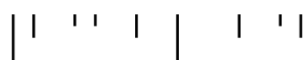


CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A  
FAMÍLIA: UM ESTUDO DE CASO NUMA SALA  
DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Joana Rita Garcia Marcelino

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2019-2020



# CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A FAMÍLIA: UM ESTUDO DE CASO NUMA SALA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Joana Rita Garcia Marcelino

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico  
Orientadora: Catarina Tomás

2019-2020

| ' ' | | ' ' |

## RESUMO

O presente relatório tem como objetivo a descrição reflexiva do processo de intervenção de natureza pedagógica, desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no plano de estudos do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente documento é composto por duas partes. Na primeira parte é realizada uma breve caracterização, análise e reflexão das práticas pedagógicas que tiveram lugar no 1.º e 2.º Ciclo, e na segunda é desenvolvido uma investigação com as crianças de uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

A investigação decorreu no 1.º ano de escolaridade, tendo sido uma escolha pessoal e educativa. O relatório intitula-se de *Conceções das crianças sobre a família: um estudo de caso numa sala do 1.º ciclo do ensino básico*, e tem subjacente a seguinte questão de partida: Quais as conceções que crianças de uma turma do 1.º ano do 1.º CEB têm sobre a família? E tem como objetivos: (i) identificar as estruturas familiares das crianças da turma; (ii) analisar as conceções das crianças sobre a família; e, (iii) promover a participação das crianças na investigação.

Para a realização do estudo adotou-se uma metodologia qualitativa, através da adoção de um estudo de caso e pelo privilégio, em termos de técnicas de recolha de dados, pela observação e pela realização de cinco *focus group*, orientados por um guião previamente elaborado com base na revisão da literatura sobre o tema.

As conclusões apontam para conceções das crianças assentes, maioritariamente, nas funções afetiva, prática e simbólica (Cunha, 2005) das famílias, que se caracterizam por serem famílias nucleares, alargadas e monoparentais. Do ponto de vista da participação das famílias em relação à escola, os resultados apontam mais para um envolvimento das mesmas do que para uma efetiva participação.

**Palavras-chave:** Conceções das crianças; Família; Relação Escola-Família; 1.º CEB.

## ABSTRACT

This report aims to achieve a reflexive description of the intervention process of a pedagogical nature developed within the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II, integrated in the study plan of the Masters in Teaching of the 1<sup>st</sup> Elementary Education Cycle and History and Geography of Portugal in the 2<sup>nd</sup> Elementary Education Cycle.

This document is composed by two parts. In the first part, a brief characterization, analysis and reflection of the pedagogical practices that took place in the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> Cycles of Elementary Education, and in the second part, it is developed and presented a research study carried out in the 1st year class of the 1st Elementary Education Cycle.

The study presented took place in the 1st Cycle and hangs on a personal and professional choice. Its title is *The children's conceptions about a family (s): a study of case inside a classroom of the 1st Elementary Education Cycle* and underlies the following research question: (i) *What conceptions do 1<sup>st</sup> year class of the the 1<sup>st</sup> Cycle have about family?* And aims to: (i) *identify the family structures of the students in the class;* (ii) *build a script with the students based their family perceptions;* (iii) *promote student's participation in the research.*

In order to carry out the study, a research methodology was adopted and, therefore, it was chosen to update methods and techniques for collecting and processing information of an interpretive and qualitative nature, involving observation and the realization of five focus groups of 1<sup>st</sup> year class students of the 1st Elementary Education Cycle, guided by a previously written script prepared script based on the literature review on the topic.

The conclusions point to children's conceptions based, mainly, on the families' affective, practical and symbolic functions (Cunha, 2005), which are characterized by being nuclear, extended and single-parent families. From the point of view of the participation of families in relation to school, the results point more to their involvement than to effective participation.

**Keywords:** Children's conceptions; Family; 1st Elementary Education Cycle; School-family Relationship

## AGRADECIMENTOS

A realização do relatório a que neste documento me remeto, conjectura o culminar do meu percurso académico e perspectiva o iniciar de um novo ciclo. Todavia, o atingir das minhas metas pessoais só foi possível mediante o permanente apoio de determinadas pessoas, a quem quero prestar a minha consideração e agradecimento. A todos/as vocês que acompanharam o meu crescimento: UM GRANDE OBRIGADA! Todos/as contribuíram para o meu sucesso, pessoal e profissional, no decorrer das etapas que caracterizaram este percurso.

Concedo as minhas palavras de gratidão:

À minha mãe, que é claramente o meu ídolo, pelas horas que passaste sentada ao meu lado a ajudar-me, por me dares na cabeça quando a preguiça falava mais alto e por seres simplesmente a melhor mãe/pai que podia ter.

Ao Bruno, o meu namorado, que me limpou todas as lágrimas de nervosismo e afastou todos os pensamentos de incapacidade. O teu apoio moral e o carinho que me transmitiste foi fulcral neste longo percurso.

À Catarina, a minha melhor amiga, a minha Seco e o meu ponto de abrigo ao longo destes cinco anos, que me acompanhou em todas as práticas de intervenção, que me puxou para cima sempre que eu me sentia em baixo, me ensinou a ver sempre o lado bom da vida, me atendeu em qualquer instância e me deu os abraços e ralhetes necessários para eu finalizar este documento.

Ao Diogo, o meu melhor amigo, que me fez rir nos piores momentos, por me convidar para sessões de estudo ou de trabalho acompanhadas pelo maravilhoso café do *Starbucks*, pela memorização dos meus prazos de entrega e pela consecutiva preocupação.

Ao meu irmão, Tiago, por ser simplesmente ele próprio, por me fazer ser a “adotada” mais feliz e a tua professora privada nos tempos livres.

Aos meus avós, Carlos e Teresa, os meus segundos pais, por me terem ensinado a ler, a escrever e a contar e por me terem alojado durante estes anos, aturando todos os meus choros, chatices e “melguices”.

À minha afilhada de coração, amiga e irmã, Marta Pereira, pelas conversas infinitas com o objetivo de desabafar, pela motivação, pela leitura do Relatório da PES, pelas palavras corretas nos piores momentos e por me teres deixado acompanhar-te nesta tua caminhada académica.

Aos meus sogros, António e Josefina, pela preocupação, pelos puxões de orelhas e por aturarem as minhas birras sempre que algo da tese corria mal.

Às minhas colegas de trabalho, Zaida, Filipa e Márcia, pela força que me deram todos os dias para terminar o mestrado, pelos sorrisos que me colocam na cara e por tudo o que me têm ensinado a nível educativo e profissional.

À minha orientadora, Professora Doutora Catarina Tomás, pela paciência disponibilizada, por não desistir de mim e da minha temática, e pela enorme ajuda e trabalho prestados no colmatar deste ciclo de ensino.

À professora Isabel Madureira por me fazer querer ser uma profissional como ela. Nunca se esqueceu de mim e auxiliou-me durante todo o Mestrado, defendendo sempre a posição dos/as seus/uas alunos/as.

Por fim, ao meu cão, Buzz, por se deitar ao meu lado enquanto trabalhava e pelas lambidelas de amor.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	
1. PARTE 1 – PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA EM 1.º CEB 2.º CEB.....	
1.1 Descrição da prática pedagógica em contexto de 2.º CEB .....	5
1.1.1 Adentrando no universo da organização educativa .....	5
1.1.2 Conhecendo o grupo-turma do 6º A e C para contextualizar a minha prática pedagógica .....	7
1.1.3 Prática Docente .....	8
1.1.4 Problemática e Objetivos .....	9
1.1.5 Estratégias Globais de Intervenção e Atividades Implementadas .....	10
1.1.6 Processos de regulação e de avaliação do plano de intervenção .....	13
1.2 Descrição da prática pedagógica em contexto de 1.º CEB .....	14
1.2.1 Adentrando no universo da organização educativa .....	14
1.2.2 Conhecendo o grupo-turma do 1.º ano .....	16
1.2.3 Prática pedagógica .....	17
1.2.4 Problemática e objetivos de intervenção pedagógica .....	18
1.2.5 Estratégias Globais de Intervenção e Atividades Implementadas .....	20
1.2.6 Processos de regulação e de avaliação do plano de intervenção .....	22
2. “A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE EM CONTEXTO” - A ANÁLISE CRÍTICA DA PES .....	
3. PARTE 2 - O QUE AS CRIANÇAS DIZEM SOBRE A FAMÍLIA? APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO .....	
4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	
4.1. A polissemia do conceito família.....	34
4.2. Diversidade de estruturas familiares .....	35
4.3. As relações família-escola: onde estão as crianças? .....	39
5. POSICIONAMENTO METODOLÓGICO E ÉTICO .....	
5.1 Métodos e técnicas de recolha e análise de dados .....	47
5.2 Caracterização das crianças.....	49
5.3 Princípios éticos do processo de investigação.....	49
6.RESULTADOS .....	
6.1 Apresentação do percurso de ensino e aprendizagem com as crianças sobre a família .....	53
6.2. Apresentação dos resultados .....	58
6.2.1. <i>O que as crianças dizem sobre a Escola. Os resultados dos focus group.....</i>	59

6.2.2. Resultados da atividade de opinião e pesquisa .....	62
7. CONCLUSÃO .....	
8. REFLEXÃO FINAL .....	
REFERÊNCIAS .....	78
ANEXOS.....	
Anexo A. Lista de alunos/as 6.ºA .....	85
Anexo B. Lista de alunos/as 6.ºC.....	86
Anexo C. Planta da sala 6.ºA e C .....	87
Anexo D. Horário do 6.º ano .....	88
Anexo E. Notas de Campo 6.º ano .....	89
Anexo F. Entrevista à diretora de turma.....	100
Anexo G. Lista de alunos/as 1.º ano .....	102
Anexo H. Horários do 1.º ano .....	103
Anexo I. Planta da Sala de Aula .....	104
Anexo J. Notas de Campo 1.º ano.....	105
Anexo K. Planificação de uma atividade de matemática .....	108
Anexo L. Roteiro Ético .....	109
Anexo M. Tabela de metodologia de projeto.....	113
Anexo N. Nuvem de ideias sobre a “Família” .....	114
Anexo O. Fotografias do painel sobre a “Família” .....	115
Anexo P. Guião dos <i>focus group</i> .....	117
Anexo Q. <i>Focus group</i> .....	119
Anexo R. Respostas da atividade de opinião e pesquisa.....	136
Anexo S. Perguntas elaboradas com a turma.....	141
Anexo T. Tabela-matriz de análise do <i>focus group</i> .....	142
Anexo U. Tabela-matriz de análise do <i>focus group</i> com percentagens.....	156

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.Síntese das dimensões e funções da criança na família .....	41
Figura 2.Teia de Ideias sobre a Família .....	54
Figura 3.Planificação da Investigação: O que sabemos sobre a Família? .....	55
Figura 4.Planificação da Investigação: O que queremos saber sobre a Família? .....	55
Figura 5.Seleção do Material para a Construção do Painei .....	56
Figura 6.Seleção do Material para a Construção do Painei .....	56
Figura 7.Seleção do Material para a Construção do Painei .....	56
Figura 8.Síntese dos Resultados – Escola e Família.....	69
Figura 9.Síntese dos Resultados – Relação escola-família e participação das crianças.....	69
Figura 10.Síntese dos Resultados – Conceções da Escola .....	70
Figura 11.Síntese dos Resultados – Conceções de Família .....	71
Figura 12.Síntese dos Resultados – Relação escola-família.....	71

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Síntese das potencialidades e das fragilidades das turmas do 2ºCEB.....	10
Tabela 2. Objetivos Gerais e Estratégias Globais de Intervenção 2º CEB.....	12
Tabela 3. Descrição de objetivos gerais, indicadores e instrumentos de avaliação relacionados com as duas áreas curriculares 2º CEB.....	14
Tabela 4. Síntese das potencialidades e das fragilidades da turma do 1ºCEB.....	19
Tabela 5. Objetivos Gerais e Estratégias Globais de Intervenção 1º CEB.....	21
Tabela 6. Descrição de objetivos gerais, indicadores e instrumentos de avaliação relacionados com as duas áreas curriculares 1º CEB.....	23
Tabela 7. Síntese das mudanças ao nível populacional das famílias nos anos de 1960, 1991/1992 e 2011.....	37
Tabela 8. Reconfiguração na relação família-escola.....	43
Tabela 9. Atividades do percurso ensino e aprendizagem com as crianças sobre a família e respetivos objetivos.....	52

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AE – Agrupamento de Escolas

CEB – Ciclo de Ensino Básico

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

FG – *Focus Group*

FUC – Ficha de Unidade Curricular

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

PA – Plano de Ação

PE – Projeto Educativo

PES II – Prática Educativa Supervisionada II

PI – Plano de Intervenção

PIT – Plano Individual de Trabalho

PPA-PAA – Plano Plurianual de Atividades e Plano Anual de Atividades

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UC – Unidade Curricular

# INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico, surge o presente relatório. A UC tem como objetivos a compreensão do funcionamento das escolas do 1.º e 2.º Ciclo, a concretização e implementação de projetos de intervenção em ambos os ciclos do ensino básico e de propostas pedagógicas adequadas, a realização e organização de instrumentos de gestão curricular e a análise e reflexão acerca da ação e do papel de um/a professor/a na sociedade atual (Ficha de Unidade Curricular (FUC) – PES II 2018-19, p.1).

Estas são as ferramentas necessárias para alcançar a meta, que é a capacidade de responder e solucionar as necessidades emergentes num grupo-turma, considerando a articulação entre ofícios desempenhados pelas crianças, ou seja,

ofício de criança" e "ofício de aluno" [que] devem ser compreendidos no quadro interpretativo do paradigma da infância/criança como construções sociais. Tendo-se dado o encontro destas categorias dentro de um mesmo meio (a escola), ambas remetem aos "processos de invenção" (Chamboredon & Prévot, 1973) e de modelagem de programas, regras, instrumentos e práticas pedagógicas que fazem da escola o lugar, por excelência, da criança. (Marchi, 2010, p. 190.)

