é um procedimento permanente, pois acompanha o homem ao longo da sua existência e empreendedor, dado o homem pertencer a vários grupos sociais de maneira a adaptar o seu comportamento a determinado grupo (Sêco, 1997).

6.2. A família

De acordo com Wagner, Ribeiro, Artech e Bornholdt (1999, cit. por Dessen & Polonia, 2007) é no ambiente familiar que a criança aprende a gerir e a dissipar os seus conflitos bem como ter um certo controlo emocional, a manifestar diversos afetos que estabelecem as relações interpessoais e ainda a combater as contrariedades da vida.

A família inserida numa sociedade, que está em permanente mudança, continua a deter um papel essencial e imprescindível na vida da criança uma vez que é a partir do seio familiar que esta começa a sua fase inicial de socialização, bem como a afetividade transmitida pela família leva a criança a obter um equilíbrio psicológico inserido num meio cada vez mais impessoal que é a sociedade (Sêco, 1997).

Todo o ser humano, em especial a criança, tem necessidade de encontrar um espaço que lhe ofereça segurança, compreensão e amor. Esse espaço encontra-se sobretudo na família e quando esta carece nestas ofertas, a personalidade da criança fica marcada profundamente (Bee, 1996).

De facto, o ambiente familiar em que a criança é criada, intervém na evolução do seu desenvolvimento. Quando o ambiente é diversificado em estímulos/recursos tais como uma panóplia de materiais, sons, espaços e relações este vai permitir que a criança os explore de forma livre juntamente com adultos responsáveis pelo desenvolvimento da mesma (Bee, 1996).

Em contrapartida, quando a família não tem condições de assegurar o desenvolvimento equilibrado social, emocional e educativo na criança, esta vai ficar privada de um crescimento físico e psicológico fundamental para que consiga uma vida integrada. O resultado conseqüente, destas duas vertentes de ambiente familiar, vai certamente evidenciar-se no futuro enquanto aluno ao enfrentar as tarefas desafiadoras que a escola propõe e ainda nas relações sociais com o restante grupo de alunos (Bee, 1996).

Desta forma, também Dessen e Polonia (2007) entendem a família “como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social” (p. 22).

6.3. A afetividade – Vínculo/Apego

De acordo com Kelly (1968, cit. por Sêco, 1997) “os estados mentais que se caracterizam pelos sentimentos e pelas emoções denominam-se estados afectivos”.

Ainsworth (1989, cit. por Bee, 1966) define vínculo afetivo como “um laço relativamente durável em que o parceiro é importante como um indivíduo único e

não pode ser trocado por nenhum outro. Num vínculo afetivo, existe o desejo de manter uma proximidade com o parceiro” (p. 313).

As relações de afeto criadas no seio familiar, especialmente entre pais e filhos, conseguem despoletar aspetos que tendem a contribuir para um crescimento salutar e ainda na interação de comportamentos positivos que vão propiciar ao sujeito um ajuste devido quando enfrentar ambientes diferentes. Segundo Eisenberg e colaboradores (1999, cit. por Dessen & Polonia, 2007) “o apoio parental, em nível cognitivo, emocional e social, permite à criança desenvolver repertórios saudáveis para enfrentar as situações cotidianas” (p. 24).

O apego é sem dúvida uma derivação do vínculo emocional em que a sensação de segurança de uma pessoa está exatamente alistado ao relacionamento com outro. Na medida em que os vínculos e os apegos se tratam de estados internos onde não é possível visualiza-los diretamente, estes podem ser observáveis através de determinados comportamentos de apego que uma criança ou adulto conseguem demonstrar a partir da relação de proximidade a uma pessoa tais como um sorriso, chorar, tocar, acariciar e o próprio contacto visual (Bee, 1996).

Para Volling e Ellins (1998, cit. por Dessen & Polonia, 2007) as figuras paternas são, em grande parte, as que mais contribuem para a criação de “vínculos afetivos, da auto-estima, autoconceito e, também, constroem modelos de relações que são transferidos para outros contextos e momentos de interação social” (p. 24). Segundo Bee (1996), na “presença de um bebé, a maioria dos adultos automaticamente apresentará um padrão inconfundível de comportamentos interativos, incluindo sorrir, levantar as sobrancelhas e abrir muito os olhos” (p. 315).

De acordo com Sêco (1997), a afetividade é como uma base de toda uma vida onde muitas vezes, inconscientemente, o sujeito não tem perceção do quanto é importante no condicionamento do seu comportamento. Assim, a afetividade “...desempenha um papel tão importante quer para o próprio individuo quer para a sua relação com os outros” (Sêco, 1997, p. 63).

Assim, o apego associado à principal figura de apego, transmite segurança e conforto e vai possibilitar o desenvolvimento da criança. Quando uma pessoa está afeiçoada, esta tem um sentimento especial de segurança e conforto na presença do outro, usando-o como a sua “base segura”, permitindo-lhe explorar o resto do mundo (Bee, 1996).

6.4. Emoções / Motivação

Para Thorndike (cit. por Sprinthall & Sprinthall, 1993) “a motivação (...) está sempre a actuar sobre e a ser influenciada tanto pela aprendizagem como pela percepção” (p. 522). A motivação e a aprendizagem estão em constante interação na determinação do comportamento sendo que os vários tipos e variadas categorias das emoções detêm um forte embate na motivação. “ As pessoas respondem de diferentes modos a motivações semelhantes, quando estão sob diferentes contextos emocionais” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 522).

De acordo com Fleury e Fleury (2001) as emoções e os afetos controlam a aprendizagem e a criação de memórias. É mais fácil que as pessoas se lembrem melhor de momentos que foram despertados por sentimentos positivos do que os que foram construídos por momentos negativos e dificilmente se lembrarão daquilo que as deixou indiferentes. Desta forma, as emoções são uma mais-valia na motivação que a pessoa tem em aprender. Assim, a aprendizagem pode ser encarada como um processo de mudança incitado por diversos estímulos e pela intervenção das emoções podendo assim resultar numa mudança de comportamento da pessoa (Fleury & Fleury, 2001).

6.5. A escola

Fernandes (1983 cit. por Sêco, 1997) afirma que “se, numa primeira fase da educação, é a família que desempenha o papel mais importante, numa segunda fase, é a escola e o meio ambiente que mais influência terão na construção da personalidade da criança” (p. 49).

Independentemente de a escola ser um espaço que deve abarcar uma variedade de conhecimentos e tarefas, atividades, valores e regras morais e sociais, onde os conflitos, problemas e diferenças estão presentes, deve constituir-se acima de tudo, como um espaço onde, através de um contexto diversificado, se promova o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (Mahoney, 2002, cit. por Dessen & Polonia, 2007).

Autores como Davies e colaboradores (1997) e Rego (2003) citados por Dessen e Polonia (2007) apresentam a escola como um estabelecimento

essencial à construção do sujeito e ainda no contributo da própria evolução da sociedade.

7. A institucionalização

De acordo com a lei portuguesa (Lei nº 147/99) é considerada criança ou jovem, toda e qualquer pessoa que tenha idade inferior a 18 anos.

Ao longo de várias épocas tem-se constatado uma maior preocupação em torno do reconhecimento da criança e dos jovens enquanto membros da sociedade na luta pelo desenvolvimento, impulso e ainda no exercício dos seus direitos e deveres (Instituto da Segurança Social, 2012).

Qualquer cidadão tem direito a uma família, de carácter biológica ou substitutiva, e ainda segundo o art.º 67º da Lei Constitucional nº 1/ 2005 de 12 de agosto da Constituição da República Portuguesa lavrado no Diário da República “o direito à protecção da sociedade e do estado” (DR, 2005, p. 4653), sendo que é a partir da família que a criança vai apreender hábitos e linguagem do seu grupo social sem esquecer de atender às suas necessidades individuais (Rodrigues, 2013, cit. por Almeida, 2010).

A partir do momento em que a infância foi destacada como uma importante fase da vida, estabeleceram-se diversos documentos que defendem os direitos dos menores bem como a sua protecção. Em Portugal, a década de 90 foi revolucionária no que respeita aos direitos de menores, em termos legais, com a preocupação presente em se tomarem medidas de protecção de crianças e jovens (Rodrigues, 2013).

Surge em 1990 a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança que trouxe uma sucessão de mudanças necessárias para o conceito de criança particularmente, a substituição do conceito de protecção pelo de participação. Trouxe ainda o reconhecimento de direitos às crianças parecidos aos adultos (Gomes, 2010 e Soares, 2002, cit. por Rodrigues, 2013).

Consta em Diário da República, na Lei nº 147/99, art.º 3º, ponto 1, da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, lavrado que deve existir intervenção perante as crianças/jovens em situação de perigo quando:

Os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte de acção ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo (p.6116).

Ainda, perante esta Lei e no referido artigo, no ponto 2, considera-se que uma criança/jovem se encontra em perigo quando:

- a) Está abandonada ou vive entregue a si própria;
- b) Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;
- d) É obrigada a actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;
- e) Está sujeita, de forma directa ou indirecta, a comportamentos que afectem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- f) Assume comportamentos ou se entrega a actividades ou consumos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação (p. 6117).

Sempre que uma criança se encontre em situação de risco, as autoridades habilitadas em matéria de infância e juventude devem ser imediatamente informadas e por conseguinte devem comunicar, de forma atempada, a situação à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, para poderem agir de acordo com o que a situação exigir, como se pode constatar através do artigo 4.º da lei n.º 147/99 de 1 de setembro, onde: “a intervenção deve ser exercida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja acção seja indispensável à efectiva promoção dos direitos e à protecção da criança e do jovem em perigo”. Após os consentimentos legais, se não for possível retirar a criança de situação de risco, a CPCJ é solicitada pela Segurança Social para intervir.