As turmas, com as quais realizei a intervenção, foram uma turma de 1.º ano do 1.º CEB e duas turmas de 6.º ano do 2.º CEB. No entanto, o estudo que integra este relatório foi efetuado no contexto institucional do 1.º CEB. O processo de intervenção em cada ciclo de ensino esteve dividido em três fases, a saber: (i) a caracterização dos contextos educativos, (ii) o período de prática pedagógica, que envolveu a aplicação de um Plano de Intervenção (PI), e (iii) a avaliação da qualidade da prática e do cumprimento dos objetivos do PI, com base nas aprendizagens das crianças.

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte contém a caracterização e descrição dos contextos de prática de 1.º e de 2.º Ciclo e a análise crítica e reflexiva das práticas desenvolvidas em ambos os ciclos. A segunda parte do relatório diz respeito à apresentação do estudo desenvolvido na turma de 1.º ano do 1.º Ciclo, cuja temática incide nas conceções das crianças sobre a família. O estudo apresentado foi motivado por preocupações de natureza pessoal e educativa, uma vez que a família é a primeira agência socializadora, e porque observei que as crianças tinham dúvidas em identificar os membros constituintes das suas famílias. Na

sua realização foi necessário apresentar a problemática e os objetivos, efetuar revisão da literatura e seguir o estabelecimento de procedimentos metodológicos e éticos.

O último ponto deste relatório reporta-se a uma reflexão final, em que são apresentados os contributos da prática e do estudo desenvolvido para o meu futuro pessoal e profissional.

1. PARTE 1 - PRÁTICA  
PEDAGÓGICA  
DESENVOLVIDA EM 1.0  
CEB 2.0 CEB

|' '' | | ''

No âmbito do presente relatório, torna-se importante apresentar e caracterizar a prática pedagógica desenvolvida na intervenção em 1.º e 2.º CEB. Deste modo, neste capítulo serão indicadas as características do grupo-turma e dos respetivos contextos socioeducativos, assim como o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem das crianças com que estive a trabalhar no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Posteriormente, será realizada uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido em ambos os ciclos de ensino e a construção da minha profissionalidade.

A intervenção realizada no ano letivo de 2018/2019 foi organizada em duas etapas. Primeiramente, duas semanas de observação<sup>1</sup>, que consistiram na identificação das características do grupo de crianças e na elaboração e definição de um Plano de Intervenção (PI), tendo por base as mesmas. A segunda etapa diz respeito às sete semanas de intervenção<sup>2</sup>, em que sucedeu a implementação do PI e a consequente avaliação do processo ensino e aprendizagem.

## **1.1 Descrição da prática pedagógica em contexto de 2.º CEB**

### **1.1.1 Adentrando no universo da organização educativa**

A Escola na qual decorreu a intervenção pedagógica realizada no 2.º CEB, localiza-se numa freguesia do concelho de Lisboa e é a sede de um agrupamento de escolas públicas com as valências de pré-escolar, 1.º, 2.º, 3.º ciclos e Educação para Adultos.

O corpo estudantil é considerado heterogéneo e oriundo, maioritariamente, de bairros sociais, caracterizados pela degradação habitacional, realojamento e de exclusão social (cf. Carvalho, 2011). Ainda assim, existe um número significativo de alunos/as provenientes de concelhos limítrofes, nomeadamente de outras zonas da cidade de Lisboa e, ainda, de outros países.

No que à visão e missão do Agrupamento de Escolas (AE) diz respeito, será importante recorrer a um dos documentos estruturantes das organizações educativas, Projeto Educativo (PE),

---

<sup>1</sup> Observação no 2.º CEB foi realizada de 7 a 18 de janeiro de 2019 e a observação no 1.º CEB de 18 a 29 de março de 2019.

<sup>2</sup> Intervenção no 2º CEB foi realizada entre 21 de janeiro a 8 de março de 2019 e a intervenção no 1.º CEB aconteceu entre 1 de abril a 31 de maio de 2019.

que constitui um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva (p. 6).

Da sua consulta, será importante indicar que nesta organização há a intenção de promoção do desenvolvimento intelectual, pessoal e social de cada indivíduo, proporcionando “a cada indivíduo que o frequenta, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem.” (2018, p. 5), de acordo com Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, art.º 9, alínea 2a.

Desta forma, a organização educativa apresenta instrumentos orientadores de ação educativa, fundamentais para o enfoque do mesmo na Comunidade Educativa e para a determinação da sua autonomia, como o Plano de Estudos, os Planos de Ação de Melhoria, o Plano Plurianual de Atividades e Plano Anual de Atividades (PPA – PAA), os Planos de Trabalho de Turma e o Regulamento Interno.

A Escola integra o Programa TEIP3 - Territórios Educativos de Intervenção – de iniciativa governamental. Foi criado em 1996, porém a terceira geração começou a desenvolver-se em 2012, com o objetivo de promover a “aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados.” (Despacho nº 13011/2012, de 3 de outubro). Deste modo, regula-se consoante os seguintes três eixos:

(i) Melhoria do ensino e da aprendizagem, em que são definidas estratégias que melhorem os resultados escolares e são ajustas das práticas pedagógicas. Para tal e de acordo com o PE:

para conseguir a melhoria dos resultados, é imperativo o trabalho colaborativo e de equipa entre pares, a articulação curricular entre ciclos, a articulação multidisciplinar e a adoção de procedimentos e formas de atuação comuns que garantam a igualdade de oportunidades de todos os alunos num ensino de qualidade. (p. 11)

(ii) Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina, o qual visa o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos alunos e a criação de um ambiente estimulante e de aprendizagem na sala de aula;

(iii) Gestão e organização de um contexto escolar, tal como, a comunicação com outros Agrupamentos, as parcerias realizadas e a avaliação a três níveis: o interno, o externo e a autoavaliação.

O projeto curricular tem por base determinados valores, nomeadamente o respeito, a tolerância, a solidariedade, a responsabilidade, a cooperação, o rigor, a exigência e a qualidade.

### **1.1.2 Conhecendo o grupo-turma do 6º A e C para contextualizar a minha prática pedagógica**

A intervenção no contexto de 2.º CEB foi realizada em duas turmas do 6.º ano de escolaridade.

O 6.º A tem um total de 20 alunos/as, 10 raparigas e 10 rapazes, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos (Anexo A). Nesta turma, existe uma aluna que falta bastante devido a questões de saúde; uma aluna, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com necessidades de medida de suporte à aprendizagem e à inclusão; e uma aluna recém-chegada do Brasil.<sup>3</sup>

O 6.º C é constituído por 23 alunos/as, 13 raparigas e 10 rapazes, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos (Anexo B). Nesta turma, existem 2 alunos com necessidades de medida de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho); um aluno em situação de absentismo escolar (caso não reportado à CPCJ); e uma aluna oriunda de Cabo Verde.<sup>4</sup>

Durante o período de intervenção, recorrendo a uma metodologia de natureza qualitativa, optando por técnicas de recolha de dados como a observação (e respetivas notas de campo) e a conversas informais, foi possível identificar diversas características das crianças das duas turmas e, também, algumas potencialidades e fragilidades. Assim sendo, torna-se importante referir que, nas duas turmas, as crianças são bastante conversadoras. Bastantes vezes tornou-se difícil conseguir captar a sua atenção nas aulas<sup>5</sup>. Pareceu-me, ainda, pela observação que realizei, que a ausência de um trabalho

---

<sup>3</sup> Estes dados são referentes às crianças que carecem de diferenciação pedagógica.

<sup>4</sup> Estes dados são referentes às crianças que carecem de diferenciação pedagógica.

<sup>5</sup> As crianças do 6.º C demonstravam ser *mais irrequietas*: “A turma está agitada” (Nota de Campo, 9 de janeiro de 2019). No entanto, também, no 6.º A existiam crianças que não prestavam atenção às aulas como o seguinte excerto nos dá conta: “O Fernando não está a fazer os exercícios e encontra-se a andar pela sala de aula atrás da professora. A Estefânia está a mexer no telemóvel.” (Nota de Campo, 8 de janeiro de 2019).

de cooperação em pequenos grupos, e as dificuldades ao nível lexical e de compreensão textual, seja na interpretação de textos ou na seleção de informação relevante, eram as principais fragilidades da turma.

No que diz respeito às potencialidades, em ambas as turmas, as crianças eram globalmente *interessadas, curiosas, participativas* e com hábitos de leitura cultivados no 1.º CEB.

Quanto às relações criança-criança, de um modo geral, tendiam a ser *conflituosas*, sobretudo no 6.º C.

Relativamente à relação criança-professor/a, observa-se que os/as professores/as têm uma relação pedagógica positiva, isto é, respeitam-se mutuamente e constroem um ambiente propício à aprendizagem.

A relação escola-família, neste ciclo, é considerada e, tal como a diretora de turma referiu numa entrevista (Anexo F) realizada pelo par de estágio: “formal” (no dia 22 de janeiro de 2019). Se considerarmos o modelo teórico-concetual proposto por Lima (1988;1992, citado por Sá, 2002), para a caracterização da relação escola-família, no que respeita à *regulamentação* é possível classificar-se como formal, centrando-se em grande medida nas reuniões de turma de final de período e em reuniões de emergência acerca da criança. No que concerne ao critério do *envolvimento*, a participação passiva é saliente, restringindo-se em grande à família aguardar a chamada do/a professor/a à Escola. De registar, ainda, os constantes problemas de comportamento da turma, a falta de material e/ou falha ou a não leitura de recados na caderneta, podem também ser, eventualmente, reveladores do afastamento da família em relação à escola.

### 1.1.3 Prática Docente

No que diz respeito à **organização curricular** de ambas as áreas, as professoras seguem as planificações do manual da editora *Leya* e organizam-se tendo por base os programas anuais de Português e de História e Geografia de Portugal do 6.º ano. Uma vez que as aulas são, maioritariamente, expositivas, os recursos utilizados, recorrentemente, na sala de aula, para além dos manuais e dos cadernos de atividades, são as tecnologias, nomeadamente o computador, o projetor e os *powerpoints* disponibilizadas pela editora.

Relativamente à **avaliação**, podemos dividi-la em dois parâmetros: a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Na disciplina de Português, a avaliação formativa é realizada a partir de dois exercícios formais por período, que pretendem avaliar as

competências ortográficas e lexicais dos/as alunos/as e, também, informais ao longo das aulas, tais como avaliação de leitura e/ou ditado. A avaliação sumativa é feita através de testes que são construídos, em conjunto, por todos os professores da disciplina de Português do 6.º Ano. Anteriormente às aulas do teste, as professoras organizam aulas de revisões de conteúdos e de esclarecimento e dúvidas.

Na área da História e da Geografia de Portugal, as professoras concretizam dois testes de avaliação sumativa, antecipados de uma aula de revisões de conteúdos e de esclarecimento e dúvidas, devidamente apoiada pela matriz do mesmo. A avaliação formativa baseia-se na “participação pertinente” de cada aluno/a e na realização dos exercícios em sala de aula e/ou em casa.

A **organização da sala de aula** (Anexo C) é igual em todas as salas da escola. Deste modo, a sala do 6.º A e C encontra-se organizada em três filas alinhadas, com as mesas colocadas em pares ou em trios e centradas de frente para o quadro e para o projetor. A secretária dos professores ocupa o canto superior esquerdo e, no canto oposto, existe um armário de arrumação, no qual os alunos podem deixar alguns dos seus materiais. Na parede do fundo da sala, ao centro, está colocado um quadro de cortiça com algumas apresentações e com o registo das atividades do ano letivo em questão. Existem, também, um quadro perto da secretária das professoras com o horário da turma.

#### **1.1.4 Problemática e Objetivos**

Partindo da caracterização do contexto socioeducativo e das crianças descrito anteriormente, foram identificadas as potencialidades e as fragilidades de ambas as turmas, que serviram de base para a planificação do PI.

As potencialidades e fragilidades encontradas estavam relacionadas com os conteúdos que as crianças dominavam ou apresentavam ter dificuldades, mas também com as atitudes e os comportamentos das turmas em sala de aula.

Neste seguimento, é apresentada a Tabela 1 que explicita as potencialidades e as fragilidades ao nível das Competências Sociais e das aprendizagens nas disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Português.

**Tabela 1**

*Síntese das potencialidades e das fragilidades da turma 2º CEB*

	<b>Potencialidades</b>	<b>Fragilidades</b>
<b>Competências Sociais</b>	- Cooperação (6ºA); - Participativos.	- Conversas das/entre crianças durante as aulas; - Indisciplina (6ºC).
<b>História e Geografia de Portugal</b>	- Interesse e domínio dos conteúdos.	- Compreensão de texto e vocabulário.
<b>Português</b>	- Leitura (6ºA); - Criatividade textual; - Ortografia; - Compreensão oral; - Expressão escrita.	- Compreensão de texto e vocabulário; - Gramática.

Fonte: Plano de intervenção do 2º.CEB.

Perante as potencialidades e as fragilidades identificadas, foi pertinente levantar algumas questões-problema, tendo em conta os objetivos que as turmas deveriam ser capazes de alcançar após a intervenção. Deste modo, surgiram as seguintes questões-problema:

- Que estratégias se podem implementar para desenvolver a área vocabular?
- Como melhorar as competências de compreensão leitora das crianças?
- Quais as estratégias para contornar a indisciplina na sala de aula?
- Como se pode promover o trabalho em pequenos grupos?

De acordo com as questões-problema apresentadas anteriormente, foi definida uma problemática, de modo a conjugar as questões de uma forma mais global:

**De que modo é que a compreensão lexical tem influência na construção de conhecimento linguístico e histórico-geográfico dos/as alunos/as?**

Segundo a problemática do PI e as questões-problema, foram delineados os seguintes objetivos gerais:

- Desenvolver competências lexicais e de compreensão leitora;
- Participar de forma responsável e consciente no processo de aprendizagem.

### **1.1.5 Estratégias Globais de Intervenção e Atividades Implementadas**

Tomando como ponto de partida, os objetivos gerais, os princípios orientadores e as estratégias, surgiu o Plano de Ação (PA). Este contempla as decisões tomadas relativamente à gestão curricular das aulas, às tipologias de situações e às sequências

de aprendizagens e à seleção e organização dos conteúdos. As decisões apresentadas tiveram em consideração o trabalho definido pelas professoras cooperantes, tanto da área curricular de Português como da área curricular de História e Geografia de Portugal, bem como as fragilidades identificadas nos/as alunos/as, visando a melhoria das suas aprendizagens e a valorização das potencialidades.

Em relação à gestão e organização do tempo, foi possível constatar no período de observação, que ambas as turmas não têm rotinas significantes em nenhuma das áreas curriculares. Contudo, verificou-se que existe a rotina de abertura da lição e escrita do sumário nos respetivos dossiês, como a realização de exercícios de consolidação dos conteúdos abordados nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal.

Relativamente à realização de exercícios de consolidação estes visam não só o desenvolvimento de competências, bem como o esclarecimento de dúvidas acerca dos conteúdos abordados.

Posto isto, mantivemos estas rotinas, respeitando o plano de trabalho das professoras cooperantes e as dinâmicas das turmas e os respetivos horários (Anexo D). Deste modo, tendo em conta as fragilidades identificadas, inserimos uma rotina em ambas as áreas curriculares, de forma a ir ao encontro com um dos objetivos que forma estabelecidos.

No que diz respeito à organização e gestão do espaço, sofreu algumas alterações consoante o comportamento dos/as alunos ao longo das aulas, bem como na realização de fichas de avaliação<sup>6</sup> ou em momentos de trabalhos de grupo ou a pares<sup>7</sup>. Referente à organização social da aula, optámos por privilegiar o trabalho individual, como a pares ou em grande grupo.

Quanto à gestão curricular da aula, ao longo do período de intervenção, respeitámos os ritmos de aprendizagem de cada aluno/a e considerámos as suas características sempre que introduzimos um novo conteúdo ou uma nova tarefa. Deste modo, previmos com antecedência as tipologias de tarefas e as estratégias que utilizámos, para que conseguíssemos adaptar as atividades com o objetivo de dar resposta às necessidades de cada aluno. De acordo com Santos (2009),

---

<sup>6</sup> A sala de aula estava organizada em sete filas verticais e três horizontais, sendo que os alunos/as se sentavam individualmente.

<sup>7</sup> Nestes casos, as mesas poderiam ficar dispostas em grupos de quatro mesas, formando um quadrado ou, em situações de resolução de exercícios, as mesas juntavam-se duas a duas, originando três filas verticais e quatro horizontais.

Seguindo o modelo pedagógico então vigente, designado por Pedagogia por Objetivos, a aprendizagem acontecia através de um encadeamento de objetivos, seguindo um processo de acumulação linear e normalização, assente em pré-requisitos. O que explicava, sobretudo, as diferenças de desempenho dos alunos era a diversidade de tempo para a aprendizagem (...). Deste modo, a diferenciação pedagógica consistia em “dar mais do mesmo” aos alunos que ainda não tinham atingido os objetivos, enquanto os outros realizavam tarefas de enriquecimento. (pp.52-53)

Os conteúdos de aprendizagem lecionados foram acordados com as professoras cooperantes, sendo que respeitámos, eu e a minha colega de estágio, as planificações gerais definidas pelas mesmas. Elaborámos as planificações, sendo que estas foram aprovadas pelas professoras cooperantes bem como pelos/as professores/as orientadores/as da Escola Superior de Educação de Lisboa de cada área curricular.

Tendo como base os conteúdos lecionados, nas áreas da História e Geografia de Portugal e do Português e as fragilidades e potencialidades das turmas, foram estipuladas estratégias que suportaram a prática pedagógica e que estão explicitas na tabela 2.

**Tabela 2**

*Objetivos Gerais e Estratégias Globais de Intervenção 2º CEB*

<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Estratégias globais de intervenção</b>
1) Desenvolver competências lexicais e de compreensão leitora	- Implementação de uma rotina de enriquecimento vocabular. - Promoção de atividades que permitam a expressão oral. - Promoção de atividades que explorem os diferentes tipos de texto.
2) Participar de forma responsável e consciente no processo de aprendizagem	- Realização de atividades de consciencialização. - Promoção de trabalhos em pequenos grupos.

Fonte: Plano de intervenção do 2º.CEB.

De acordo com as estratégias definidas, foram promovidas atividades para desenvolver diferentes competências, nomeadamente as competências lexicais e de compreensão leitora, através da construção de um glossário e leitura e interpretação de diferentes tipos de texto; e da participação responsável e consciente no processo de aprendizagem através de atividades lúdicas e a realização de atividades em pequenos grupos. As estratégias anteriormente referidas são transversais tanto a Português como a História e Geografia de Portugal, visando alcançar os objetivos gerais.

De modo a efetuar uma avaliação e a organizar melhor a intervenção, decidiu-se utilizar os seguintes instrumentos de pilotagem e de registo:

(i) grelhas de observação, que nos ajudaram a acompanhar o trabalho realizado por cada aluno/a;

(ii) produções dos/as alunos/as, com o objetivo de nos auxiliar a identificar quais os conteúdos que cada um/a já adquiriu ou ainda precisa de ser trabalhado;

(iii) as planificações para verificar se os objetivos, conteúdos e rotinas da semana foram cumpridos;

(iv) notas de campo, nas quais foram registadas as características gerais da turma e os pormenores importantes relativos a comportamentos ou situações.

### **1.1.6 Processos de regulação e de avaliação do plano de intervenção**

O plano assentou numa avaliação contínua e formativa, tanto dos/as alunos/as como das atividades que foram realizadas. Desta forma, a avaliação foi realizada ao longo de cada atividade, através da observação direta, das análises das produções das crianças, resultantes de cada uma. Portanto, foram avaliadas tendo em conta os objetivos específicos, os indicadores de avaliação, subjacentes dos mesmos, e através do preenchimento de grelhas de avaliação.

No que diz respeito aos instrumentos de avaliação e seguimento do trabalho previamente desenvolvido pelas professoras cooperantes, foram construídas fichas de trabalho e fichas de avaliação, que analisaram as competências lexical, gramatical e de compreensão escrita.

Relativamente ao plano de intervenção e à sua avaliação, este teve por base o cumprimento ou não dos objetivos gerais definidos. Contudo, as opiniões das professoras foram consideradas, bem como a das crianças. Para que a avaliação fosse fidedigna, utilizámos as fichas de avaliação e todas as produções realizadas em aula.

Durante o período de intervenção foram realizadas reflexões, adaptações e modificações das atividades, estratégias e metodologias, sempre que necessário. Desta forma, o par de estágio pretendeu dar uma resposta à problemática identificada e aos objetivos propostos.

Para concluir este tópico, a seguinte tabela apresenta sinteticamente os objetivos gerais, os respetivos indicadores de avaliação e os instrumentos de avaliação:

**Tabela 3**

*Descrição de objetivos gerais, indicadores e instrumentos de avaliação relacionados com as duas áreas curriculares 2º CEB*

<b>Áreas Curriculares</b>	<b>Objetivo Geral</b>	<b>Indicadores de Avaliação</b>	<b>Instrumentos de Avaliação</b>
Português e História e Geografia de Portugal	1) Desenvolver competências lexicais e de compreensão leitora	1.1) Apresenta vocabulário diversificado; 1.2) Adequa as estratégias gramaticais; 1.2.1) Adequa marcadores discursivos. 1.3) Expressa, oralmente, ideias ou sentimentos provocados pela leitura do texto; 1.4) Planifica um discurso oral. 1.5) Antecipa o tema mobilizando conhecimentos prévios; 1.6) Faz deduções e inferências; 1.7) Procura informação; 1.8) Recolhe informação; 1.9) Seleciona informação; 1.10) Descreve momentos do texto por ordem; 1.11) Descreve personagens a partir do texto.	- Grelhas de observação; - Observação direta; - Produções dos alunos; - Fichas de avaliação sumativas.
	2) Participar de forma responsável e consciente no	2.1) Não interrompe os colegas; 2.2) Não perturba a aula e/ou os colegas; 2.3) Cumpre as tarefas atribuídas no tempo estabelecido; 2.4) Motiva os colegas a participar 2.5) Cumpre as regras de sala de aula.	

Fonte: plano de intervenção do 2º.CEB

## **1.2 Descrição da prática pedagógica em contexto de 1.º CEB**

### **1.2.1 Adentrando no universo da organização educativa**

O contexto educativo em que foi desenvolvida a PES II e o projeto de investigação, localiza-se numa freguesia do concelho de Lisboa, num Agrupamento de Escolas, especificamente com crianças do 1.º ano do 1.º CEB.

O AE integra o Programa TEIP - Territórios Educativos de Intervenção – de iniciativa governamental. Foi criado em 2012 de modo a promover a “aprendizagem e

do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados.” (Despacho nº 13011/2012, de 3 de outubro).

O AE tem como objetivo oferecer à comunidade educativa diversas experiências pedagógicas, sendo estas através da criação de parcerias e protocolos com diferentes instituições de forma a dar resposta a uma população heterogénea, social e culturalmente.

Atualmente o AE é constituído por cinco estabelecimentos de diferentes níveis educativos. A escola em que foi desenvolvida a investigação e intervenção integra a educação pré-escolar, o 1.º e o 2.º CEB.

O Projeto Educativo do AE tem como objetivo promover a aquisição de competências e ferramentas para que os/as alunos cresçam curiosos, autónomos e para que sejam capazes de enfrentar os desafios do mundo envolvente utilizando todo o seu potencial (Projeto Educativo, 2017).

Considerando a importância que assume, uma vez que é a base de organização e estruturação das escolas pertencentes ao AE, importante enunciar, ainda que de forma breve, a sua principal função: “de entre as múltiplas ações desenvolvidas e implementadas, sabe diferenciar as essenciais das acessórias, hierarquizando-as em prol da sua função fundamental que é a de educar e de ensinar” (2017, p. 12). Isto é, o AE tem a capacidade de priorizar a educação e, por consequência, o ensino, não só dos conteúdos programáticos, mas também das competências sociais e significativas para a formação do indivíduo.

Deste modo, o PE do AE tem como visão ser um agrupamento de escolas públicas de referência, podendo oferecer à comunidade local um serviço educativo de qualidade, existindo, de acordo com o PE (2017, p. 2) “a participação de toda a comunidade educativa para, deste modo, se poder refletir em conjunto”.

Tendo em conta os princípios orientadores descritos no PE (2017, p. 13), as escolas do agrupamento visam a diversificação da oferta educativa, baseando-se nas características individuais dos alunos e, assim, promovendo o sucesso escolar e o desenvolvimento a nível social e pessoal; a formação de jovens responsáveis e conscientes dos seus direitos e deveres como cidadãos; a valorização da solidariedade e do espírito de cooperação; o estímulo da autonomia, criatividade, inovação, gosto pelo conhecimento e pelo empreendedorismo; e incentivar o desenvolvimento pessoal e profissional, através da atualização de saberes e partilha.

No PE defendem-se práticas pedagógicas assentes em alguns valores, nomeadamente a cidadania, o respeito pela diferença, a responsabilidade, a autonomia, o empenho, a tolerância, a solidariedade e a excelência (2017, p.13).

No que diz respeito à prática docente, a turma tinha um professor titular que lecionava Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro).

Tendo por base a análise das notas de campo (Anexo E) e a entrevista realizada à professora cooperante (Anexo F), foi possível constatar a centralidade que os manuais escolares assumem no planeamento das aulas. No entanto, foi, também, possível observar algumas atividades de exploração, quer na área do Português (leitura e análise de obras literárias), quer na área do Estudo do Meio (atividades experimentais, como por exemplo, a germinação). Dado que no AE se privilegiam práticas diferenciadas na sala de aula os/as alunos/as com mais dificuldades e, em especial, os que são abrangidos pelo Decreto de Lei nº 54/2018, de 6 de julho, realizavam propostas de atividades adaptadas e, por vezes, distintas, com auxílio de uma professora.

### **1.2.2 Conhecendo o grupo-turma do 1.º ano**

Se num primeiro retrato foi apresentado o AE e a Escola, num segundo momento importa mencionar alguns traços estruturantes que remetem, entre outros, para marcadores biosociais que servem, igualmente, de base para uma caracterização do grupo de crianças da sala em que foi realizada em intervenção.

Assim sendo, a turma era constituída por um total de 24 alunos/as com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, 10 meninas e 14 meninos (Anexo G). A maioria dos/as alunos/as vive na mesma freguesia em que a escola se situa.

Do ponto de vista da caracterização familiar pode afirmar-se que são, na generalidade, nucleares. Uma das crianças<sup>8</sup> apresenta necessidades de medida de suporte à aprendizagem e à inclusão, sendo abrangido pelo acordo com o Decreto-Lei

---

<sup>8</sup> A esta criança foi diagnosticado, pelo psicólogo escolar, com síndrome de oposição, uma vez que se opõe às ordens dadas pelos/as professores/as e no desenvolvimento das tarefas propostas, alterando o funcionamento regular das aulas. Para além de possuir um grande défice de atenção/hiperatividade, desatenção e impulsividade o que afeta adversamente o seu desempenho escolar, demonstra um fraco poder de memorização/ aquisição dos conteúdos para a sua idade. Assim, apesar de ainda não usufruir de apoio de ensino especial, o usufrui de diferenciação de tarefas, medidas universais, seletivas e atividades para o mesmo, por parte da professora titular.

n.º 54/2018, de 6 de julho, uma vez que demonstrava fragilidades emocionais, problemas de relacionamento entre pares, revelava fraco rendimento escolar para a sua idade e demonstrava fraca assimilação dos conteúdos em todas as áreas componentes do currículo. De referir, ainda, que três crianças da turma frequentam sessões de terapia da fala, por revelarem fragilidades a nível da articulação dos sons e, ainda, por ter sido diagnosticado daltonismo a uma dessas.

Ao longo do período de observação, que se realizou entre os dias 18 e 29 de março, a partir de observação direta, de conversas informais com a professora cooperante, da análise de produções dos alunos e de notas de campo (Anexo J), foi possível identificar diversas características das crianças, mas, também, potencialidades e fragilidades. Deste modo, torna-se importante referir que, a turma *é muito boa* e as crianças são *bastante empenhadas e trabalhadoras*, ou seja, competentes no desempenho do “ofício de aluno” (Sirota, 1993; Perrenoud, 1995; Sarmiento, 2011), o que contribui em grande medida para a boa experiência na elaboração dos projetos e atividades desenvolvidos em contexto de 1.º ano, do 1.º CEB.

Quanto às relações entre pares, de um modo geral, não apresentam problemas, existindo alguns conflitos gerados com crianças de outras turmas.