Celebra-se a última fase de intervenção quando, no incumprimento do Acordo de Promoção e Proteção formalizado pela CPCJ e de acordo com a alínea b) do art. 68.º da Lei 147/99 de 1 de setembro, esta envia o processo ao Ministério da Educação para que seja estabelecido o Processo de Promoção e Proteção Judicial. Seguidamente, cabe ao tribunal rogar à entidade responsável “pelo caso a elaboração de um relatório bem como a proposta de uma medida adequada à situação atual da criança/jovem” (Rodrigues, 2013, p. 7).

No que concerne ao processo inerente ao sistema de promoção e proteção de crianças e jovens em perigo, deparamo-nos com uma realidade complexa urgindo a necessidade, cada vez mais urgente, de proteger a criança onde o sistema se deve estruturar e considerar a individualidade e características das crianças/jovens (Rodrigues, 2013).

Em torno das duas medidas de promoção e proteção Clemente (1998, cit. por Rodrigues 2013), existe:

Uma clara distinção (...) entre as Medidas que privilegiam e procuram preservar os relacionamentos afectivos e o meio familiar e social próprios da criança ou jovem (...) e as Medidas que recorrem a soluções de outras natureza, que visam assegurar igualmente as condições que satisfaçam as necessidades da criança ou jovem ainda que ausentes do seu contexto sociofamiliar natural. É esta a lógica da dicotomia, Medidas em Meio Natural de Vidas e Medidas em Regime de Colocação (p.8).

Assim, de acordo com as duas medidas, podemos elencar como medidas em meio natural de vida:

a) Apoio Junto dos Pais; b) Apoio Junto de Outro Familiar; c) Confiança a Pessoa Idónea; d) Apoio para Autonomia de Vida” e como medidas em regime de colocação: “ a) Acolhimento Familiar este poderá ser em Lar Familiar ou em Lar profissional; b) Acolhimento em Instituição, existindo ainda a medida de Confiança a Pessoa Seleccionada para Adoção ou Instituição com Vista a Futura Adoção” (Rodrigues, 2013, pp.8-9).

É verdade que se deveria dar predominância às medidas em meio natural de vida quando as situações o legitimassem, mas na verdade continua a ser necessário, afastar as crianças “de completa negligência e maus tratos físicos e psíquicos a que estão sujeitas” (Gomes, 2010, cit. por Rodrigues, 2013, p. 9).

7.1. Conceito de instituição de acolhimento

Alberto (2003) citado por Quintães (2009), defende que em termos judiciais, Goffman (1961) produziu a mais conceituada teoria em torno de institucionalização definindo-a como:

Um lugar de residência e de trabalho onde grande número de indivíduos, colocados na mesma situação, cortados do mundo exterior por um período relativamente longo, levam em conjunto uma vida fechada cujas modalidades são explícitas e minuciosamente reguladas (p.12).

Ao longo dos seus estudos de Bronfenbrenner (1996) relacionados com a instituição de acolhimento, o mesmo observou que esta pode beneficiar, enquanto contexto abrangente, o desenvolvimento humano.

Acolhimento familiar para Berger (1998, cit. por Martins, 2004)

Configura-se como uma resposta social especialmente útil, de apoio à criança e à família. Protege a criança do risco físico ou psíquico iminente ou actualizado no seu contexto de origem, presta-lhe os cuidados necessários e facultalhe uma oportunidade de acesso a modos relacionais eventualmente distintos dos vividos no seio da família biológica (p. 202).

De acordo com Sandomingo (1998, cit. por Martins, 2004), as instituições sociais, quer de carácter público ou privado, criadas com o objetivo de acolher crianças e jovens, devem sobretudo ser coadjuvantes numa “atenção especializada” (p. 13) de que as mesmas necessitam, que pelos mais diversos motivos os colocaram isolados do seu seio familiar sem que fosse possível recorrer a outro meio ou solução.

As crianças acolhidas nas instituições deverão encontrar um ambiente que seja o mais próximo possível do familiar “através da satisfação de todas as necessidades básicas, da promoção da sua reintegração na família e na comunidade, contribuindo, no todo para a sua valorização pessoal, social e profissional” (Alves, 2007, cit. por Santos, 2009, p. 18).

Desta forma, a criança não deve ser privada de todos esses direitos e, quando a sua vida, bem-estar emocional, saúde e segurança estão em risco

devem ser tomadas ações que colmatem esses perigos e lhes ofereçam qualidade de vida.

8. O impacto da institucionalização na criança

Para Scannapieco (2005, cit. por Castro, 2013) a institucionalização é propícia a que cause na criança “dificuldades a nível do seu funcionamento individual” (p. 11), influenciadas pelas experiências negativas tanto a nível emocional como físicas e as próprias “relações insuficientes e deficientes ao nível dos cuidados paternos” (Scannapieco, 2005, cit. por Castro, 2013, p. 11).

Segundo Goffman (1961, cit. por Quintãns, 2009), com a institucionalização, a criança não fica apenas privada da família mas também todo o ambiente físico e social que fazia parte do seu quotidiano deixa de fazer parte do seu dia-a-dia. Dado que era esse o ambiente a que ela estava familiarizada, onde tinha apreendido a sua cultura e ao se deparar com:

Uma forma de viver e um conjunto de actividades e rotinas aceites sem discussão até ao momento (...) e o distanciamento físico do seu meio natural pode dificultar a sua integração, tanto na instituição onde é colocada como futuramente no seu meio de origem onde, provavelmente, retornará (p.43).

A integração de crianças e jovens num meio institucional, assim como os efeitos secundários inerentes a essa experiência para o seu desenvolvimento, têm vindo a ser alvo de estudo desde há alguns anos (Quintãns, 2009).

Segundo Grusec e Litton (1998, cit. por Siqueira & Dell’Aglia, 2006) de acordo com diversos estudos, afirmam que grande número de crianças que durante os primeiros anos de vida viveram em instituições de abrigo exibiam dificuldades de aprendizagem e ambientação social. Grusec e Litton (1998) ainda enfatizam que existem diversos indicadores que modificam as consequências enquanto crianças institucionalizadas nomeadamente:

(1) motivo da separação da criança e sua família; (2) qualidade da relação prévia com a mãe; (3) oportunidade

para desenvolver relações de apego depois da separação; (4) qualidade do cuidado na instituição; (5) idade da criança e duração da separação; e (6) também o sexo e o temperamento da criança

Spitz (1945a,1945b) ao investigar crianças institucionalizadas, pode verificar “ uma queda progressiva no desenvolvimento da criança” (Quintãns, 2009, p. 59) quando esta passava os anos iniciais da sua vida numa instituição, sendo que viriam a sofrer danos irreversíveis.

Ainda de acordo com a questão relacionada com o impacto que a institucionalização pode causar, para Grusec e Litton (1998) citados por Siqueira e Dell’ Aglio (2006) “muitos déficits intelectuais, observados em instituições de abrigo, podem ser devido a privações de algum tipo de estimulação sensorial, independente do cuidado materno” (p. 7) sendo que:

Mesmo em instituições de alta qualidade, a inteligência e autonomia de crianças deste contexto são marcadamente menores do que aquelas que foram cuidadas em suas casas. Isto sugere que a segurança emocional, derivada da existência de relações estáveis na vida da criança, pode contribuir para o funcionamento intelectual adequado (p. 7).

Independentemente de a instituição ser um contexto viável ao desenvolvimento, esta não faculta um idêntico funcionamento familiar para seus internos (Bronfenbrenner, 1996). Desta forma, o fator tempo na institucionalização, quando por longos períodos, vai determinar problemas “ ruptura de laços afetivos; privação do convívio familiar; entraves no desenvolvimento global; impessoalidade nos cuidados; disciplina, controle e punição como premissas educativas” (David, 1972, Guirado, 2004, Rizzini & Rizzini, 2004, cit. por Cintra & Souza, 2010, p. 815).

PARTE III - Metodologia

1. Definição do problema e objetivos de investigação

Todos os processos de investigação têm de ter uma metodologia, ou seja, existem alguns pontos que devem ser cumpridos para que a investigação corra o melhor possível. Esses pontos passam pela definição do problema, dos objetivos, saber quais os métodos a aplicar na parte prática e para finalizar, proceder à análise e interpretação dos dados recolhidos durante a investigação.

O presente trabalho foi desenvolvido segundo objetivos específicos e objetivos gerais.

Objetivo geral:

- Conhecer a perspetiva dos futuros professores acerca do desempenho escolar de crianças institucionalizadas.

Objetivos específicos:

- Identificar as representações do futuro professor acerca do desempenho escolar das crianças institucionalizadas.
- Identificar as perceções dos futuros professores acerca das diferenças de desempenho.
- Conhecer quais as áreas de conteúdo com maior dificuldade.
- Conhecer as razões que os futuros professores identificam como explicativas das diferenças de desempenho.
- Conhecer a opinião dos futuros professores acerca da necessidade diferenciação de estratégias.

Para responder aos objetivos específicos colocaram-se as seguintes questões:

- O que pensa sobre o desempenho escolar de alunos que se encontram institucionalizados?
- Considera haver diferenças entre o desempenho destas crianças e dos restantes alunos?
- Quais as áreas de conteúdo em que considera terem mais dificuldades?
- Qual a sua opinião sobre as razões dessas diferenças?

- Considera pertinente implementar estratégias diferenciadas em relação à restante turma? Porquê?

2. Plano de investigação

A investigação científica dependendo da natureza do conhecimento: como o mundo é compreendido e o propósito da investigação, a forma como são recolhidos e tratados os dados bem como o tipo de generalização derivada desses dados pode ser abordada qualitativamente ou quantitativamente e ambas são desenvolvidas nas ciências sociais (McMillan & Shumacher, 1989).

De acordo com o problema e objetivos enunciados, o presente estudo investigação é de natureza qualitativa e exploratória, com recurso ao inquérito por entrevista, de forma a extrair informação e compreender os fenómenos que advêm dessa informação.

Este trabalho foi desenvolvido no sentido de se conhecer a perspetiva dos futuros professores do 1º CEB acerca do desempenho escolar de crianças institucionalizadas. Seguidamente procedeu-se à análise e interpretação dos dados obtidos durante a recolha de dados.

3. Amostra

Um bom plano para moldar um problema, de forma adequada à investigação, resume-se em delinear quem será a nossa população alvo, a amostra.

Pardal e Lopes (2011) defendem que “geralmente não é possível inquirir a totalidade dos membros do conjunto-universo-que se pretende analisar” (p. 54) sendo por isso, necessário criar um grupo mais restrito “através do recurso a técnicas que viabilizem a construção de uma parcela – a amostra- daquele mesmo universo” (Pardal & Lopes, 2011, p. 54). Assim, a amostra, segundo Lakatos e Marconi (2001), “é uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo” (p. 163). No que se refere à amostra, considerou-se um conjunto de sujeitos retirados da

população. Depois de selecionar a população, é necessário selecionar o método de amostragem mais apropriado. Optou-se pela amostragem não probabilística onde, segundo Carmo & Ferreira (1998) nem toda a população tem a mesma probabilidade de se incluir na amostra, pois o investigador deve selecionar a amostra de acordo com um ou mais critérios específicos, tendo em conta os objetivos do presente trabalho de investigação.

Esta investigação tem como amostra 10 futuros professores do 1º CEB, com idades compreendidas entre 22 e 42 anos de idade, que se encontram a terminar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, a partir dos quais se recolheu a informação necessária ao estudo, através de uma entrevista.

4. Técnicas e instrumentos de pesquisa

Para se conseguir obter resposta à questão problema foi necessário recorrer-se a algumas técnicas e instrumentos de pesquisa. A investigadora deve pensar muito bem qual a técnica e o instrumento a utilizar para conseguir alcançar os melhores resultados possíveis. Assim, o instrumento utilizado nesta investigação foi a entrevista semiestruturada (cf. Anexo 2), tendo sido elaborado um guião de forma a orientar a entrevista.

Esta técnica de recolha de dados (entrevista) é bastante utilizada nas mais diversas investigações sociais e tal como todas as técnicas tem vantagens e desvantagens. Os principais pontos a favor das entrevistas são a facilidade da obtenção de informação de carácter mais enriquecida e ainda, o facto de não necessitar de informantes alfabetizados. Contrariamente a estes pontos existem algumas desvantagens tais como a dificuldade de recolha de informação sobre certos assuntos e a eventualidade de aplicação em grandes ambiente torna-se bastante fragilizada (Pardal & Lopes, 2011).

Para se proceder à realização de entrevistas, é necessário que o entrevistador tenha um conhecimento prévio sobre o objeto de estudo, elabore um mapa concetual e defina variáveis (Pardal & Lopes, 2011).

A entrevista pode ser definida como sendo um “método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informação” (Ketele & Roegiers, 1998, p. 22).

Segundo Pardal e Lopes (2011), existem dois tipos de entrevista: a estruturada e não estruturada. Entre estes dois tipos encontra-se a entrevista semiestruturada que é tida como uma variante. Uma das características deste tipo de entrevista é o facto de que não é completamente livre e aberta nem obriga o entrevistador a seguir rigorosamente o guião das questões previamente pensadas, ou seja, o entrevistador estabelece uma conversa e ao longo do desenrolar da mesma vai, conforme a oportunidade, questionando o entrevistado, deixando-o sempre à vontade para que este se exprima de forma livre.

A entrevista semiestruturada permite que os temas sejam abordados sem uma ordem específica por parte do entrevistador. Caso o entrevistado não responda a um ou mais temas do guião de questões previamente preparado pelo entrevistador, este deve propor-lhe o tema (Ghiglione & Matalon, 1993).

Assim sendo, o instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo, foi um guião de entrevista semiestruturado. Este foi passado a 10 futuros professores, com o objetivo de tentar perceber qual a perspetiva destes mesmos professores relativamente ao desempenho escolar de crianças institucionalizadas. Para se realizar este tipo de entrevistas é necessário elaborar um guião de entrevista semiestruturada. Neste caso em concreto, o guião é composto por três blocos principais (apresentação, desenvolvimento e encerramento).

No primeiro bloco tratava-se a questão da apresentação dos participantes, como do entrevistador e da exposição dos próprios objetivos da entrevista, bem como esclarecimento de questões relacionadas com a confidencialidade e formas de anotação.

Os objetivos do bloco seguinte passam por: identificar as representações do futuro professor acerca do desempenho escolar das crianças institucionalizadas; identificar as perceções dos futuros professores acerca das diferenças do desempenho; conhecer quais as áreas de conteúdo com maior dificuldade; conhecer as razões que os futuros professores identificam como explicativas das diferenças de desempenho; conhecer a opinião dos futuros professores acerca da necessidade de diferenciação de estratégias; apurar que tipo de estratégias diferenciadas são implementadas comparativamente com a restante turma.

Por fim, o último bloco serve para agradecer a participação e o tempo disponibilizado para a entrevista, valorizar o contributo da entrevista feita para o trabalho, disponibilizar os contactos para mostrar os resultados, bem como garantir aos entrevistados que terão acesso aos resultados do estudo. Todo o guião foi elaborado pela própria investigadora. Na investigação qualitativa, como é

o caso deste trabalho, a entrevista revela-se a estratégia predominante para a recolha de dados neste tipo de investigações.

5. Procedimento

Para a realização desta investigação foi necessário, numa primeira fase elaborar e decidir quais as questões e objetivos específicos que mais se enquadrassem à investigação de forma a responder ao objetivo geral do estudo em questão, ou seja, a elaboração do guião da entrevista (c.f. Anexo 2).

Depois de elaboradas as questões e definidos os seus objetivos, procedeu-se à concretização das entrevistas junto dos participantes no estudo, nomeadamente, os futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Visto frequentarmos o mesmo curso, o contacto para pedir a colaboração dos mesmos foi feito verbalmente, pessoalmente ou através de um contacto telefónico, tendo em vista o agendamento do dia e do local para a realização da entrevista. As entrevistas decorreram entre os dias 5 e 8 de maio de 2014, com uma duração de cerca de 15 minutos, tendo sido facultadas algumas informações sobre a temática e objetivo do estudo, salientando-se o anonimato e a confidencialidade de todo o processo. Todas as entrevistas foram transcritas para uma folha de registo (c.f. Anexo 3) pela investigadora, para que se procedesse à análise e tratamento dos dados recolhidos e se tecessem as devidas conclusões.

6. Técnica da Análise dos dados

Após ter sido feita a recolha de dados através da aplicação da entrevista, procedeu-se à sistematização da informação, que consistiu na análise e interpretação dos dados obtidos através das respostas das entrevistas. Para se proceder à análise das respostas, recorreu-se à análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977) é definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42).

Na análise de conteúdo desta investigação foi considerada como unidade de registo a frase sendo esta entendida como uma unidade de sentido que exprime um sentimento completo (Bardin, 1977).

Na presente investigação, a análise dos dados foi realizada através do método da categorização que segundo Bardin (1977) a categorização:

É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são, rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (p. 117).

Deste modo, através das respostas dadas pelos entrevistados, foi feita uma tabela com os elementos que foram mais comuns entre as respostas. Este processo de categorização dividiu-se em duas fases, primeiramente realizou-se o *inventário* onde se isolaram os elementos; de seguida procedeu-se à *classificação dos elementos* onde foi feita a separação dos elementos e a procura de uma certa organização dos mesmos (Bardin, 1977).

A análise e interpretação são um processo essencial para a investigação, pois sem ela não se termina o estudo em causa. A análise de dados irá ser feita através da análise de conteúdo em que esta pode incidir sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, declarações políticas, atas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco diretivas (Campenhoudt & Quivy, 2005). No caso da presente investigação, a análise de conteúdos incide nas respostas dadas nas entrevistas realizadas, mas categorizando-as. Este processo de categorização pode dividir-se em abordagens: a categorização *à priori*, como o próprio nome indica, existe um sistema de categorias prévio onde se encaixam da melhor maneira possível os elementos provenientes das entrevistas; a categorização *à posteriori*, significa que não existe um sistema de categorias, ou seja, as categorias surgem após a classificação analógica e progressiva dos elementos (Bardin, 1977).

Para esta investigação, o processo a utilizar é a categorização *à posteriori*, visto que não existe um sistema de categorias prévio.

7. Apresentação dos resultados

Perante a análise dos resultados das entrevistas, o processo de categorização das dimensões, previamente preparadas, das categorias e subcategorias foram subdivididas, fundidas, eliminadas ou ajustadas de acordo com as imposições dos dados, apresentados em quadros.

Em seguida irão ser analisadas e interpretadas as várias tabelas com as categorias e subcategorias que advieram da análise das respostas provenientes das entrevistas realizadas.

Tabela 1 - Percepção acerca do desempenho

Categoria	Subcategoria	Nº Ref.	Nº Fontes
Há diferenças	• Carência afetiva	3	3
	• Psicológicas	2	2
	• Emocionais	2	2
	• Grupo social desfavorecido	2	2
	• Família	2	2
	• Fatores intrínsecos	1	1
	• Situação atual	1	1
	• Estrutura de suporte	1	1
	• Isolamento	1	1
	• Singularidade de cada criança	2	2
	• Integração	1	1
	• Aprendizagem	1	1
	• Sentimento de revolta	1	1
	Total	20	20
Não há diferenças	• Capacidades (iguais ou superiores)	2	1
	• Motivação para aprender	1	1
	• Iguais às restantes crianças	1	1
Total	4	3	

Perante a tabela 1, pode observar-se que, relativamente às duas primeiras questões feitas, no que diz respeito à perceção do desempenho que as crianças institucionalizadas têm e se existem ou não diferenças entre o desempenho escolar destas e os restantes alunos, houve muito mais respostas que evidenciaram a existência de diferenças, tais como:

Maior carência afetiva por parte da criança institucionalizada, referida por 3 entrevistadas; Uma das entrevistadas referiu que “ estas crianças institucionalizadas têm de uma certa forma uma carência afetiva bastante elevada”; “são crianças com bastantes carências afetivas”;

Psicológicas, referida por 2 entrevistadas; uma das entrevistadas proferiu “viveram situações problemáticas deixando-os psicologicamente afetados, pode contribuir para um desempenho escolar mais deficitário”

Emocionais, referidas por 2 entrevistadas; uma das entrevistadas referiu que “pelo facto de viverem em instituições e não terem o afeto e carinho dos pais, o que as pode afetar psicologicamente e emotivamente.”.