No que diz respeito à relação crianças-professor/a, pelo que observei, diria que se tratava de *uma relação pedagógica positiva*, isto é, *respeitavam-se mutuamente e construíam um ambiente propício à aprendizagem*.

Relativamente à relação escola-família, esta foi impercetível ao longo da prática neste ciclo de ensino. No entanto, em conversas informais tornou-se possível compreender que nem todos/as os/as encarregos/as de educação estavam presentes na vida académica do/as seu/ua educando/a. Tal era observável nos momentos de entrega do trabalho de casa, na leitura de recados enviados pela professora e no material que era necessário trazer para as aulas de natação.

### **1.2.3 Prática pedagógica**

No que diz respeito à **organização curricular** a professora segue as planificações definidas pelas professoras no mesmo nível de ensino e organiza-se tendo por base os programas e metas curriculares do 1.º CEB e as aprendizagens essenciais.

Os recursos utilizados, recorrentemente, na sala de aula, são os manuais e os livros de fichas, bem como materiais manipuláveis<sup>9</sup>.

Em relação à **avaliação**, podemos dividi-la em dois parâmetros: a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação formativa baseia-se na participação de cada aluno e na realização de exercícios na sala de aula e/ou em casa. Por sua vez, a avaliação sumativa é feita através de testes de cada área curricular, que são construídos, em conjunto, por todos os professores do 1.º ano. Nas aulas anteriores aos testes, são realizadas pelas professoras, aulas de revisões dos conteúdos e de esclarecimento de dúvidas.

A **organização da sala de aula** (Anexo I) é estabelecida pela professora cooperante. Deste modo, a sala do 1.º ano encontra-se organizada em quatro filas alinhadas, sendo que as mesas estão agrupadas em trios ou quadras e centradas de frente para os quadros. A secretária da professora ocupa o canto superior esquerdo e, na parede do fundo da sala existe três armários de arrumação, no qual estão arrumados os materiais das crianças.

#### **1.2.4 Problemática e objetivos de intervenção pedagógica**

Tendo em conta a caracterização do contexto socioeducativo descrito anteriormente, foi possível identificar algumas potencialidades e fragilidades que a turma apresenta. Essas foram a base do plano de intervenção. As potencialidades e fragilidades identificadas estavam inteiramente interligadas aos conteúdos que os alunos dominavam ou que revelavam dificuldades.

Deste modo, apresenta-se, de seguida, uma tabela que explicita as potencialidades e as fragilidades ao nível das Competências Sociais e das áreas do saber referentes ao 1.º CEB, nomeadamente do Português, do Estudo do Meio, da Matemática e das Expressões Artísticas e Físico- Motoras.

---

<sup>9</sup> “Reveem os sólidos geométricos, utilizando os sólidos manipuláveis elaborados pelos/as alunos/as com o auxílio da professora. Estes foram construídos com palitos e plasticina, tendo em conta o material de madeira.” (Nota de Campo, 19 de março).

**Tabela 4***Síntese das potencialidades e das fragilidades da turma 1º CEB*

	<b>Potencialidades</b>	<b>Fragilidades</b>
<b>Competências Sociais</b>	- Interessados/as; - Participativos/as; - Curiosos/as; - Trabalhadores/as;	- Autonomia;
<b>Matemática</b>	- Criação de situações problemáticas; - Utilização de estratégia de contagem;	- Cálculo mental; - Raciocínio; - Resolução de situações problemáticas;
<b>Português</b>	- Identificação de letras e de sons;	- Leitura pouco fluída; - Dificuldade na escrita;
<b>Estudo do Meio</b>	- Interesse pelos conteúdos abordados;	- Reconhecer o meio local;
<b>Expressões Artísticas e Físico-Motoras</b>	- Não observado;	- Não observado.

Fonte: Plano de intervenção 1.º CEB.

Perante as potencialidades e as fragilidades identificadas, considerou-se pertinente elencar algumas questões-problema, tendo essas por base os objetivos que a turma deveria ser capaz de alcançar após a nossa intervenção.

Deste modo, surgiram as seguintes questões-problema:

- Que estratégias se podem implementar para desenvolver o cálculo mental?
- Como melhorar as competências de leitura dos/as alunos/as?
- Quais as estratégias para melhorar a autonomia nos alunos/as?

De acordo com as questões-problema apresentadas, verificou-se que seria pertinente a construção de uma problemática geral, em que se conjugassem todas as questões de uma forma mais global. Assim, a problemática geral foi:

**Que práticas implementar para desenvolver as competências leitoras, de cálculo mental e de autonomia nos alunos?**

Segundo a problemática geral do projeto e as questões-problema, identificou-se os seguintes objetivos gerais:

- Desenvolver o cálculo mental;
- Desenvolver competências de leitura a partir de materiais manipuláveis;
- Participar de forma autónoma nos processos de aprendizagem.

### **1.2.5 Estratégias Globais de Intervenção e Atividades Implementadas**

Seguindo os objetivos gerais, os princípios orientadores e as estratégias, foi delineado o Plano de Ação (PA). Assim, este contemplou as decisões tomadas relativamente à gestão curricular das aulas, às tipologias de situações e sequências de aprendizagens e à seleção e organização dos conteúdos. O PA apresentado teve sempre em consideração o trabalho estipulado pela professora cooperante, mas também as fragilidades identificadas, visando a melhoria das aprendizagens dos/as aluno/as e a valorização das potencialidades.

Em relação à gestão e organização do tempo, constatou-se que a turma cumpria o horário escolar estabelecido (anexo H), mas que tem poucas rotinas significativas de sala de aula. Assim sendo, verificou-se que existe a rotina de realização de exercícios de consolidação dos conteúdos abordados nas áreas do Português, Matemática e Estudo do Meio.

Desta forma, manteve-se essa rotina, respeitando o plano de trabalho da professora cooperante e as dinâmicas da turma e o respetivo horário (anexo H). Contudo, tendo em conta as fragilidades identificadas, implementou-se outras rotinas que foram ao encontro dos objetivos criados.

Em relação à organização e gestão do espaço, este sofreu alterações consoante o comportamento das crianças<sup>10</sup> ao longo das aulas, bem como na realização de fichas de avaliação<sup>11</sup> ou em momentos de trabalhos de grupo ou a pares<sup>12</sup>. Referente à organização social da aula, optou-se por privilegiar o trabalho individual, a pares ou em grande grupo.

No que diz respeito à gestão curricular da aula, durante o período de intervenção, foram respeitados os ritmos de aprendizagem de cada aluno/a e as suas características sempre que foi introduzido um novo conteúdo ou uma nova tarefa. Deste modo, deve-se prever antecipadamente as tipologias das tarefas e as estratégias a utilizar, de modo a que as atividades fossem adaptadas tendo em conta as necessidades de cada uma/a.

---

<sup>10</sup> Se alguma criança tivesse algum comportamento considerado inadequado, a professora mudava-a de lugar para um lugar mais isolado ou vago, tendo em conta as que faltavam nesse dia.

<sup>11</sup> A disposição da sala não mudava, apenas eram colocados dossiês no meio de duas mesas, de modo a que as crianças não copiassem ou fizessem a ficha de avaliação em grupo.

<sup>12</sup> Para trabalhos de grupo, a professora juntava quatro mesas e formava seis grupos de quatro elementos ou quatro grupos de seis elementos. Para tornar o espaço de grupo maior, as quatro mesas formavam um quadrado.

Neste seguimento, os conteúdos de aprendizagem lecionados, foram anteriormente acordados com a professora cooperante e tendo por base as planificações gerais definidas pela mesma. No entanto, elaborou-se planificações, sendo estas aprovadas pela professora cooperante e pelos professores orientadores.

Com base nos conteúdos lecionados, nas áreas Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, e nas fragilidades e potencialidades da turma, foram estipuladas estratégias que suportaram a prática pedagógica.

**Tabela 5**

*Objetivos Gerais e Estratégias Globais de Intervenção 1º CEB*

Objetivos Gerais	Estratégias globais de intervenção
1) Desenvolver o cálculo mental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação da rotina de cálculo mental.</li> <li>• Promoção de atividades de cálculo e resolução de problemas.</li> </ul>
2) Desenvolver competências de leitura a partir de materiais manipuláveis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de atividades de leitura;</li> <li>• Implementação de rotinas de leitura de palavras e pseudopalavras;</li> </ul>
3) Participar de forma autónoma nos processos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação de um PIT de autoavaliação da autonomia.</li> </ul>

Fonte: plano de intervenção do 1.º CEB.

De acordo com as estratégias definidas, foram propostas atividades promotoras do desenvolvimento de diferentes competências, nomeadamente o cálculo mental, através da construção de lengalengas de cálculo mental, da criação de uma rotina de cálculo mental, de ficheiros de problemas e de ficheiros de cálculo mental; o desenvolvimento de competências de leitura a partir de materiais manipuláveis através da construção de cartões de leitura e da realização jogos de palavras; e da participação de forma autónoma nos processos de aprendizagem através do preenchimento de uma ficha de autoavaliação e da realização de atividades individuais. Apesar das duas primeiras estratégias, anteriormente referidas, serem referentes às áreas de Matemática e Português, a última é transversal a todas as áreas curriculares, visando alcançar todos os objetivos gerais.

De modo a realizar a avaliação e a melhor organizar a intervenção, utilizámos instrumentos de pilotagem e de registo, tais como (i) as grelhas de observação, que

ajudam a acompanhar o trabalho realizado por cada aluno/a; (ii) as produções dos/as alunos/as, que auxiliam na identificação dos conteúdos que cada aluno/a já adquiriu ou ainda precisam de ser trabalhados; (iii) as planificações para verificar se os objetivos, conteúdos e rotinas da semana foram cumpridos; (iv) as notas de campo, nas quais foram registadas as características gerais da turma e os pormenores importantes relativos a comportamentos ou situações conflituosas.

### **1.2.6 Processos de regulação e de avaliação do plano de intervenção**

Ao longo da realização de um plano de intervenção numa turma é necessário que exista a avaliação contínua. Esta deve ser feita tendo em conta diversas perspetivas e recorrendo a diversos materiais, pois só assim se consegue avaliar o desenvolvimento e o sucesso que esperamos para o projeto. De acordo com Almeida (2012), a avaliação de um plano é:

um processo de aferição de resultados obtidos e de objetivos concretizados, contemplando um processo de retroação e de regulação da implementação das dinâmicas (...) medidas de revisão de forma a superar problemas encontrados ou a ajustar alguns objetivos e estratégias a novas circunstâncias ou contextos.” (p.127)

Assim, o plano assentou numa avaliação contínua e formativa, tanto dos alunos como das atividades realizadas. Isto é, realizou-se a avaliação dos/as alunos/as ao longo de cada atividade, através da observação direta e da análise das suas produções. Logo, os/as alunos/as foram avaliados tendo em conta os objetivos, os indicadores de avaliação, subjacentes dos mesmos, e através do preenchimento de grelhas de avaliação.

No que diz respeito aos instrumentos de avaliação, foram construídas, no seguimento do trabalho previamente desenvolvido pelas professoras cooperantes, fichas de trabalho e de avaliação, um PIT de avaliação de autonomia, jogos e materiais manipuláveis e rotinas de cálculo mental, que devem analisar as competências lexical, gramatical e de compreensão escrita.

Relativamente ao plano de intervenção e à sua avaliação, esta teve por base o cumprimento ou não dos objetivos gerais definidos. Contudo, a opinião da professora cooperante foi tida em conta, bem como das crianças dessa mesma turma. De modo a que fosse possível obter uma avaliação correta e completa, realizou-se uma entrevista

à professora cooperante e a analisou-se o PE da escola e os documentos relativos à turma enviados pela cooperante.

Durante o período de intervenção foram realizadas reflexões, adaptações e modificações das atividades, estratégias e metodologias, sempre que tal se justificou.

Para concluir este tópico, a tabela 6 sintetiza os objetivos gerais, os respetivos indicadores de avaliação e os instrumentos de avaliação:

**Tabela 6**

*Descrição de objetivos gerais, indicadores e instrumentos de avaliação relacionados com as duas áreas curriculares 1.º CEB*

<b>Áreas Curriculares</b>	<b>Objetivo Geral</b>	<b>Indicadores de Avaliação</b>	<b>Instrumentos de Avaliação</b>
Matemática	1) Desenvolver o cálculo mental	1.1) Adiciona ou subtrai mentalmente números até 100; 1.2) Sabe de memória a soma de dois quaisquer números de um algarismo;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelhas de observação;</li> <li>- Observação direta;</li> <li>- Produções dos alunos;</li> <li>- Fichas de avaliação sumativas.</li> </ul>
Português	2) Desenvolver competências de leitura a partir de materiais manipuláveis	2.1) Repete imediatamente depois da apresentação oral, sem erros de identidade ou de ordem, palavras e pseudopalavras constituídas por pelo menos 3 sílabas: CV (consoante – vogal) ou CCV (consoante – consoante – vogal). 2.2) Conta o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas. 2.3) Lê corretamente, no mínimo, 25 pseudopalavras ou palavras; 2.4) Lê pequenos textos narrativos.	
Transversal a todas as áreas	3) Participar de forma autónoma nos processos de aprendizagem	3.1) Realiza atividades de forma autónoma.	

Fonte: plano de intervenção do 1.º CEB.

2. "A CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE EM  
CONTEXTO" - A ANÁLISE  
CRÍTICA DA PES

| ' ' | | ' ' |

Depois de realizada a descrição das PES desenvolvidas em 1.º e 2.º CEB, revela-se ser importante a realização de uma reflexão crítica e comparativa das experiências e vivências decorrentes das práticas anteriormente referidas. Considera-se que esta reflexão é relevante, uma vez que permite a adequação, adaptação e melhoria das estratégias previamente implementadas e/ou que irei implementar no contexto de aprendizagem das crianças, tendo por base as características dos contextos e dos seus mundos sociais e culturais.

De acordo com Júnior (2010), “um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional.” (p. 580). Deste modo, a ferramenta reflexiva é imprescindível no papel de um/a profissional da Educação, visto que torna um/a professor/a capaz de avaliar a construção do conhecimento, tendo em conta a apreensão, a compreensão, o modo e a eficácia da resolução de problemas e a consciencialização e controle sobre o modo como se ensina. Tal é possível, quando estamos em observação direta da prática de um/a professor/a e, posteriormente, a experimentar a intervenção com o papel semelhante.