Família, referida por 2 entrevistadas, sendo que uma das entrevistadas destacou que “A família é um espaço no qual, é proporcionada segurança, bem-estar, compreensão e amor.”

Fatores intrínsecos, referenciada apenas por 1 entrevistada que profere que “o desempenho escolar de alunos que se encontram institucionalizados pode tanto ser positivo ou negativo, depende é de vários fatores intrínsecos a cada aluno.”.

Situação atual, referida por 1 entrevistada, a qual proferiu que “ o seu desempenho escolar, na minha opinião, vai com certeza, ser afetado de alguma forma pela sua situação.”;

Estrutura de suporte, evidenciada por 1 entrevistada que refere “É importante para que a criança tenha um bom desempenho escolar, que ela tenha um suporte na sua vida, pessoas que auxiliem”;

Isolamento, indicada apenas por 1 entrevistada, a qual profere que “As crianças que são institucionalizadas são crianças que passaram por algo menos positivo na sua vida, ou porque foram abandonadas ou porque poderiam haver problemas de violência entre outros. ”

Singularidade de cada criança, referida por 2 entrevistadas, onde a entrevistada afirma que “cada criança é singular com as suas próprias características e história de vida que, apesar de serem crianças, pesa sempre na sua forma de ser.”;

Sentimento de revolta, proferida por 1 entrevistada a qual referiu que “as crianças poderão sentir raiva de tal ato pelo que os sentimentos serão sempre de revolta.”;

De integração, proferida por apenas 1 entrevistada e afirmando que “sendo assim necessário criar condições que proporcionam o seu bem-estar, desenvolvendo estratégias de apoio pessoal, de modo a que estes alunos tenham vontade de investir na sua formação escolar.”;

Aprendizagem, referida também por 1 entrevistada afirmou que “as crianças institucionalizadas podem ter tantas ou mais capacidades até que as outras”

Foram feitas 20 referências de que existem diferenças relativamente ao desempenho das crianças, como comprova o exemplo seguinte: “viveram situações problemáticas deixando-os psicologicamente afetados, pode contribuir para um desempenho escolar mais deficitário” e 4 referências em que mostram que não existem diferenças, tal como comprova a seguinte expressão: “as crianças institucionalizadas podem ter tantas ou mais capacidades até que as outras”

Tabela 2 - Dificuldades sentidas

Categoria	Subcategoria	Nº Ref.	Nº Fontes
Dificuldades sentidas	• Português	3	3
	• Matemática	2	2
	• Todas	2	2
	• Nenhuma	3	3
	Total	10	10

A tabela 2 retrata as áreas de conteúdo que as entrevistadas consideram onde as crianças institucionalizadas sentem mais dificuldades. De acordo com a leitura da presente tabela, pode verificar-se que as subcategorias mais referidas foram a área de português, por 3 entrevistadas e ainda outras 3 entrevistadas referiram que as crianças não sentem dificuldades em nenhuma área. A subcategoria da área de português pode-se constatar pelas seguintes expressões: “A área em que ela tinha mais dificuldade era na Língua Portuguesa, principalmente na interpretação dos textos”; “As áreas de conteúdo que estes

alunos podem ter mais dificuldades são a área (...) de Português.”. No entanto as referências relacionadas com a categoria de nenhuma dificuldade constata-se pelas seguintes expressões, “Não considero que as crianças tenham dificuldades numa área específica”. Duas entrevistadas destacaram ainda a área da matemática como sendo a área em que as crianças revelam mais dificuldades, e outras 2 apontaram dificuldades em todas as áreas. As expressões que reforçam estas ideias são: “ nas áreas de (...) e da Matemática possam surgir grandes dificuldades”, “terão maiores dificuldades na Matemática, na Língua Portuguesa e no Estudo do Meio, porque são áreas de conteúdo que requerem maiores graus de abstração e generalização e uma linguagem escrita e oral elaborada.”

Tabela 3 - Razões das dificuldades

Categoria	Subcategoria	Nº Ref.	Nº Fontes
Razões das diferenças	• Emocionais	1	1
	• Preocupações	1	1
	• Falta de afeto	1	1
	• Falta de carinho	1	1
	• Características de cada criança	1	1
	• Vivências	2	2
	• Fragilidades	1	1
	• Pouca atenção individual	1	1
	• História/ experiência de vida	3	3
	• Separação do seio familiar	1	1
	• Pertença a uma instituição	1	1
	• Aceitar a pertença a uma instituição	1	1
Total		15	15

Relativamente à tabela 3, onde estão patentes as razões das dificuldades que as entrevistadas referem existir, as mais indicadas e mais mencionadas, nomeadamente por 3 entrevistadas, são as histórias/experiências de vida por que estas crianças já passaram “As razões das diferenças estão nas experiências de vida de cada criança”; “são provavelmente devido a uma história de vida marcada pelo lado negativo”.

Seguidamente, e um pouco relacionada com a razão anterior, destacam-se as vivências, que foram proferidas por duas entrevistadas, que o referiram da seguinte forma: “cada aluno tem as suas (...) vivências”.

Outra razão referida por uma entrevistada foi a questão emocional, como se pode ver pela seguinte expressão “problemas relacionados com as emoções”. Ainda uma das entrevistadas realçou razões tais como as preocupações, a falta de afeto e de carinho, através da seguinte expressão; “podem não estar 100% dedicadas à escola, porque andam preocupadas com alguma coisa. As diferenças talvez sejam por não ter afeto, carinho”.

As características próprias de cada criança, e as fragilidades destacaram-se a partir das expressões de uma entrevistada, nomeadamente: “pois uma turma é heterogénea o que faz com que cada aluno tenha as suas características, as suas vivências e as suas fragilidades”.

A subcategoria pouca atenção individual referida por uma entrevistada também é identificada a partir da seguinte expressão: “pouca capacidade das instituições de dar atenção a cada criança individualmente”.

A seguinte expressão: “devido a uma história de vida marcada pelo lado negativo, devido à separação do seu seio familiar”, realça a subcategoria, a própria separação do seu seio familiar referida por uma entrevistada. Ainda uma das entrevistadas destacou, a pertença a uma instituição como uma das razões das diferenças ao enfatizar: “o facto de pertencer a uma instituição poderá influenciar”.

Por fim, uma entrevistada destaca sua aceitação em pertencer a uma instituição uma das razões das diferenças como podemos verificar a partir da seguinte expressão: “a forma como aceitam ou não o facto de estarem numa instituição”.

Tabela 4 - Estratégias de Intervenção

Categoria	Subcategoria	Nº Ref.	Nº Fontes
Específicas	• Adaptação de programas de ensino	1	1
	• Nº reduzido de alunos	1	1
	• Acompanhamento psicológico	1	1
	• Parceria escola-instituição	1	1
	• Adequadas	1	1
	Total	5	5
Gerais	• Apoio extra	1	1
	• Necessidades da criança	3	3
	Total	4	4

Relativamente à tabela 4, esta corresponde à pertinência de implementar estratégias diferenciadas em relação à restante turma. De acordo com a leitura da referida tabela, verifica-se que as respostas foram bastante diversas por parte das entrevistadas, no entanto, houve 3 que referiram o mesmo ponto, o facto de que, no geral, as estratégias devem ser implementadas de acordo com as necessidades de cada criança. Num total de 9 referências, 5 foram feitas a que devem existir estratégias de intervenção específicas e foram feitas 4 referências de que as estratégias de intervenção devem ser gerais.

Expressões como “estas devem ser estipuladas de acordo com as necessidades da criança”; “deve ser criadas estratégias diferentes consoante as dificuldades de cada criança, e não por esta ser institucionalizada”; e “terá de ter em consideração todos os seus alunos (...) para que todos progridam a fim de obterem sucesso escolar” ilustram a subcategoria apoio extra e necessidades da criança

Dentro da categoria das estratégias gerais, 1 entrevistada referiu que deve-se dar um apoio extra. As restantes respostas das entrevistadas foram mais no sentido da categoria das estratégias específicas, referindo que deveria existir uma adaptação de programas de ensino, as turmas deveriam ter um número mais reduzido de alunos, onde uma das entrevistadas referiu “um número reduzido de alunos na turma também ajudasse” deveria ser proporcionado acompanhamento

psicológico, era interessante haver uma parceria entre a escola e a instituição e ainda, implementar estratégias adequadas a cada criança.

8. Discussão dos resultados

Neste capítulo irão ser discutidos os resultados obtidos, através das respostas dadas nas entrevistas efetuadas aos futuros professores do 1º CEB.

Assim sendo e de acordo com os dados recolhidos, nas duas primeiras questões “*O que é que pensa sobre o desempenho escolar de alunos que se encontram institucionalizados?*” e “*Considera haver diferenças entre o desempenho destas crianças e dos restantes alunos?*”, que reportavam para o desempenho escolar das crianças institucionalizadas, os futuros professores referiram que o desempenho é bastante afetado por diversos fatores, de entre os quais, a carência afetiva. A perceção dos participantes, a este nível, são congruentes com a literatura na área, na medida em que, de acordo com Sêco (1997), a afetividade “desempenha um papel tão importante quer para o próprio indivíduo quer para a sua relação com os outros” (p. 63). Os participantes destacaram ainda outros fatores que também afetam o desempenho, tais como, fatores psicológicos, emocionais, grupo social desfavorecido, família e a singularidade de cada criança.

Relativamente à terceira questão “*Quais as áreas de conteúdo em que considera poderem ter mais dificuldades?*”, verificaram-se opiniões diferentes entre os entrevistados, uma vez que na subcategoria português e na subcategoria nenhuma área, o número de respostas foi o mesmo. No entanto, a subcategoria matemática e a subcategoria todas, obtiveram o mesmo número de respostas.

Foram elencadas, no que diz respeito à quarta questão “*Qual a sua opinião sobre as razões dessas diferenças?*”, várias razões explicativas das diferenças no desempenho das crianças, de entre as quais se salientaram: as vivências ea história/experiência de vida, na medida em que e de acordo com Bee (1996), o ambiente social, seguro ou não e o próprio relacionamento entre os pais, em que cada criança cresce, vai determinar o padrão de relacionamento da criança com o outro. Desta forma, “o padrão que começa na família é mantido exacerbado pelas interações com os companheiros e com o sistema escolar” (Bee, 1996, p. 23).

Em relação à quinta e última questão “*Considera pertinente implementar estratégias diferenciadas em relação à restante turma? Porquê?*”, as entrevistadas afirmaram que a adaptação de programas de ensino, o número reduzido de alunos, o acompanhamento psicológico, a parceria escola-instituição, estratégias adequadas, apoio extra e as necessidades da criança devem ser algumas das estratégias de intervenção, para assim poderem corresponder melhor às necessidades deste tipo de crianças. A perceção dos participantes, a este nível,

são congruentes com a literatura na área, na medida em que, de acordo com Santos (2009), as diferenças existentes entre os alunos devem ser entendidas como condição final do processo educativo, sendo que “é a escola que tem de fornecer as condições necessárias para colocar os alunos em situação igualitária, garantindo formas de compensar os diferentes *handicaps* com que cada indivíduo entra na escola” (p. 30).

Conclusão

O homem, é de todos os seres do universo, em que o seu crescimento e desenvolvimento se concretiza de uma forma lenta, permanecendo por longos anos num estado físico imaturo necessitando assim, de cuidados de terceiros para poder sobreviver (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

O desenvolvimento humano vai sofrendo alterações durante o período pré-natal e a primeira e segunda infância, onde Smith, Cowie e Blades (2001) referencia «desenvolvimento» o modo como uma criança, um organismo se desenvolve, cresce e se transforma ao longo da sua vida.

O contacto com o meio ambiente e experiências que a criança tem ao longo da sua vida, afeta o seu desenvolvimento e por conseguinte a sua aprendizagem. Tavares e Alarcão (1999) defendem que processos como desenvolvimento e aprendizagem não se podem separar, pois se a criança aprendeu foi porque alcançou determinado desenvolvimento.

A interação da criança com o meio possibilita a obtenção de conhecimentos, aptidões e posturas, onde o apoio parental e as relações de afeto criadas desenvolvem processos fundamentais a nível cognitivo, emocional e social caracterizando assim a aprendizagem da criança (Bee, 1996). O relacionamento da criança com uma pessoa deriva do seu estado emocional e por conseguinte do apego, do afeto que a criança desenvolveu pela pessoa, provoca-lhe uma sensação de segurança (Bee, 1996).

A criação de vínculos afetivos e de autoestima são em grande parte criados na criança através das figuras paternas. Por conseguinte a afetividade, revela-se como a base de toda uma vida, condicionando o seu comportamento e a relação com os outros onde as emoções e os afetos contribuem no processo da aprendizagem (Bee, 1996).

Na linha dos contributos para a aprendizagem, também a escola é um local propício ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, na medida em que é uma instituição fundamental à construção da personalidade da criança e da sua relação com a evolução da sociedade (Tavares & Alarcão, 1999).

Quando se aborda a questão de institucionalização de crianças, esta deveria ser considerada como acolhimento temporário, mas dado a questões legais que têm que ser cumpridas, estes processos tornam-se morosos.

Do ponto de vista, do acolhimento institucional de crianças, segundo Alves (2007, cit. por Santos, 2009), estas instituições devem oferecer todas as

necessidades básicas elementares, a própria reintegração social e familiar para que a criança se sinta realizada a nível social, familiar e pessoal.

A permanência de uma criança numa instituição está envolta de experiências negativas físicas e emocionais devido à carência e à fraca relação com os cuidados paternos, que de acordo com Scannapieco (2005, cit. por Castro, 2013), provocam barreiras na sua atividade individual.

O impacto que as instituições podem causar na criança, relacionadas com défices intelectuais, deve-se segundo Grusec e Litton (1998, cit. por Siqueira & Dell' Aglio, 2006) à inexistência de estímulos sensoriais onde, crianças inseridas em contexto institucional, independentemente da privação de cuidados maternos, consegue um funcionamento intelectual adequado, reforçando assim a importância da criança sentir-se segura a nível emocional aliada a uma relação estável na sua vida.

Neste sentido, o projeto de investigação sustentado numa metodologia de carácter qualitativo teve como objetivos gerais conhecer, analisar e compreender as perspetivas, de futuros professores do 1º CEB, acerca do desempenho escolar de crianças institucionalizadas.

Recolhe-se como principais conclusões desta análise, com base na análise e tratamento de dados que, para os futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, fatores relacionados com as carências afetivas, psicológicas, emocionais, familiares e ainda a singularidade de cada criança são aspetos condicionantes que provocam diferenças acerca do desempenho escolar entre crianças institucionalizadas e crianças em contexto familiar. Relativamente às dificuldades sentidas em relação às áreas de conteúdo, as conclusões recolhidas incidem em duas áreas, a de Português e em nenhuma área. Em torno das razões das dificuldades evidenciaram-se as vivências e história/experiências de vida de cada uma das crianças institucionalizadas. Por último, no que diz respeito a estratégias de ensino salientaram-se as estratégias gerais de intervenção de acordo com as necessidades da criança.

Futuramente como educadores ou professores do ensino do 1º Ciclo, devemos preocupar-nos com o desenvolvimento, a todos os níveis, das crianças e/ou alunos, pois é nesta fase da vida que se começam a ter novos conhecimentos, novas regras, novas realidades. Para tal decorrer da melhor forma, os educadores e professores têm um conjunto de documentos orientadores, como as OCEPE e os Programas do 1º Ciclo, em que se podem basear e apoiar, de forma a facilitarem todo o desempenho e desenvolvimento da criança, através das mais diversificadas metodologias e estratégias.

Conclusão Geral

Está cada vez mais perto o fim de um percurso e o início de outro, ou seja, deixarei de ser aluna de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1ª Ciclo do Ensino Básico para começar uma nova etapa enquanto futura docente. É importante que ao longo da nossa vida estejamos em constante aprendizagem para que o nosso conhecimento evolua mais e melhor, aperfeiçoando aquilo que somos de forma a alcançar o objetivo para o qual nos formamos.

As Práticas de Ensino Supervisionadas II e III foram sem dúvida uma estrada com altos e baixos e atalhos para alcançar outras metas que proporcionaram esta viagem maravilhosa no mundo da educação.

O presente relatório reflete o culminar desta etapa tão importante na nossa formação na medida que é nele que está refletido todo o nosso percurso, essencialmente as práticas dinamizadas e ainda os impactos que causaram na vida escolar de todas as crianças com que trabalhamos.

Esta reflexão facilitou um maior acesso ao que somos enquanto pessoas, os nossos pontos fortes e pontos que necessitam de ser aperfeiçoados para que assim possamos crescer enquanto futuras profissionais. Ao refletir sobre as nossas ações bem como no impacto que as nossas ações causaram no processo ensino/aprendizagem na vida das nossas crianças fez-nos crescer enquanto ser humanos e a melhorar a nossa maneira de encarar cada situação do dia-a-dia em prol do futuro dos nossos alunos, também eles membros da sociedade, pois eles são o centro em que nos devemos focar.

Relativamente ao trabalho de investigação desenvolvido, o tema surgiu da vontade de conhecer, de forma mais aprofundada, as conceções que os professores do 1º ciclo têm sobre o desempenho escolar de crianças institucionalizadas comparativamente com crianças inseridas em contexto familiar, permitindo-nos perceber o impacto da institucionalização no desempenho académico, na perspetiva dos futuros professores inquiridos.

Bibliografia

- Amado, J., Ribeiro, F., Limão, I., & Pacheco, V. (2003). *A escola e os alunos institucionalizados*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. *Annals of child deveploment*, 6, 1-60.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento* (7.^a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bigge, M. L. (1977). *Teorias da aprendizagem para professores*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, H. (2009). *Aprendizagem, Contexto, Competência e Desempenho: Um Estudo Multinível* (Tese de Pós-Graduação). Obtido de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8322/1/2009_HugoPenaBrandao.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Castro, M. (2013). *Estudo Preliminar de Validação do Assessment Checklist for Children – Um Instrumento para Crianças Institucionalizadas* (Tese de Mestrado). Obtido de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/71722>.
- Cintra, A., & Souza, M. (2010). *Institucionalização de Crianças: Leituras sobre a Produção da Exclusão Infantil, na Instituição de Acolhimento e da prática de Atendimento*. Obtido de <http://www.redalyc.org/pdf/271/27117236006.pdf>

Dessen, M., & Polonia, A. (2007). *A Família e a Escola como Contextos de Desenvolvimento Humano*. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>.

ESEV (2012). *Programa da unidade curricular: prática de ensino supervisionada em educação de infância e 1º ciclo do ensino básico*. Obtido de <http://elearning1213.esev.ipv.pt/>.

Fleury, M., & Fleury, A. (2001). *Construindo o conceito de competência*. Revista de Administração Contemporânea, Obtido de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141565552001000500010&script=sci_arttext&lng=pt.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.

Instituto de Segurança Social (2012). *CASA 2012 – Relatório de caracterização Anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.