Neste seguimento e no que diz respeito à organização de sala de aula, a disposição era similar em ambos os contextos, as mesas encontravam-se alinhadas e viradas na direção do quadro, como da sala de aula do modelo tradicional. Apesar de as professoras cooperantes dos dois contextos educativos baseassem o seu método de ensino em estratégias de trabalho individual, durante o período de intervenção tentamos, eu e a minha colega de estágio, desenvolver, em alguns momentos, o trabalho a pares e/ou em pequeno grupo, o que originou, por vezes, a mudança na disposição das mesas na sala de aula.

A escolha de utilização desta estratégia originou, na minha opinião, uma maior participação e empenho das crianças na realização das tarefas propostas na sala de aula, nomeadamente na realização de jogos, trabalhos de pesquisa e trabalho de campo. Este investimento em tarefas mais exploratórias, dinâmicas e mais autónomas, onde assumíamos um papel de mediação, de gerenciar os comportamentos, de orientar a sua realização e de auxiliar em caso de dúvida, foi uma nova forma de aprendizagem para as crianças. Considero que foi benéfico para elas, por exemplo, uma vez que as que tinham dificuldades identificam fragilidades e aceitavam rapidamente a ajuda dos pares, que revelam ter determinado conteúdo como potencialidade. Deste modo, foi

possível potenciar espaços-tempos para que “de uma forma autónoma, crítica e motivada [possam] assumir um papel construtivo nas suas próprias aprendizagens ao longo da vida.” (Silva, Duarte, Sá, & Simão, 2004, p. 12).

Em 1.º CEB, tal foi notório, na aula de introdução ao dinheiro, em que se planificou uma venda de objetos e, em pequenos grupos, as crianças escolheram o que pretendiam comprar, que dinheiro iam gastar e quanto ia sobrar.<sup>13</sup> (anexo K). No 2.º CEB, como já foi referido, individualmente ou em pequenos grupos, as crianças preenchiavam o glossário de turma, sendo que previamente tinham de pesquisar sobre uma palavra ou uma expressão que lhes tivesse suscitado interesse ao longo da aula lecionada. A experiência e a reflexão sobre ela levam-me a afirmar que o trabalho em pequenos grupos na aula, potenciou o sucesso ao nível de aprendizagem de conteúdos e a melhoria da relação aluno/a-professor/a.

Relativamente à gestão do tempo e do currículo, embora ambos os ciclos tivessem um horário escolar discriminado em função das diferentes áreas curriculares senti que no 2.º CEB, este era menos flexível do que o mesmo no 1.º CEB. Neste último ciclo, lecionávamos todas as áreas curriculares, enquanto no 2.º CEB apenas lecionávamos Português e História e Geografia de Portugal, sendo essas as valências do nosso mestrado. Desta forma, no 2.º CEB, existiram atividades, que por serem extensas, tiveram de ser excluídas do nosso Plano de Intervenção, tais como a realização de um guião de leitura na exploração do livro “Ulisses”, de Maria Alberta Meneres na área do Português e, na área de História e Geografia de Portugal, a exploração de outros livros, além do manual, sobre os temas abordados. Por conseguinte, se no 1.º CEB o currículo é mais flexível, neste foi difícil gerenciar o tempo, visto que a turma apresentava ritmos de trabalho diferentes, sendo essa a variável que condicionava o tempo de realização e/ou de concretização das tarefas.

A relação entre o grupo de crianças revelou-se ser, em ambos os ciclos, bastante próxima e contava com um espírito de entreajuda e de preocupação entre pares. E a relação aluno/a-professor/a foi mais evidente no 1.º CEB, pois as crianças demonstravam uma maior dependência em relação a nós e à professora enquanto titular da turma. Tal aspeto deve-se, provavelmente, à idade das crianças. Contudo, conseguimos sempre estabelecer uma relação próxima com as crianças, promovendo,

---

<sup>13</sup> Os grupos foram criados por mim e pelo meu par de estágio, pois desta forma criámos grupos equilibrados para que os/as alunos/as com mais potencialidades pudessem ajudar os que apresentavam mais dificuldades.

deste modo, um ambiente propício para a aprendizagem dentro da sala de aula e a criação de interações que facilitaram a nossa presença e intervenção. O papel do professor/a revela-se, assim, muito importante, tal como preconiza Silva (2001, citado por Mello & Rubio, 2013):

para que os alunos se sintam mais seguros, criando, assim, um ambiente de aprendizado tranquilo, pois a afetividade se faz presente no cotidiano da sala de aula, seja pela postura do professor, pela dinâmica de seu trabalho ou nas interações entre sujeitos. (p. 6)

Em relação à avaliação, as práticas eram bastante semelhantes nos dois ciclos. No 1.º e no 2.º CEB, as crianças realizavam avaliações escritas, como fichas de avaliação e provas, em momentos previamente estabelecidos. Não obstante, estes métodos de avaliação nem sempre refletem os conhecimentos realmente adquiridos devido à ansiedade e nervosismo sentido nos grupos. De acordo com Pacheco (1998), “a avaliação sumativa é o andaime que suporta todo o edifício escolar (...) medindo unicamente a prestação dos alunos numa perspectiva de sucesso ou insucesso” (p.119). Trata-se, no fundo, no que Ferreira, Digo e Melo (2018) denominam de “modo de regulação do sistema educativo assente na ideologia da performatividade mediante um trabalho escolar intensificado” (p. 280).

Nos dois contextos, a avaliação diagnóstica foi efetuada utilizando a técnica de observação direta e análise documental, nomeadamente da análise das fichas de avaliação anteriores, que tinham sido realizadas perto da nossa chegada. No que toca à avaliação sumativa, apenas tivemos oportunidade de a concretizar no 2.º CEB, uma vez que no 1.º CEB já estavam definidos os momentos de avaliação propostos pelo AE (provas comuns).

O método de ensino baseava-se nos manuais e nas planificações provenientes das editoras, sendo esta prática mais evidente no 2.º CEB. Pese embora a defesa, que partilho, de que os/as profissionais de educação deveriam “saber que necessitam discutir e dar ciência aos educandos sobre seu contrato didático, aceitando sugestões de melhoramento e contribuições significativas dos alunos, especialmente por entender que o interessado em aprender a aprender é o aluno.” (Behrens & José 2001, citado por Belotti & Faria, 2010, p. 10). No 2.º CEB, com o intuito de privilegiar a ação das crianças, planificámos momentos que promoviam o envolvimento e participação destas, como por exemplo na apresentação das pesquisas de diversos temas da área de História e

Geografia de Portugal e nas idas ao quadro na correção de exercícios. Já no 1.º CEB existiam diversos momentos em que a construção do conhecimento emergia de vivências, experiências e saberes previamente adquiridos pelas crianças, nomeadamente na construção de problemas matemáticos relacionados com o quotidiano (tarefas domésticas, realização de visitas de estudo, entre outras) e na planificação da investigação presente no relatório, visto que as crianças sugeriram as atividades e as questões de partida.

Assim, com a observação das práticas no 1.º CEB e as potencialidades do que envolve as crianças, foram tidas em conta como uma oportunidade para fomentar momentos em que estas delinearam, planificaram e decidiram momentos do seu processo de aprendizagem. Partindo das suas experiências e das suas vivências, procuramos tornar as aprendizagens significantes, levando as crianças a questionar sobre a família, temática da investigação. A sua relevância é educativa mas também social, uma vez que a família é considerada um “elemento natural e fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros.” (CDC, 1989, p.3). Defendo as palavras de Batista (2014) quando defende que “não devemos esquecer que a educação familiar é mais antiga do que a educação escolar, uma vez que a primeira sempre existiu e sempre existirá, tendo os valores familiares um “grande peso” na formação do indivíduo” (p.23).

Por último, torna-se essencial relevar a diferenciação pedagógica, que nos dois contextos educativos, era privilegiada por nós, apesar de ser condicionada pelas professoras cooperantes. Nos ideais de Santos (2009), “a diferenciação pedagógica é um repto da escola actual, por um lado, pelas diferenças próprias de cada indivíduo que aprende de forma diferente, e, por outro lado, pela necessidade de mudança no ensino se se pretende atender a essas diferenças.” (p.31). Assim sendo, a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica foi necessária na medida que a gestão do currículo deve ir sempre ao encontro das necessidades, fragilidades, ritmos e interesses de trabalho das crianças. No 1.º CEB, esta diferenciação apenas se dirigia a uma das crianças que apresentava necessidades de medida de suporte à aprendizagem e à inclusão, tendo por base o Decreto de Lei n.º 54/2018. Esta criança apresentava um fraco rendimento escolar e tinha algumas dificuldades na compreensão dos conteúdos de todas as áreas curriculares. Para além desta criança, existiam mais 4 que apenas necessitavam de ter um apoio especializado. Contrariamente, no 2.º CEB existiam diversas crianças abrangidas pelo Decreto supramencionado, contudo só lhes era

garantida a diferenciação pedagógica em momento de avaliação e o acompanhamento por um/a profissional, além do professor, na sala de aula, nomeadamente para apoio escolar ou consultas, momentos utilizados pelas crianças para a resolução de conflitos pessoais e para a exposição de dúvidas ou problemas relacionados com os conteúdos curriculares. Considero que incluímos sempre todas as crianças nas atividades realizadas.

Apesar das disparidades e das semelhanças nos contextos e nas práticas do 1.º e do 2.º CEB, a maior dissemelhança revela-se ao nível da gestão do tempo, do currículo e do grupo. No papel de estagiária, eu e a minha colega, tentámos sempre organizar o currículo com base nas necessidades das crianças, uma vez que acreditamos que a organização do currículo tendo em conta as vozes das crianças, promove o bom funcionamento, a aprendizagem e a gestão temporal na sala de aula. Ora, ao partirmos das prioridades das crianças, uma preocupação e avaliação constante das características do grupo, beneficiará, não só os ritmos de trabalho e de aquisição de conhecimentos, mas também o tempo de realização das tarefas. No entanto, estas diferenças devem-se inteiramente às opções de práticas pedagógicas e didáticas seguidas pelas professoras cooperantes.

Em suma, as práticas em 1.º e 2.º CEB promoveram o meu enriquecimento a nível pessoal e profissional, pois todas as semelhanças e dissemelhanças apresentadas previamente oferecem as ferramentas necessárias para refletir e adquirir um nível de conhecimento e de experiência na área educativa.

3. PARTE 2 - O QUE AS  
CRIANÇAS DIZEM SOBRE A  
FAMÍLIA? APRESENTAÇÃO  
DA INVESTIGAÇÃO

| | " | | " |

Neste capítulo, apresenta-se o estudo desenvolvido, ao longo da PES II, no âmbito do 1.º CEB, numa turma de 1.º ano de escolaridade, sobre *as concepções das crianças sobre a família*. Seguindo este pressuposto, serão descritas todas as fases do processo investigativo.

O tema de estudo surgiu após a caracterização da turma do 1.º CEB, em que a PES teve lugar, e tendo em conta as conversas informais com a professora cooperante e a observação direta realizada nas semanas de observação.

Em parte, a escolha deste tema foi, também, uma motivação pessoal, uma vez que reconheço o quão é importante papel da família na vida educativa de uma criança. De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), no artigo 27º, é da responsabilidade parental e de outros familiares, tutores e/ou cuidadores assegurar, tendo em conta as suas competências e capacidades financeiras, as condições de vida necessárias para o desenvolvimento da criança. Outra motivação foi académica, no sentido de ter sido sensibilizada, do ponto de vista científico, no curso, para a *relação armadilhada* entre escola-família (Silva, 2003). Questões discutidas na minha formação académica foram fundamentais para me despertar para algumas problemáticas, como, por exemplo, quem são e o que são os pais em relação à escola? Os pais podem assumir diversos papéis na relação com a escola, como consumidores, gestores, cidadãos, educadores, colaboradores e parceiros. Silva (2003) alerta que “a relação escola-família pode constituir-se (não forçosamente, note-se) num meio de reprodução social e cultural, pode consistir numa relação armadilhada” (p. 76). Daí a escolha da temática para a investigação. Mais, durante o período de intervenção foi possível constatar, aquando da revisão para a ficha sumativa de Estudo do Meio, que a turma revelou alguma dificuldade em definir *família*, face à constatação que existia uma diversidade de estruturas familiares existentes no grupo.

Tal como referido anteriormente, o par de estágio planificou atividades assentes na participação ativa da turma e na autonomia, contrariamente ao que a turma estava habituada a experienciar com a professora cooperante. Assim, pretendia-se que as crianças participassem no processo de ensino-aprendizagem baseando-se na estimulação das suas experiências pessoais e da reflexão perante as mesmas. Neste seguimento e na ambição de realizar atividades em que as crianças e as suas necessidades fossem consideradas e trazidas para o contexto de sala de aula. Foi assim que surgiu o tema de investigação: as concepções das crianças sobre a família.

Considerando que “reportar as crianças às famílias, não menosprezando, assim, uma experiência familiar que é indissociável da sua biografia, na sua anterioridade, alternância e complementaridade, à frequência do JI [e do 1.º CEB], visa entender que ambas instituições como dois espaços sociais constitutivos da estruturação da sua vida cotidiana, mesmo que possam divergir nos seus propósitos, estratégias e estilos educativos (Ferreira, 2004, p. 65).

A temática escolhida tem subjacentes a seguinte questão de investigação: (i) Quais as concepções que crianças de uma turma do 1.º ano do 1.º CEB têm sobre família? Como objetivos específicos que permitirão a concretização do objetivo geral foram estabelecidos os seguintes:

- i) Identificar as estruturas familiares das crianças da turma
- ii) Analisar as concepções de família presentes na turma;
- iii) Promover a participação das crianças na investigação.

## 4 . ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| ' ' | | ' ' |

#### **4.1. A polissemia do conceito família**

A família é, foi e continuará a ser considerada o núcleo base da sociedade, seja qual for a visão que cada um tem sobre essa. Isto é, a família é a forma mais inata, sincera e antiga de vida social. (Heller, 2016)

Visto que a família se designa por ser o princípio de tudo, pois é responsável pela estruturação dos sujeitos que a compõem e pelo amparo essencial para o “desamparo estrutural” no cotidiano. Já em 1948, a Declaração Universal de Direitos Humanos, afirmava que, de acordo com o artigo 16.º, “a família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado.”