Ketele, J., & Roegiers, X. (1998). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lakatos, E., & Marconi, M. (2001). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas. Obtido de <http://www.ead.fea.usp.br/semead/12semead/resultado/trabalhosPDF/2.pdf>

Lei nº 1/2005 de 12 de agosto – *Diário da República artº 67 – I Série A*. Lisboa
Obtido de: <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/2005/08/155A00/46424686.pdf>

Lei nº 46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº147/99 de 1 de setembro -Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.
Procuradoria Geral de Lisboa. Obtido de http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=545&tabela=leis

- ME (1997). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Obtido de www.dgidc.min-edu.pt
- McMillan, J., & Shumacher, S. (1989). *Research in Education: A conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Papalia D., Olds S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8.ª ed). McGraw-Hill.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Lisboa Areal Editores.
- Quintãs, C. (2009). *Era uma vez a Instituição onde eu cresci: Narrativas de Adultos sobre Experiências de Institucionalização* (Tese de Mestrado). Obtido de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9957/1/Tese_Final_Cla%C3%BAdia_Quint%C3%A3ns.pdf.pdf.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva, 4ª edição. Obtido de: <https://pt.scribd.com/doc/37937019/Quivy-e-Campenhoudt-Manual-de-Investigacao-em-Ciencias-Sociais>
- Rodrigues, V. (2013). *Do outro lado da linha: a visão de um educador social sobre a delinquência juvenil* (Projeto final de mestrado). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu (documento policopiado).
- Santos, A. (2009). *(In)Sucesso de Crianças e Jovens Institucionalizadas* (Dissertação de Mestrado). Obtido de <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2997/1/%28In%29sucesso%20escolar%20de%20crian%C3%A7as%20e%20jovens%20institucionalizadas.pdf>
- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo Nome*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Siqueira, A., & Dell'Aglio, D. (2006). *O impacto da instituição na infância e na adolescência: uma revisão de literatura*. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n1/a10v18n1.pdf>.

Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill Editora

Tavares, J., & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

UNICEF (1990). *A Convenção sobre os direitos da Criança*. Obtido de:
<https://www.google.pt/#q=conven%C3%A7%C3%A3o+sobre+os+direitos+da+crian%C3%A7a>

ANEXOS



Anexo 1



Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu

Sala 3: Grupo heterogéneo constituído por 23 crianças com idades entre os 3 e os 5 anos.

Grupo 8

Estagiárias: Filipa Martins nº 8185; Maria Gomes nº 8187.

Planificação para os dias 20, 21 e 22 de maio de 2013

1. JUSTIFICAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO

Esta planificação servirá de suporte à décima intervenção no Jardim-de-infância sendo que a dinamização, durante os três dias, será da responsabilidade da estagiária Filipa Martins. O tema principal da planificação dos três dias é a origem do sol e a sua importância na vida da terra e seus habitantes. Este tema faz parte da planificação anual de atividades enquadrando-se no grande projeto “os *Segredos e Encantos do Mundo-Maravilhas da Natureza*” que será abordado ao longo de algumas semanas.

As atividades que serão propostas foram planeadas em conformidade com as orientações da educadora, com o plano anual de atividades, com as linhas orientadoras das OCEPE, tendo em conta as metas de aprendizagem com o propósito de “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais” e ao mesmo tempo “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado” (Ministério da Educação, 1997) de forma lúdica e motivadora.

Recorrendo à interdisciplinaridade e através das atividades apresentadas temos como principal finalidade proporcionar às crianças algumas aprendizagens dinâmicas, educativas e significativas, que as ajudem a crescer e a perceber melhor os *Segredos e Encantos do Mundo*.

Como estratégias para a organização do grupo pretendemos recorrer a várias, na medida em que, para trabalhos mais específicos trabalharão em pequenos grupos, em momentos pontuais poderão mesmo trabalhar individualmente. Para trabalhos mais abrangentes o trabalho decorrerá em grande grupo. A organização vai de encontro ao objetivo de promover o trabalho de grupo, a entajuda e a partilha e, ao mesmo tempo proporcionar aprendizagens paralelas mutuamente. Uma vez que o grupo é heterogéneo, para algumas atividades recorrer-se-á à diferenciação pedagógica uma vez que as tarefas serão adaptadas ao estado de desenvolvimento em que as crianças se encontram.

As atividades planeadas têm como propósitos:

- Criar ambientes propícios que promovam aprendizagens: conscientes de que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem.
- Favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança.

- Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais.
- Propor atividades motivadoras e desafiantes que despertem nas crianças a curiosidade, interesse e o gosto por aprender.
- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira
9:00	Atividades livres Jogos de mesa/ computador Crianças de 4 e 5anos, registo do comportamento do dia anterior numa tabela.	Atividades livres Jogos de mesa Crianças de 4 e 5anos, registo do comportamento do dia anterior numa tabela.	Atividades livres Jogos de mesa Crianças de 4 e 5anos, registo do comportamento do dia anterior numa tabela.
9:30	Acolhimento Canção dos bons dias. Marcação do dia. Partilha oral das vivências do fim-de-semana com o grupo. Registo no gráfico a partilha do fim-de-semana	Acolhimento Canção dos bons dias. Marcação do dia.	Acolhimento Canção dos bons dias. Marcação do dia.
		Atividade dirigida Trabalhar a rima e descodificar alguma informação através de um poema alusivo ao sol. Cada elemento referido no poema será posteriormente recortado, decorado e colorido como forma a se criar um livro que registe o poema através da contribuição das crianças para enriquecer a biblioteca da sala. Em grande grupo atribuir melodia e gestos ao poema “ <i>O sol é uma estrela</i> ”.	Atividade dirigida Abordar com as crianças os malefícios e benefícios da exposição ao sol de forma teatral enriquecido com objetos reais (garrafa de água, boné, protetor solar, roupa clara...).
10:10	Higiene/ lanche	Higiene/ lanche	Higiene/ lanche
11:00	Atividade dirigida Registo do fim-de-semana. Início da elaboração de um pom-pom em lã com o objetivo final de obter um sol.	Atividade dirigida Visualização de um vídeo sobre os planetas para que as crianças percebam que no universo não existe apenas o sol, a lua e o nosso planeta terra. Início da construção do sistema solar que será exposto como móbil para a sala e do livro do sol trabalhado anteriormente de forma alternada.	Continuação do mini peddy-paper até à hora do almoço.
11:50	Higiene/ almoço	Higiene/ almoço	Higiene/ almoço
14:00	Atividade dirigida- Dramatização: “Como surgiu o sol e a sua importância para a vida na terra”. A estagiária	Atividade dirigida Atividade exploratória-Simulação do movimento dos planetas do sistema solar.	Atividade dirigida Realização de uma ficha em que os raios do sol serão um labirinto que terão de ir ao encontro dos objetos

	<p>encarna o papel do sol apoiando-se em materiais móveis (flores e árvores a crescer, a agitação da água dos mares, os animais, a neblosa</p> <p>Registo em grande grupo num cartaz, com o sol ao centro sobre o que assistiram realçando a importância do sol.</p>	<p>Finalização da construção dos planetas e do livro iniciada às 11 horas.</p>	<p>referenciados como protetores à exposição solar. Será tido em conta a diferenciação pedagógica de acordo com as idades das crianças</p>
15:10	<p>Reflexão e avaliação</p> <p>Reflexão sobre as atividades de dia. Avaliação do comportamento e empenho. Atribuição de coroa.</p>	<p>Reflexão e avaliação</p> <p>Reflexão sobre as atividades do dia. Avaliação do comportamento e empenho. Atribuição de coroa.</p>	<p>Reflexão e avaliação</p> <p>Reflexão sobre as atividades do dia e relação entre os três dias: o que mais gostaram, o que mais os motivou e o que aprenderam com elas. Avaliação do comportamento e empenho. Atribuição de coroa.</p>
15:25	Higiene/lanche	Higiene/lanche	Higiene/lanche

“O Sol”

Planificação para dia 20 de maio

Segunda-feira

9H – Atividades livres

Espaço: sala 3

Tempo: das 9:00 às 9:30

Objetivos:

Área de Formação Pessoal e Social

Independência e Autonomia

- Escolher atividades e procurar os recursos disponíveis para as levar a cargo;
- Demonstrar confiança em escolher atividades novas;
- Demonstrar empenho nas atividades que realiza.

Cooperação

- Partilhar brinquedos e outros materiais com os colegas.

Caracterização das atividades e organização do grupo de crianças

As crianças quando chegam à sala registam a sua presença no respetivo quadro, escolhendo do cestinho o símbolo correspondente à 2ª feira conforme a sua rotina, o que contribui “para aprendizagens matemáticas, para a construção da noção do tempo” (Ministério da Educação, 1997). Enquanto esperam que cheguem as outras crianças realizam alguns jogos de mesa, à sua escolha. Duas a três

crianças podem escolher o cantinho do computador mediante autorização da educadora. Neste momento as crianças mais velhas também registam a coroa na sua tabela individual caso a tenham recebido no dia anterior no quadro do comportamento.

Pretende-se observar as escolhas das crianças, se fazem escolhas diferentes dia-a-dia tanto a nível de jogos como de parceiros, se procuram jogos novos e etc.

Recursos/materiais:

- Computador
- Jogos

9:30 - Acolhimento - Partilha do fim-de-semana

Espaço: sala 3 (tapete)

Tempo: 9:30h às 10:10h

Objetivos:

Área de Matemática

Geometria e Medida

- Conhecer a rotina da semana e do dia da sua sala.

Organização e tratamento de dados

- Recolher e organizar dados em tabelas.

Área de Formação Pessoal e Social

Independência e Autonomia

- Encargar-se das tarefas que se comprometeu realizar;

Área de Conhecimento do Mundo

Localização no Espaço e no Tempo

- Formular questões sobre contextos e acontecimentos no seu quotidiano;
- Distinguir unidades de tempo básicas.

Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder;
- Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;
- Descrever acontecimentos e relatar experiências.

Caracterização da atividade e organização do grupo de crianças

No tapete, iniciaremos por cantar a canção dos “Bons dias” e proceder-se-á à marcação da data do dia do mês no calendário seguindo a regra estabelecida (seguir a ordem do quadro de presenças). Como é da rotina à 2ª feira marca-se também o dia de sábado e de domingo.

De seguida será proposto às crianças que nos informem das atividades que realizaram nos dias em que nós não estivemos com eles no Jardim e por fim que partilhem o seu fim-de-semana com o grupo colocando o seu nome na caixa que se identifica com o que querem partilhar. Depois da partilha oral, duas crianças serão responsáveis pelo registo no gráfico do fim-de-semana, mostrando assim qual a caixa que ficou em primeiro lugar esta semana.

Recursos/materiais:

- Tapete
- Números
- Calendário
- Caixas
- Nomes
- Gráfico

10:10H – Higiene

10.15H – Lanche

11h- Atividade Dirigida – *Registo do meu fim-de-semana*

Tempo previsto para a atividade: das 11:00 até às 11:50

Espaço: sala 3 (tapete e mesas)

Objetivos:

Área de Formação Pessoal e Social

Independência e Autonomia

- Demonstrar empenho nas atividades que realiza.

Área das expressões

Domínio de Expressão Plástica

Compreensão das artes no contexto

- Criar objetos, cenas reais ou imaginárias;
- Utilizar diferentes modos de expressão (pintura, colagem, recorte...).

Produção e Criação

- Experimentar criar objetos em formato tridimensional utilizando materiais de diferentes texturas.

Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder;

Caracterização da atividade e organização do grupo de crianças

No tapete apresentamos a atividade às crianças e damos as indicações para a sua realização. De seguida as crianças repartem-se pelas três mesas conforme as indicações e registam através do desenho como foi o seu fim-de-semana. À medida que forem terminando iniciarão a elaboração do pom-pom do qual se obterá um sol.

Recursos/Materiais:

- | | | | |
|---------|-------------------|-------------------|--------|
| •Tapete | •Folha de registo | •Marcadores | •Lápis |
| •Lã | •Molde circular | •Cartolina em EVA | |

11.50H – Higiene

12H – Almoço

14H – Atividade Dirigida – Dramatização - “A importância do Sol”

Tempo previsto para a atividade: das 14:00 até às 15:00

Espaço: sala 3 ou polivalente

Objetivos:

Área de Formação Pessoal e Social

Independência/Autonomia

- Usar o quotidiano para novas aprendizagens;

Cooperação

- Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo.

Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

- Demonstrar que compreende a informação transmitida visual e oralmente ao questionar e ao responder.
- Partilhar informação oralmente através de frases coerentes.

Área de Conhecimento do Mundo

- *Formular questões sobre contextos e acontecimentos.*

Área das expressões

Domínio de Expressão Plástica

Apropriação da Linguagem elementar das artes

- Utilizar diferentes modos de expressão (pintura, colagem, recorte...).
- Desenvolver a motricidade fina.

Caracterização da atividade e organização do grupo de crianças:

Inicia-se em grande grupo, no tapete ou polivalente de acordo com a disponibilidade do espaço, com a dramatização feita pela estagiária que encarnará o papel do sol, para demonstrar e realçar como surgiu e a sua importância para o planeta terra bem como para todos os seus habitantes, fauna e flora. A dramatização será apoiada com alguns elementos móveis caracterizadores da flora (árvores, flores...) que vão crescendo com o calor do sol como forma de as crianças poderem observar o quanto o sol é importante para o seu crescimento.

De seguida ainda em grande grupo, no tapete, será elaborado um cartaz com o sol ao centro para que as crianças, a partir do que assistiram, sejam capazes de abordar características importantes sobre o sol e a sua importância, criando assim uma teia de ideias.

À medida que vão acabando será dado às crianças um momento de atividades livres. As crianças respeitando as regras da sala, escolherão livremente, o cantinho para onde querem ir.

Recursos/Materiais:

- | | | | |
|---------------------------|--------------|-----------------|----------|
| •Tapete | •Polivalente | •Objetos móveis | •Cartaz |
| •Bola de esferovite (Sol) | | •Marcadores | •Imagens |

15:00 – Atividades livres

15.20H - Reflexão

Será feita a avaliação conjunta (alunos, estagiárias e educadora) sobre as atividades realizadas ao longo do dia e sobre o respetivo desempenho de cada criança na realização das atividades e o respeito pelo cumprimento das regras. Será feita a auto e a hetero avaliação.

Cada aluno que obtiver bom comportamento, procederá à colagem da fotografia no quadro do comportamento debaixo da respetiva coroa.

Recursos/materiais:

- Fotografias
- Quadro de comportamento

15.30H – Higiene

15.35H – Lanche

Síntese do dia

Objetivos:

- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;
- Revelar gosto e interesse pelo aprender, usando no cotidiano as novas aprendizagens que vai realizando;
- Avaliar, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar.

“Os Planetas!”

Planificação para o dia 21 de maio de 2013

Terça-feira

9H – Atividades livres

Espaço: sala 3

Tempo: das 9:00 às 9:30

Objetivos:

Área de Formação Pessoal e Social

Independência e Autonomia

- Escolher atividades e procurar os recursos disponíveis para as levar a cargo;
- Demonstrar confiança em escolher atividades novas;
- Demonstrar empenho nas atividades que realiza.

Cooperação

- Partilhar brinquedos e outros materiais com os colegas.

Área das expressões

Domínio de Expressão Musical

Interpretação e comunicação

- Produzir motivos rítmicos
- Cantar canções utilizando a memória;
- Interpretar canções de caráter diferente.

Caracterização da atividade e organização do grupo de crianças:

As crianças quando chegam à sala, de pé à volta da primeira mesa, cantam algumas canções propostas pela estagiária/ educadora ou pelas próprias crianças. De seguida registam a sua presença no respetivo quadro, escolhendo do cestinho o símbolo correspondente à terça-feira conforme a sua rotina, o que contribui “para aprendizagens matemáticas, para a construção da noção do tempo” (Ministério da Educação, 1997).

Enquanto esperam que cheguem as outras crianças realizam alguns jogos de mesa, à sua escolha. Duas a três crianças podem escolher o cantinho do computador mediante autorização da educadora.

Pretende-se que as crianças façam escolhas diferentes no seu dia-a-dia e que não escolham sempre jogos solitários ou sempre os mesmos parceiros.

Neste momento as crianças mais velhas também registam a coroa na sua tabela individual caso a tenham recebido no dia anterior no quadro do comportamento.

Recursos/materiais:

- Computador
- Jogos

9.30H – Acolhimento

No tapete, iniciaremos por cantar a canção dos Bons Dias e proceder à marcação da data do dia do mês no calendário seguindo a regra estabelecida (seguir a ordem do quadro de presenças).

9.45 - Atividade dirigida – Poema “O sol é uma estrela”.

Espaço: sala 3 (tapete)

Tempo: 9:30h às 10:10

Objetivos:

Área de Formação Pessoal e Social

- Cooperação
- Dar oportunidade aos outros de intervirem na conversa e saber esperar pela sua vez;
- Contribuir para o funcionamento e aprendizagem do grupo.

Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder;
- Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;
- Recitar poemas, rimas e canções.

Área das expressões

Domínio de Expressão Musical

Interpretação e comunicação

- Produzir motivos rítmicos
- Cantar canções utilizando a memória;

Caracterização da atividade e organização do grupo de crianças

Apresentação de um poema alusivo ao sol que servirá para trabalhar a rima e levar as crianças a descodificar alguma informação sobre o sol através dos versos inscritos no poema, (os elementos referidos no poema serão posteriormente construídos e decorados pelas crianças, de acordo com a sua faixa etária, com o objetivo de se elaborar um livro sobre a história do poema para que possa fazer parte da biblioteca da sala enriquecendo ainda mais o seu número de livros, bem como as crianças se sentirem valorizadas por fazerem parte da construção de um livro novo).

Depois de descodificar o poema, este será trabalhado com melodia e gestos, obtendo assim a canção “O sol é uma estrela”.

Recursos/materiais:

- Tapete
- Números
- Calendário
- Poema
- Computador
- CD

11 H-Atividade dirigida – “O planeta Terra não está sozinho no universo!”

Tempo: das 11:00 até às 11:50

Espaço: Sala 3 (tapete e mesas)

Objetivos:

Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder.

Área das expressões

Domínio de Expressão Plástica

Compreensão das artes no contexto

- Criar objetos, cenas reais ou imaginárias;
- Utilizar diferentes modos de expressão (pintura, colagem, recorte...).

Produção e Criação

- Experimentar criar objetos em formato tridimensional utilizando materiais de diferentes texturas.

Caracterização da atividade e organização do grupo de crianças

No tapete inicia-se um breve diálogo sobre o nosso universo e tentar perceber se as crianças têm a ideia de que o nosso planeta não está sozinho no universo, que além do sol, da lua e das estrelas existem 8 planetas. Depois do diálogo as crianças assistirão a um pequeno vídeo musical que fala dos planetas além da Terra.

As crianças serão desafiadas a cantar a música do vídeo com a ajuda da estagiária.

De seguida inicia-se a construção em pequeno grupo do sistema solar com os 8 planetas que depois de concluído servirá de móbil para a sala alternado com a elaboração do livro do poema trabalhado anteriormente.

Recursos/materiais:

- Tapete
- Computador
- Bolas de esferovite
- Tintas
- Estrelas
- Placa de esferovite

11.50H – Higiene

12H- Almoço

14H - Atividade Dirigida – Atividade exploratória: “*Simulação do movimento do sistema solar!*”

Tempo: das 14:00 até às 15:00
Espaço: sala 3 (tapete e mesas)

Objetivos:

Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal

Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder.

Conhecimento das convenções gráficas

- Perceber que os desenhos transmitem informação

Área de Conhecimento do Mundo

- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa.