Ao longo dos tempos, este conceito foi-se modificando tendo em conta os contextos históricos, sociais, culturais, políticos e económicos.

Vejamos, por exemplo como Bevilacqua, em 1954, definia família:

complexo de normas que regulam a celebração do casamento, sua validade e os efeitos que dele resultam, as relações pessoais e económicas da sociedade conjugal, a dissolução desta, as relações entre pais e filhos, o vínculo de parentesco e os instintos complementares da tutela, curatela e da ausência” (p.6)

Mais recentemente, Cardoso e Brambilla (2015), definem-na como o conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco resultante do casamento, de consanguinidade ou, menos frequentemente, de adoção e no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças. Contudo, pode, também, ser visto como um grupo social doméstico que partilha um espaço comum.

Esta mutação no tempo e no espaço tem consequências na forma como se entende o conceito. A Organização Mundial de Saúde (1994, citado por Ordem dos Enfermeiros, 2008) referiu que não podemos limitar o conceito de família em laços de sangue, casamento, parceria sexual ou adoção, uma vez que a família é vista como um grupo social, no qual as suas relações têm como base a confiança, o apoio e um destino. Uma ideia reforçada por Wall (1995) quando afirma que “as definições de família e das obrigações familiares, tal como se encontram quer na legislação, quer nas práticas de política social ( ... ) têm mudado ao longo do tempo, em resposta a diferentes contextos sociais, económicos e políticos.” (p. 431).

Neste seguimento e segundo Dias (2009), “o retrato da família não é mais a foto de um casamento.” Porquê? Porque, hoje em dia, existem diferentes tipos de famílias sendo cada um caracterizado pelo seu tempo de mudança, a sua sexualidade e, entre outras variáveis, o seu número de agregado familiar.

Reportando-me ao contexto nacional, este percurso de transformação da organização e estruturação da família, surgiu relativamente mais tarde em Portugal do que noutros países do mundo. Contudo, esta mudança social foi desencadeada pela revolução dos cravos, em 25 de abril de 1974 e apresenta-se, no dealbar do século XXI, como uma estrutura em mudança, assumindo múltiplas facetas e configurações. (Pedroso & Branco, 2008).

Em suma, a família emerge de “um conjunto dinâmico e complexo de variáveis estruturais intrafamiliares, mas também de realidades extrafamiliares. Assim, a família, nas suas relações com o contexto sociocultural, passa pela evolução que caracteriza de modo significativo o mundo de hoje.” (Cotrim, 2018, p. 58).

## **4.2. Diversidade de estruturas familiares**

Ao longo do tempo, a organização familiar tem sido uma realidade universal em todas as sociedades, mesmo que a sua estrutura tenha diferentes especificidades segundo os contextos, supramencionados, nomeadamente históricos, geográficos e socioculturais (Cotrim, 2018). No entanto, este conceito vai-se adaptado às mudanças que ocorrem em todos os tempos e lugares. O modo pelo qual a família é organizada demonstra na prática o que é a nossa cultura, tal como uma simples imagem do rosto é o bastante para retratar o indivíduo.

De modo a realizar uma análise aprofundada é essencial repensar e investigar, ainda que de forma sintética, a evolução socio histórica da família até à atualidade, nas sociedades europeias. Entre as várias características a assinalar, refiro a desigualdade de papéis e funções dos membros da família, com destaque para o papel dominante do homem (Meira & Centa, 2003; Almeida, 2005; Dias, 2009; Aboim, 2010). Outra característica a assinalar, remete para o final do séc. XIX, quando assistimos a uma reconfiguração das relações afetivas entre os membros da família devido à proximidade na relação familiar entre pais e filhos/as, isto é, preocupação ao nível da educação, criação de laços emocionais e privacidade doméstica. (Giddens, 2007)

Com o passar dos anos, a função da criança no contexto familiar altera-se. A família estruturou-se, cada vez mais, em torno da criança e representando a mesma como o centro do seio familiar.

As famílias do séc. XX, a partir dos anos 60 e 70, são caracterizadas pela inexistência de um modelo dominante e pela divisão das funções por todos os membros familiares.

Por último, a família da atualidade, que se organiza em torno da criança e em que o seio familiar se encontra unido pelo amor que sentem. Desta forma, a família torna-se capaz de promover e proporcionar um ambiente familiar facilitador ao desenvolvimento pessoal, social e cognitivo da criança.

Segundo Aboim e Wall (2002), existem diversos tipos de famílias:

- (i) Nucleares – constituídas por dois adultos que vivem juntos com filhos biológicos ou adotados;
- (ii) Extensas ou Alargadas – situação em que outros parentes, de gerações diferentes, coabitam ou vivem muito próximo do casal e filhos;
- (iii) Monoparentais – constituída por apenas um adulto, um dos respetivo(s) progenitor(es) e pelo(s) seu(s) filho(s). Esta situação pode ser causada pelo divórcio ou separação dos pais, pela morte de um dos elementos da família ou pelas “mães ou pais solteiros”;
- (iv) Recompostas – famílias resultantes da constituição de laços conjugais depois do divórcio;
- (v) Uniões de facto – constituída por um casal que decide viver junto e efetuar vida de casados, sem haver casamento;
- (vi) Unipessoais – constituída por apenas uma pessoa a viver sozinha;
- (vii) Homossexuais – constituída por homens ou mulheres homossexuais que vivem como casais cujas relações se baseiam num compromisso pessoal.

A tabela seguinte demonstra as mudanças nos tipos de família em Portugal.

**Tabela 7***Síntese das mudanças das famílias nos anos de 1960, 1991/1992 e 2011*

Anos	1960	1991/1992	2011
<b>Tipos de Família</b>			
<b>Nucleares</b>	2 356 982	3 147 403	4 043 726
<b>Extensas ou Alargadas</b>	N/A	438 683	353 204
<b>Unões de Facto</b>	N/A <sup>14</sup>	N/A <sup>14</sup>	729 832
<b>Monoparentais</b>	N/A	254 261 <sup>15</sup>	480 443
<b>Recompostas</b>	N/A	N/A	105 763
<b>Unipessoais</b>	N/A	435 864	866 827
<b>Homossexuais</b>	N/A	N/A	Adoção de crianças por casais homossexuais - Lei nº 2/2016, de 29 de fevereiro <sup>16</sup>

Fonte: INE, Censos (1960, 1991, 2011).

A investigação na área da família aponta para que na década de 60, as relações de parentesco para além da família nuclear eram ignoradas (por vezes, família extensa apresentando a sua independência, apesar de existir entreajuda). Deste modo, a família era considerada um modelo de organização económica com base na industrialização e na urbanização. Porém, os novos valores da sociedade industrializada entraram em conflito com os valores familiares originando a reconfirmação social dos padrões familiares dominantes.

<sup>14</sup>Note-se que nos Censos do INE de e 1960, 1991 e 2001 a definição de casal é a de casal heterossexual, abrangendo os indivíduos que se relacionem, de direito ou de facto, como marido e mulher. (INE)

<sup>15</sup> É de realçar que no recenseamento de 1991 a classificação dos «núcleos familiares monoparentais» incluía apenas as mães e os pais sós a viver com filhos solteiros, passando em 2001 a incluir todas as mães/pais a viver com filhos separados, divorciados, viúvos e casados. Em 2011 foi seguido o mesmo critério de classificação. (INE)

<sup>16</sup> Estudos comunitários recentes estimam que 3% das pessoas gays, lésbicas e bissexuais e 8% dos casais do mesmo sexo tinham filhos, não existindo, contudo, uma estimativa real da dimensão da população Lésbica, Gay, Bissexual e Transgénero (LGBT) Portuguesa (Costa, Pereira, & Leal, 2013, citado por Costa et al., 2013). Não obstante, inferindo a partir de dados norte-americanos que indicam que cerca de 5% da população maior de idade se identifica como gay, lésbica, bissexual ou transgénero (Gagnon, Laumann, Michael, & Michaels, 1994, citado por Costa et al., 2013), será possível inferir a dimensão da população LGBT Portuguesa. De acordo com os censos de 2001, habitavam em Portugal cerca de 8 milhões de pessoas maiores de 20 anos (Instituto Nacional de Estatística, 2002, citado por Costa et. al., 2013). Assim, 5% seriam aproximadamente 400 mil pessoas lésbicas, gays e bissexuais. Se desta população retirarmos 3% a 8%, poderemos esperar uma dimensão aproximada de famílias homoparentais em Portugal entre 12 e 32 mil. Este número incluiria, então, famílias reconstituídas após a divulgação da homossexualidade do pai ou da mãe, e famílias planeadas, ainda que maioritariamente monoparentais, de mães lésbicas e pais gays. (Costa et. all, 2013)

Nas décadas de 70 e de 80, assiste-se a um aumento dos divórcios o que também contribuiu para processos na estrutura social. Na década 90, continua a aumentar o número de divórcios, que em muitos países era proibido, e o crescimento de algum desinteresse pelo casamento. A família sofre alterações, tanto a nível de estrutura interna, como ao nível das suas funções. O divórcio tornou-se uma prática comum, o que potenciou o surgimento de novas formas de vida familiar, que têm tido ênfase nos últimos 40 anos, nomeadamente família sem vínculo matrimonial, monoparentais, recompostas e homossexuais. A família atual implica interações entre gerações e a redescoberta do parentesco e da afetividade.

Em suma, no que diz respeito às concepções de família, estas sofreram mudanças ao longo dos tempos. Desde meados do século XIX, a família tida como ideal era constituída por uma mãe, um pai e os seus filhos, isto é, as conhecidas famílias nucleares. Nesta época, a função de sustentar e “chefiar” a casa era incumbida à figura paterna, enquanto a lida da casa e a criação dos filhos era tarefa da inerente responsabilidade da mulher.

Segundo Ruivo (1977) “os membros de uma família cooperavam na produção dos recursos necessários à subsistência, abrigo e proteção, construção de instrumentos de trabalho e defesa do exterior” (p.39). Neste seguimento, a família era, também, muitas vezes definida como uma unidade de produção, isto é, todos os seus elementos eram considerados “mão-de-obra”. Devido a esta função, as famílias numerosas eram privilegiadas. No entanto, este modo de organização familiar modificou-se aquando da saída das populações dos meios rurais para a urbanização e da obrigatoriedade da frequência escolar, uma vez que as crianças começaram a representar encargos ao invés de mão-de-obra.

A partir do século XX, a concepção de família tomou um sentido diferente das que foram existindo nos séculos anteriores devido a algumas variáveis intrafamiliares e extrafamiliares, nomeadamente a emancipação da mulher, a legalização do divórcio e a diminuição estatística e simbólica do matrimónio. Os membros da família, denominada por contemporânea, começaram a exercer as suas funções laborais, primeiro o homem, depois a mulher e, finalmente, os/as filhos/as. Tal afirmação pode ser verificada nos ideais de Roussel e Bourguignon (1978, citado por Dias 2000), “na sociedade moderna verifica-se cada vez mais um aumento de matrimónios de facto, isto é, a convivência entre homens e mulheres, sem que tenha existido algum contrato matrimonial” (p.96).

Posto isto, o número de famílias a escolher a vivência em união de facto ou em diferentes estruturações familiares aumentou.

Por um lado, o núcleo familiar e os seus diferentes papéis reconfiguraram-se, causando, conseqüentemente, a mudança nas relações interpessoais e sociais. Porém, por outro lado, o surgimento de novas, diferentes e diversificadas estruturas familiares exigiu que o Estado se posicionasse face às mesmas, daí resultar um conjunto de políticas públicas e um profícuo enquadramento legislativo (cf. Pedroso & Branco, 2008).

Todas estas conceções de família foram constitucionalizadas nos seus países. No caso português, estas conceções constam no artigo 36.º da Constituição da República Portuguesa - Diário da República n.º 86/1976, de 10 de abril -, que permanece sem alterações desde 1997, consta a seguinte redação:

1. Todos têm direito de constituir família e de contrair casamento em condições de plena igualdade.
2. A lei regula os requisitos e os efeitos do casamento e de sua dissolução, por morte ou divórcio, independentemente da forma de celebração.
3. Os cônjuges têm iguais direitos e deveres quanto à capacidade civil e política e à manutenção e educação dos filhos.
4. Os filhos nascidos fora do casamento não podem, por esse motivo, ser objeto de qualquer discriminação, e a lei ou as repartições oficiais não podem usar designações discriminatórias relativas a filiação.
5. Os pais têm o direito e o dever de educação dos filhos.
6. Os filhos não devem ser separados dos pais, salvo quando estes não cumpram os seus deveres fundamentais para com eles e sempre mediante decisão judicial.
7. A adoção é regulada e protegida pelos termos da lei.

#### **4.3. As relações família-escola: onde estão as crianças?**

A família surge como o primeiro agente socializador de uma criança, visto que é durante os primeiros anos de vida que se realizam a maior parte das interações sociais. Neste pressuposto, a família é considerada o primeiro espaço educativo num contexto de socialização por excelência.