Localização no Espaço e no Tempo

- Formular questões sobre contextos e acontecimentos no seu quotidiano;

Caraterização da atividade e organização do grupo de crianças

No tapete inicia-se com a apresentação da atividade com um simulador do movimento do sistema solar para as crianças visualizarem os seus movimentos

complementados com alguma informação oral. Seguidamente realizarão uma ficha onde terão que colorir os planetas na sua disposição e movimento no sistema solar.

À medida que forem terminando a ficha, finalizarão as atividades iniciadas no período da manhã.

Recursos/materiais:

- Tapete
- Ficha
- Simulador do movimento do sistema solar
- Marcadores

15.20H - Reflexão

Será feita a avaliação conjunta (alunos, estagiárias e educadora) sobre as atividades realizadas ao longo do dia e sobre o respetivo desempenho de cada criança na realização das atividades. Será também feita a auto e a heteroavaliação do comportamento.

Cada aluno que obteve bom comportamento, procederá à colagem da fotografia no quadro do comportamento debaixo da respetiva coroa.

Recursos/materiais:

- Fotografias realizados
- Quadro de comportamento
- Trabalhos realizados

15.30H – Higiene

15.35H – Lanche

Síntese do dia

Objetivos:

- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;
- Revelar gosto e interesse pelo aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando;
- Avaliar, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar.

“Benefícios e malefícios da exposição solar”

Planificação para dia 22 de maio de 2013

Quarta-feira

9H – Atividades livres

Espaço: sala 3

Tempo: das 9:00 às 9:30

Objetivos:

Área de Formação Pessoal e Social

Independência e Autonomia

- Escolher atividades e procurar os recursos disponíveis para as levar a cargo;
- Demonstrar confiança em escolher atividades novas;
- Demonstrar empenho nas atividades que realiza.

Cooperação

- Partilhar brinquedos e outros materiais com os colegas.

Caracterização da atividade e organização do grupo de crianças

As crianças quando chegam à sala, registam a sua presença no respetivo quadro, escolhendo do cestinho o símbolo correspondente à terça-feira conforme a sua rotina, o que contribui “para aprendizagens matemáticas, para a construção da noção do tempo” (Ministério da Educação, 1997).

Enquanto esperam que cheguem as outras crianças realizam alguns jogos de mesa, à sua escolha. Duas a três crianças podem escolher o cantinho do computador mediante autorização da educadora e terminarão algumas das atividades propostas nos dias anteriores.

Pretende-se que as crianças façam escolhas diferentes no seu dia-a-dia e que não escolham sempre jogos solitários ou sempre os mesmos parceiros. Neste momento as crianças mais velhas também registam a coroa na sua tabela individual caso a tenham recebido no dia anterior no quadro do comportamento

Recursos/materiais:

- Computador
- Jogos

9.30H – Acolhimento

No tapete, iniciaremos por cantar a canção dos Bons Dias e proceder à marcação da data do dia do mês no calendário seguindo a regra estabelecida (seguir a ordem do quadro de presenças).

9.45H - Atividade dirigida – “Malefícios e benefícios do sol.”

Tempo: das 09:30 às 10:00

Espaço: sala 3 (tapete e mesas)

Objetivos:

Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder;
- Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;

Área das expressões

Domínio Expressão dramática / teatro

Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação

- Interagir com outros em atividades de faz-de-conta de forma espontânea ou sugerida.

Caracterização da atividade e organização do grupo de crianças

A estagiária abordará as crianças de uma forma teatral sobre os benefícios e malefícios da exposição solar e os cuidados a ter.

Recursos/materiais:

- Tapete
- Números
- Calendário
- Boné
- Garrafa de água
- Protetor solar
- Óculos escuros
- Sombra

10H - Atividade dirigida– Expressão motora – *O peddy-paper do sol!*

Tempo: das 10:00 até às 11:40

Espaço: espaço exterior (Bosque de Marzovelos)

Objetivos

Área de expressões

Domínio de Expressão Motora

Deslocamentos e equilíbrios

- Realizar percursos que integrem várias destrezas;

Jogos

- Praticar jogos infantis cumprindo as suas regras
- Selecionar e realizar com intencionalidade e oportunidade as ações características do jogo.

Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder;
- Partilhar informação oralmente através de frases coerentes.

Conhecimento das convenções gráficas

- Reconhecer que a escrita e os desenhos transmitem informação;

- Predizer acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.

Área de Conhecimento do Mundo

Localização no Espaço e no Tempo

- Identificar semelhanças ou diferenças entre meios diversos;
- Identificar elementos do ambiente natural

Caracterização da atividade e organização do grupo de crianças

Realização de um mini peddy-paper através de percursos na natureza no Bosque de Marzovelos. Ao longo do percurso surgirão pistas e adivinhas sobre o que as crianças deverão realizar e encontrar.

Recursos/materiais

- Adivinhas
- Imagens
- Propostas
- Folhas de papel
- Lápis de cera

11.55H – Higiene

12H – Almoço

14H – Atividade Dirigida – *Para nos proteger do sol precisamos...*

Tempo: das 14:00 até às 15:00

Espaço: sala 3 (tapete e mesas)

Objetivos:

Área da linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder;
- Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;

Conhecimento das convenções gráficas

- Reconhecer que a escrita e os desenhos transmitem informação;
- Predizer acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.

Área das expressões

Compreensão das artes no contexto

- Utilizar diferentes modos de expressão (pintura, colagem, recorte...).

Caracterização da atividade e organização do grupo de crianças

Em grande grupo as crianças serão desafiadas a encontrar o caminho do labirinto que nos leva ao encontro do que precisamos de usar para nos proteger do sol inscrito numa folha. Será tido em conta a diferenciação pedagógica aquando da realização da atividade. O grupo será distribuído segundo a sua faixa etária para a realização da tarefa. Depois de encontrarem o caminho deverão colorir as imagens. À medida que forem terminando a atividade poderão escolher um dos cantinhos de acordo com as regras de utilização.

Recursos/materiais:

- Fichas
- Lápis
- Marcadores

15.20H - Reflexão

Será feita a avaliação conjunta (alunos, estagiárias e educadora) sobre as atividades realizadas ao longo do dia e sobre o respetivo desempenho de cada criança na realização das atividades. Será também feita a auto e a heteroavaliação do comportamento.

Cada aluno que obteve bom comportamento, procederá à colagem da fotografia no quadro do comportamento debaixo da respetiva coroa.

Recursos/materiais:

- Fotografias
- Quadro de comportamento

15.30H – Higiene

15.35H – Lanche

Síntese do dia

Objetivos:

- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;
- Revelar gosto e interesse pelo aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando;

Avaliar, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar.



Anexo 2

Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação de Viseu



A presente entrevista enquadra-se numa investigação que tem por **objetivo conhecer a perspetiva dos futuros professores do 1º ciclo acerca do desempenho escolar de crianças institucionalizadas**. A colaboração é voluntária estando garantida a confidencialidade das informações fornecidas e o anonimato das pessoas envolvidas. Agradecemos, desde já, a sua colaboração e

Guião de entrevista semiestruturada

População alvo: Futuros Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Masculino Feminino Idade _____ Data ___/___/___

Etapas	Objetivos	Conteúdo	Observações
Apresentação	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação dos participantes.• Exposição dos objetivos.	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação do entrevistador.• Exposição dos objetivos da entrevista.• Esclarecimento de questões relacionadas	

	<ul style="list-style-type: none"> • Elucidação dos procedimentos de anotação. 	<p>com a confidencialidade e formas de anotação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a autorização para consumir a realização da entrevista. 	
<p>Desenvolvimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as representações do futuro professor acerca do desempenho escolar das crianças institucionalizadas. • Identificar as percepções dos futuros professores acerca das diferenças de desempenho. • Conhecer quais as áreas de conteúdo com maior dificuldade. 	<ul style="list-style-type: none"> • O que é que pensa sobre o desempenho escolar de alunos que se encontram institucionalizados? • Considera haver diferenças entre o desempenho destas crianças e dos restantes alunos? • Quais as áreas de conteúdo em que considera poderem ter mais dificuldades? • Qual a sua opinião sobre as razões dessas diferenças? 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as razões que os futuros professores identificam como explicativas das diferenças de desempenho. • Conhecer a opinião dos futuros professores acerca da necessidade diferenciação de estratégias. • Apurar que tipo de estratégias diferenciadas são implementadas comparativamente com a restante turma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera pertinente implementar estratégias diferenciadas em relação à restante turma? Porquê? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a participação e o 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretende acrescentar algo que considere pertinente? • Muito obrigada pela sua participação e pelo tempo despendido para que esta 	

Encerramento

tempo disponibilizado para a entrevista.

- Valorizar o contributo da entrevista feita para o trabalho.
- Disponibilizar os contactos para mostrar os resultados.
- Garantir aos entrevistados que terá acesso aos resultados do estudo.

entrevista se realizasse.

- O seu contributo foi essencial para a realização do trabalho de investigação em curso, relativamente à *influência da institucionalização na aprendizagem da criança*.
- Disponibilizar os contactos para, se o entrevistado estiver interessado, em saber os resultados.

Anexo 3



A presente entrevista enquadra-se numa investigação que tem por **objetivo conhecer a perspetiva dos futuros professores do 1º ciclo acerca do desempenho escolar de crianças institucionalizadas.** A colaboração é voluntária estando garantida a confidencialidade das informações fornecidas e o anonimato das pessoas envolvidas. Agradecemos, desde já, a sua colaboração e



População alvo: Futuros Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Masculino

Feminino

Idade _____

Data ___/___/___

1. O que é que pensa sobre o desempenho escolar de alunos que se encontram institucionalizados?

2. Considera haver diferenças entre o desempenho destas crianças e dos restantes alunos?



3. Quais as áreas de conteúdo em que considera poderem ter mais dificuldades?

4. Qual a sua opinião sobre as razões dessas diferenças?



5. Considera pertinente implementar estratégias diferenciadas em relação à restante turma? Porquê?

6. Pretende acrescentar algo que considere pertinente?

Muito obrigada pela sua colaboração!