Diogo (1998) afirma que “a família surge como o primeiro e principal socializante, transmitindo e emprestando à criança toda a variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais.” (p. 41). No seio da família é que cada criança inicia a convivência

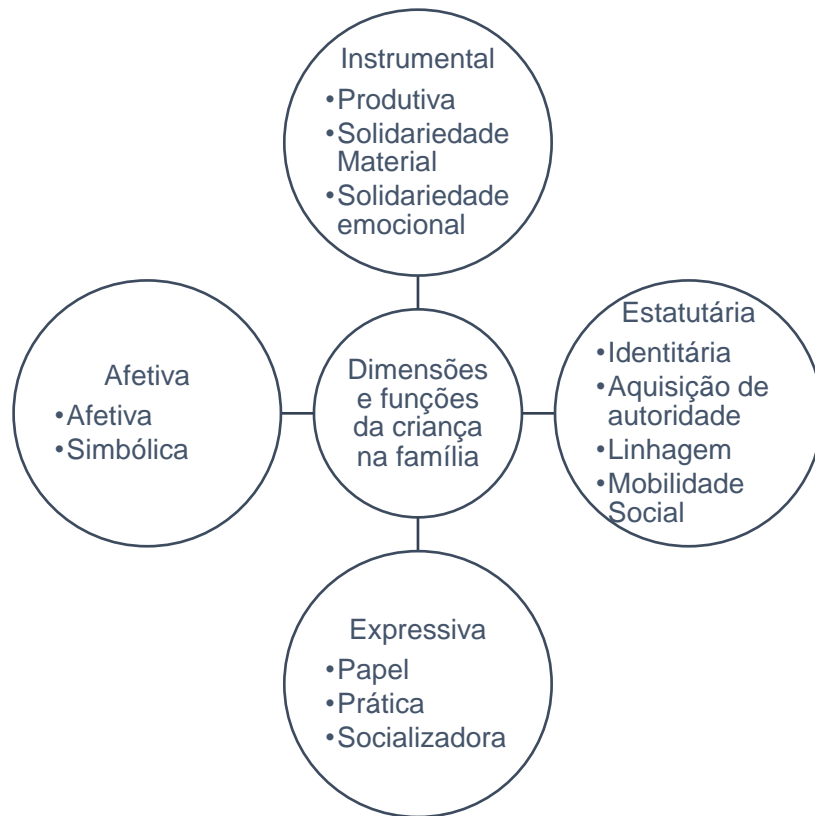
com os outros, assim surge a sociabilização e a ligação à comunidade. Os familiares são responsáveis pela transmissão de valores, costumes e tradições, os quais são absorvidos pelas crianças e são auxiliares da adaptação à sociedade e, conseqüentemente, às suas regras e diferentes funções. Portanto, o papel da família na vida da criança enriquece o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo da mesma.

Para Magalhães (2007) “a família é um contexto que presta os primeiros cuidados, o afeto e proporciona uma variedade de oportunidades” (p. 44). Deste modo, pode-se afirmar que as funções da família vão desde a procriação, apoio económico, satisfação de necessidades (alimentação, apoio emocional, entre muitas outras), a proteção e a educação/socialização (Magalhães, 2007; Baptista, 2013).

No que diz respeito à função educativa, a criança, estando num ambiente familiar, torna-se capaz de adquirir conceitos e atitudes que irão contribuir na sua formação como um indivíduo que consegue viver na sociedade em que está inserido. Segundo Homem (2002) “a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo” (p. 36), logo o meio familiar funciona como uma educação primária, contudo não pode ser o único responsável pela educação da criança e, devido a essa instância, os contextos escolares complementam o processo educativo.

Para além das funções clarificadas por Magalhães (2007) e Baptista (2013), outros autores procuraram identificar as funções que os filhos desempenham na família. Desse modo, tendo com conta as propostas de Kellerhals et al. (1975, 1982), Cunha (2005), criou quatro dimensões de análise e as suas respetivas funções (Figura x): *afetiva, instrumental, estatutária e expressiva*.

**Figura 1.**  
*Síntese das dimensões e funções da criança na família.*



Fonte: Adaptado de Cunha (2005).

A *dimensão afetiva*, referente às retribuições que a criança realiza na vida familiar e tem duas funções atribuídas: afetiva e simbólica. A função afetiva está relacionada com o “amor único e perene ( ...) o único amor que dura para a toda a vida” (pp. 4-5), isto é, as crianças são vistas como uma fonte de amor pelos pais e, em alguns casos, nomeadamente numa perspetiva alargada, pelos restantes familiares, como avós, tios, primos, entre outros. A função simbólica remete para a expressão do amor como um sentimento, seja por palavras, ações ou símbolos.

Na *função instrumental* prendem-se três funções: função produtiva, aliada à participação das crianças nas tarefas domésticas e/ou a nível profissional, ou seja, os filhos são “uma ajuda em casa e no trabalho” (p. 5); função de solidariedade material, relacionada com o apoio económico; e função de solidariedade emocional, que tal como a função mencionada anteriormente, liga-se ao apoio, mas desta vez, emocional, isto é, “uma companhia ao longo da vida (são uma companhia para toda a vida)”. (p. 5)

A terceira dimensão designada por *estatutária* reparte-se em quatro funções. A função identitária em que o facto de ser mãe é fulcral na reconstrução da identidade da mulher. A função de aquisição de autoridade, assim denominada devido ao respeito

sentido pelos filhos, tendo em conta a educação que lhes tenha sido fornecida. A função de mobilidade social que deixa claro que os filhos são “a segunda chance na vida, transferindo-se para eles a responsabilidade de realizar ambições que são as dos pais” (Kellerhals et al., 1982, citado por Cunha 2005, p. 5). A última função desta dimensão – *função de linhagem* – que como a sua designação indica, aponta para a ideia de descendência.

Por fim, a *dimensão expressiva* dá conta de três funções que são: a função de papel que remonta para o prazer de cuidar e tratar dos filhos no quotidiano, a função de sociabilidade lúdica ou prática ligada ao conceito de companheirismo, lazer e diversão, e a função socializadora que diz respeito à socialização com outros elementos como fonte de aprendizagem coletiva, pois “os filhos são ( ... ) produtores de saberes legítimos dentro da família (com eles pode aprender coisas novas).” (p. 6)

No seguimento do que já foi afirmado, a família é o primeiro espaço de realização, de desenvolvimento e de consolidação do que é a personalidade humana e a vivência em comunidade (Miranda, 2002, p. 11). Porém, esta relação educativa articula-se na interação com as instituições educativas. Cabe a um/a profissional de educação conhecer as famílias das crianças de forma a compreender os seus mundos de vida e as mútuas influências que dá advém.

Segundo Silva (2010), a educação familiar foi adquirindo, ao longo do tempo, diversificadas formas tendo em conta o contexto histórico e sociológico. O autor supramencionado refere, ainda, que a educação prévia ao surgimento das escolas funcionava com base nas imitações, nas tentativas e, no conseqüente, sucesso ou erro e os “professores” eram os mais velhos, aqueles que eram considerados os mais sábios.

Desta forma, a origem da relação família-escola encontra-se relacionada com o surgimento da escolarização, que tendo em conta os argumentos de Silva (2010) é definida, sumariamente, por “um processo formal de educação que inclui, entre outros aspectos, a promoção do acesso à leitura e à escrita.” (p. 144).

Inicialmente, a escola aparece ligada ao processo de sedentarização da população, visto que até à data a mesma vivia de atividades recolectoras, nomeadamente a caça, a pesca ou a agricultura. Deste modo, desde a escolarização grega e até aos séculos mais recentes, a escola foi caracterizada por ser frequentada por uma minoria e pela separação de funções entre as famílias e um indivíduo especializado na educação escolar. Tendo em conta os ideais defendidos por Silva (2010, p. 444), esta separação era considerada uma condição para a existência de

instituições escolares e deve-se a duas razões: “a ignorância, maior ou menor, das famílias face ao saber escolar; b) uma política “estatal” de instruir as crianças colectivamente”. Nesta época, as famílias não questionavam esta separação e apenas a partir do século XX é que a interação família-escola começou a vigorar.

A partir do século XIX, uma grande maioria da população não letrada já tinha acesso à escola. Contudo, a relação entre os pais e os professores era inexistente, na medida que a escola se sobrepunha e se superiorizava relativamente às famílias.

Em meados do século XX, as tarefas sociais começam a delimitar-se, as famílias são responsáveis pela socialização primária e as escolas devem fomentar a socialização secundária. Na segunda metade do século, ocorreu um aprofundamento das transformações sociais, que conseqüentemente originou uma reconfiguração na relação família-escola (Stoer & Silva, 2005, citado por Silva, 2010). Estas mudanças estão explícitas e esquematizadas na tabela que se segue.

**Tabela 8**  
*Reconfiguração na relação família-escola*

<b>Modernidade</b>	<b>Pós-Modernidade</b>	<b>Reconfiguração da Relação Família- Escola</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociedade industrial</li> <li>- Estado-Nação</li> <li>- Papel regulador do Estado</li> <li>- Escola republicana e laica</li> <li>- Cidadania atribuída</li> <li>- Consolidação da escola de massas</li> <li>- Processo de nuclearização familiar</li> <li>- Direito à igualdade</li> <li>- Escola para todos</li> <li>- Relação Escola-Família: Separação de funções e perspectiva do pai-colaborador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociedade pós-industrial</li> <li>- Papel regulador do mercado (globalização económica)</li> <li>- Proliferação das identidades (diversidade cultural)</li> <li>- Cidadania reclamada</li> <li>- Crise da escola de massas</li> <li>- Novos tipos de famílias e processo de individualização social</li> <li>- Direito à diferença</li> <li>- Educação permanente e participada</li> <li>- Relação Escola-Família: Emergência do Pai-Parceiro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tensão entre:</li> <li>- Lógica do mercado/comunidade</li> <li>- Cidadania atribuída/reclamada</li> <li>- Direito à igualdade/diferença</li> <li>- Escola monocultural/intercultural</li> <li>- Parentização docente/docentização parental</li> <li>- Interesses de diferentes setores dos pais</li> <li>- Distintas identidades jovens/pais</li> <li>- Pai-Consumidor (lógica do mercado) /Pai-Parceiro (afirmação das identidades)</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Silva (2010, p. 447).

Desde o início do século XX até à atualidade, a relação entre a família e a escola tem-se tornado cada vez mais “estreita” na medida da universalização da colaboração, uma vez que “pode contrastar com o estado das relações informais ou com a vantagem obtida pelos grupos sociais que demonstram junto da escola uma maior capacidade para obter ganhos – escolares, mas também sociais – para os seus filhos.” (Silva, 2010, p. 446).

Portanto, esta relação deveria ser considerada como uma real vantagem para todos os atores educativos. Tendo por base a comunicação entre estes dois espaços institucionais, isto é, na (des)continuidade entre o *habitus das famílias* (Tomanović, 2004) será necessário que a escola continue a refletir sobre a necessidade de potenciar esta relação, ou seja, fomente a entrada das famílias (sempre que seja possível) e promova a comunicação. No fundo, que a inclua na vida educativa e considere que as crianças não são tábua rasa quando chegam e estão na escola.

No entanto, existem sempre realidades múltiplas que se sobrepõem ou estão em tensão, muitas vezes, no que toca ao envolvimento das famílias na vida escolar das crianças. Se alguns pais demonstram uma preocupação acrescida e constante, outros sugerem que a escola está mais voltada para o seu interior e que utiliza uma linguagem pouco compreensível, o que dificulta o envolvimento e a participação das famílias. Como Figueiredo (2013) releva “para muitos pais, quando são chamados à escola, associam essa necessidade à existência de problemas no desenvolvimento do seu educando. Os educadores passam a ser mensageiros de más.” (p. 31). Entre outras discussões possíveis, e seriam muitas, uma pergunta de impõe: onde estão as crianças nesta interação?

Nesse vaivém [*go between*], entre família e escola, como lhe chamou Perrenoud (1995; 2001), a criança continua a ser a eterna esquecida da investigação em educação. Esta ação de mensageira e repórter, entre as duas instâncias socializadora, joga-se também a forma como se vê e entende a criança e multiplicidade de papéis, que não se esgota no ofício de aluno, que é por si só heterógeno, mas muitas vezes entendido como uma categoria homogénea pelos/as profissionais de educação e pelos/as estagiários/as. Este também foi uma aprendizagem que fiz com a realização da PES e deste relatório. É num destes interstícios que a investigação que aqui se apresenta se funda epistemológica, teórica e metodologicamente. No reconhecimento das crianças

como atores sociais ativos, o que implica um posicionamento que visa contrariar a visão de incapazes, inacabadas, com maneiras impróprias (Ferreira, 2004) e, por isso, tem um papel importante na interação família- escola (Zartler, 2015). No reconhecimento que a PES tem de considerar as vivências, as ações e a participação das crianças e a infância enquanto categoria social com estatuto e características próprias, com direitos de voz e vez. No fundo, descobrindo as crianças e a sua infância pelas crianças (Gaitán, 2006). No reconhecimento que a observação do que as crianças dizem e fazem devem potencializar e informar a PES. Foi isso que aconteceu no meu processo de aprendizagem da profissão de professora. A experiência da PES, que incluiu uma investigação/intervenção em educação, realizou-se também com crianças (Tomás, 2011).

# 5. POSICIONAMENTO METODOLÓGICO E ÉTICO

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo incorpora a explicitação dos princípios metodológicos, apresentando os métodos e as técnicas utilizadas no processo de intervenção e investigação.

Assumindo que o real educativo porque social é pluridimensional e, por esse motivo, suscetível de ser abordado de maneiras diversas e analisado de diferentes perspectivas, “as dimensões a privilegiar (...) variam consoante os interesses que orientam [a pesquisa] e a partir dos quais se situa o investigador” (Marques, 1987, citado por Dortier, 2004, p. 213), assume-se um posicionamento assente no paradigma qualitativo e interpretativo. Entende-se por qualitativo, um processo investigativo que se desenvolve de forma interativa, em que todos os momentos da pesquisa (teoria, métodos, análise) estão interligados; por interpretativo, um processo complexo que pressupõe a reflexividade do/a investigador/a, supondo-se que é possível a subjetividade, uma vez que este deve produzir e interpretar os dados, sustentados com os dados recolhidos e fundamentação teórica.

De acordo com Godoy (1995, citado por Fell, Ximenes & Nunes, 2007) “a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve.” (p. 3 e 4). O objetivo primordial deste estudo de caso foi a caracterização das conceções de família das crianças de uma turma de 1.º ano do 1.º CEB.

## **5.1 Métodos e técnicas de recolha e análise de dados**

Anteriormente a qualquer investigação, foi essencial perceber o contexto em que aquela seria desenvolvida, pelo que recorri a um ecletismo metodológico, tanto no período de observação – para a definição do tema de estudo e planificação das atividades – como no período de intervenção – de forma colocar as atividades planeadas e propostas em prática, o que me possibilitou recolher informação a partir de várias técnicas e, posteriormente, fazer a triangulação dos dados. Aqui, optei, como referi em cima, por uma abordagem qualitativa, assente nos princípios orientadores da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Leite, Malpique e Santos (1989, citado por Vasconcelos, 2011), defendem que a MTP “é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de

pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social” (p.9).

Segundo Vilelas (2009, citado por Santos et al., 2016) “os defensores das estratégias de investigação qualitativas consideram que existe uma relação indissociável entre o mundo real e a subjetividade do sujeito, que não é passível de ser traduzida em números” (p. 29). Estes estudos são essencialmente descritivos e indutivos, sendo o investigador o elemento-chave do mesmo, uma vez que a interpretação dos fenómenos sociais e a atribuição de significados nos mesmos, “é realizada a partir de padrões encontrados nos dados, e não através da recolha de dados com o intuito de comprovar teorias ou verificar hipóteses, como acontece na investigação quantitativa” (p. 29).

Segundo Amado (2013) a investigação qualitativa contribui para melhorar as situações e para resolver os problemas nos diferentes contextos. Desta forma, Bogdan e Biklen (1994) referem que a investigação qualitativa é a metodologia que se enquadra com o estudo que irá ser realizado, uma vez que compreende que “tudo depende do ponto em que nos encontramos, da nossa perspetiva” (p. 53).

Relativamente às técnicas de recolha de dados, recorri à observação, à realização de *focus group* e à análise documental. Na observação, baseei-me, maioritariamente, na técnica de observação direta participante, em que o investigador está inserido no meio que observa, vivenciando as atividades desenvolvidas. Com efeito, foi utilizado como instrumento de observação direta a redação de notas de campo (anexo J). Durante a implementação das várias atividades que concorrem para este estudo, foram elaboradas grelhas de observação para registo dos dados. Na preparação das grelhas foram sempre tidos em conta os objetivos definidos e respetivos indicadores, para as diversas atividades realizadas pelas crianças. Nos *focus group*, elaborei um guião semiestruturado que continha um conjunto de tópicos/perguntas para abordar durante a entrevista. Morgan ( 1996; 1997, citado por Silva, Veloso & Keating, 2014) afirma que esta técnica “localiza a interação na discussão do grupo como a fonte dos dados; e, reconhece o papel activo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha dos dados” (p. 177). Por fim, a terceira estratégia, a análise documental, constitui-se como uma técnica de investigação em que o trabalho é centrado na recolha de fontes documentais em que se encontram registados princípios, objetivos e metas (Sousa & Baptista, 2011 citado por Santos et al., 2016).

Para concluir, referir que também foram analisadas as produções das crianças realizadas dentro e fora da sala de aula, tais como as respostas da atividade de pesquisa e opinião, os trabalhos de casa e os materiais trazidos pelas crianças acerca da temática em estudo.

## **5.2 Caracterização das crianças**

Como já foi mencionado anteriormente, trata-se de um grupo de 24 crianças de uma turma de 1.º ano do 1.º CEB, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idades (Anexo G). Relativamente ao sexo, 10 eram do sexo feminino e 14 eram do sexo masculino.

A sua maioria habitava na freguesia em que a instituição se situava e viviam com as suas famílias. Neste AE existiam famílias nucleares, alargadas e monoparentais. Após a realização da investigação, percebeu-se que uns números mínimos das famílias monoparentais podiam ser consideradas recompostas devido ao facto das crianças mencionarem os padrastos, no entanto não foi recolhida informação e/ou dados que comprovasse essa afirmação.

## **5.3 Princípios éticos do processo de investigação**

A partir do enquadramento teórico-conceitual apresentado no capítulo anterior, e em conformidade com a conceção de crianças defendida, explicita-se neste ponto o posicionamento ético que foi sendo adotado no decurso do estágio e no desenvolvimento da investigação. Por conseguinte, foram seguidos um conjunto de princípios éticos na investigação com crianças enunciados por Tomás (2011) e os que contam da Carta de Ética, um instrumento de regulação ético-deontológica, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).

Assim, desde o início da minha intervenção, que segui um conjunto de princípios éticos que orientaram a minha prática. Este confluíram num roteiro ético (anexo L) que representou uma ferramenta essencial na construção da minha identidade como profissional da educação. Deste modo, decidi desenvolver a minha investigação de acordo com “padrões de exigência ética, rigor e qualidade” (SPCE, 2014, p. 8), tendo sempre por base os princípios de responsabilidade, respeito e integridade.

Os princípios previamente enunciados pendem num conjunto de compromissos realizados com as crianças, as suas famílias e a equipa educativa, nomeadamente a salvaguarda da privacidade e a anonimato dos/as participantes da investigação.

Posto isto, em primeiro lugar, definiu-se um roteiro ético-metodológico e, apenas, posteriormente a tal foi iniciado o processo de recolha de dados. Segundo as ideias defendidos por Bogdan e Biklen (1994), a ética é “uma obrigação duradoira para com as pessoas com as quais se contacta no decurso de toda uma vida como investigador qualitativo” (p. 78).

Antes do início da prática no 1.º CEB, os/as encarregados de educação foram informados pela professora que a turma iria contar com a presença de duas estagiárias e que as mesmas iriam desenvolver as suas investigações com o grupo. O pedido de autorização para a captação de imagens ou outros ficheiros digitais, já tinha sido realizado pelo AE no início do ano letivo. Foi, também, realizada uma reunião de pais, antes da PES, com o objetivo de explicar aos pais como iriam decorrer as aulas com as estagiárias, informar que ambas tinham de realizar um trabalho de investigação e foi solicitado aos/às encarregados/as de educação a autorização para o desenvolvimento da investigação e das aulas a lecionar.

No momento da apresentação do estudo, foi realizada uma conversa com o grupo de crianças de modo a explicar-lhes o que iria ser estudado<sup>17</sup> e, recorrendo à Metodologia de Trabalho de Projeto (Vasconcelos, 2011), a planificar o percurso da investigação, incluindo as atividades a realizar. Todas as crianças tiveram a liberdade de aceitar, ou não, aceitar participar na investigação.

Outro pressuposto importante de referir, remete para a importância de valorizar as suas vozes, os seus princípios e as suas inseguranças<sup>18</sup> ao longo da investigação.

---

<sup>17</sup> Esta perspetiva de investigação é, efetivamente, adultocêntrica, isto é, centrada no/a adulto/a e nos objetivos elaborados por ele/a. Contudo, considerei que seria pertinente promover, no estudo, as vozes e as ações das crianças, na medida em que, apesar de ter delineado com a minha orientadora, previamente, as atividades a realizar, houve espaço para que as crianças dessem sugestões de atividades e modos de desenrolar das mesmas. Esta participação, embora tenha sido um pouco reservada, enriqueceu a minha investigação tanto a nível de dados, como a nível de crescimento profissional.

<sup>18</sup> Existiram crianças que manifestaram algumas inseguranças, tais como a partilha de informação das suas famílias, medo de expressar uma opinião por ser diferente das opiniões dos restantes colegas, receio de responder ou questionar coisas não tão importantes. Estas inseguranças foram ultrapassadas com conversas informais em que as crianças tiveram oportunidade de dizer o que queriam e quando queriam.

Foi, também, relevante assegurar a participação de cada criança tendo em conta os princípios éticos e deontológicos do trabalho de investigação.

Em suma, pretendi valorizar as vozes das crianças na investigação. Como afirma Tomás (2011):

a participação das crianças na investigação produz muitas vezes melhores dados qualitativos, ajuda a focar a investigação e a clarificar a análise e a interpretação dos dados e permite ainda descobrir novos caminhos que são apontados por elas. Os dados produzidos pelas próprias crianças, por exemplo, apresentam-se como uma estratégia fundamental para o estudo da situação, já que complementam o olhar adulto. (p. 157)

## 6. RESULTADOS

| " | | " |

Neste ponto do relatório, irei descrever e analisar os resultados das aprendizagens realizadas pelas crianças e que permitiram avaliar o grau de concretização dos objetivos definidos. Apresenta-se, ainda, os resultados da investigação desenvolvida com as crianças sobre a família.

## 6.1 Apresentação do percurso de ensino e aprendizagem com as crianças sobre a família

A sequência de atividades insere-se em dois blocos temáticos do documento Organização Curricular e Programas do 1.º CEB, nomeadamente no bloco 1 - À Descoberta de si mesmo e no bloco 2 – À Descoberta das Interrelações entre Espaços, focando-se nos conteúdos e conceitos relativos à família. Na sua planificação definiram-se sete momentos que estão identificados na tabela seguinte.

**Tabela 9**

*Atividades do percurso ensino e aprendizagem com as crianças sobre a família e respetivos objetivos*

ATIVIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<b>A1</b>	1.1. Explorar as concepções prévias de família. 1.2. Formular questões sobre o tema.
<b>A2</b>	2.1. Explorar as diferentes concepções de família. 2.2. Identificar os elementos da família.
<b>A3</b>	3.1. Construir um painel de informação. 3.2. Selecionar a informação pertinente.
<b>A4</b>	4.1. Responder adequadamente a questões sobre o tema. 4.2. Participar de forma ativa no diálogo. 4.3. Respeitar as opiniões dos outros. 4.4. Respeitar o princípio de cortesia. 4.5. Utilizar vocabulário adequado.
<b>A5</b>	5.1. Explicar a minha opinião. 5.2. Respeitar a opinião dos outros. 5.3. Recolher a informação sobre o tema. 5.4. Selecionar a informação pertinente. 5.5. Responder corretamente às questões, tendo em conta a informação recolhida e selecionada e as opiniões do grupo.
<b>A6</b>	6.1. Formular questões sobre o tema. 6.2. Participar de forma ativa no diálogo. 6.3. Respeitar as opiniões dos outros. 6.4. Respeitar o princípio de cortesia. 6.5. Utilizar vocabulário adequado.
<b>A7</b>	7.1. Refletir sobre as aprendizagens.

Fonte: Construção Própria

### **A1 – Exploração das concepções de família**

A primeira atividade foi iniciada com uma exploração das diferentes concepções das crianças sobre a família e foi realizada em grande grupo, na sala de aula. Inicialmente foi realizada uma pequena conversa a explicitar o porquê desta temática e o que seria pretendido com a mesma.

As crianças, respeitando o princípio da cortesia, apresentavam as suas ideias sobre o seu significado e estas eram escritas no quadro. Após todas terem partilhado os seus conhecimentos sobre as concepções de família e de modo a consolidar, foi construída uma teia de ideias.

**Figura 2.**

*Teia de Ideias sobre a Família*



### **A2 – Planificação da investigação**

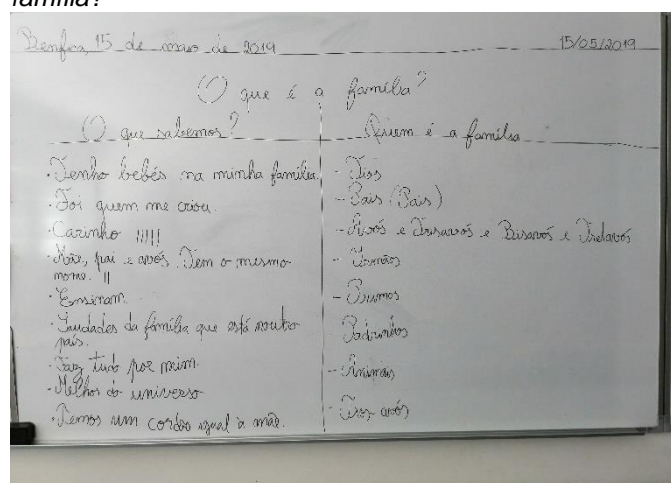
Recorrendo aos princípios orientadores da Metodologia de Trabalho de Projeto, que segundo Vasconcelos (2011), tem como base trabalho de investigação, períodos de planificação e intervenção de modo a responder aos problemas propostos pelo grupo, considerou-se essencial realizar a planificação da investigação com e para as crianças.

Esta segunda atividade integra-se na segunda fase desta metodologia, uma vez que, em grande grupo, delineou-se o desenvolvimento e as atividades da investigação.

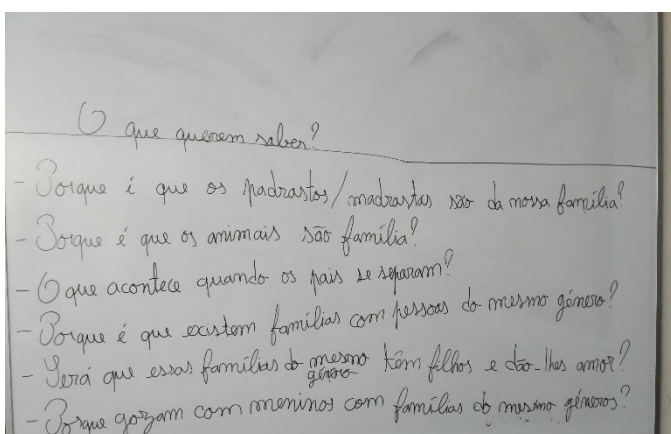
O objetivo desta atividade era perceber o que é que as crianças queriam saber acerca da temática das famílias.

As crianças apresentaram as suas ideias de questões de pesquisa e estas eram escritas no quadro. Após todas terem partilhado as suas questões, questionei-as sobre os elementos de uma família e pedi que cada uma, que pretendesse participar, me dissesse os membros que eles consideravam família, utilizando como recurso a realização de uma nuvem de ideias. (anexo N)

**Figura 3.**  
*Planificação da Investigação: O que sabemos sobre a família?*



**Figura 4.**  
*Planificação da Investigação: O que queremos saber sobre a família?*



### **A3 – Construção de um painel**

Após a realização da planificação do trabalho de investigação, passou-se à construção de um painel (Anexo O) que contivesse a teia com os conhecimentos prévios, as questões que pretendiam aprofundar e a nuvem de ideias. Esta atividade foi realizada em pequenos grupos. As crianças escolheram o que colocar, como colocar e que cores ou materiais utilizar.

**Figura 1.**

*Seleção do Material para a Construção do Painel*



**Figura 6.**

*Seleção do Material para a Construção do Painel*



**Figura 7.**

*Seleção do Material para a Construção do Painel*



Foi, também, pedido às crianças que selecionassem com as famílias, as fotografias, as atividades feitas, os desenhos, etc. e que os trouxessem para as aulas com o intuito de partilhar com a turma. Esta partilha era sempre realizada depois da abertura da lição e da escrita dos algarismos e do abecedário. Estes materiais trazidos

de casa também foram colocados no painel da turma acerca da família, sendo que até ao último dia de prática educativa foram postos recursos novos.

#### **A4 – Focus Group**

Para a atividade de *focus group* foi elaborado anteriormente um guião com as perguntas a realizar (Anexo P), no entanto as crianças poderiam interromper a entrevista a qualquer momento e criar as suas próprias questões. A atividade teve como objetivo a recolha de informação acerca da relação criança-escola, criança-família e família-escola, através de perguntas e do debate oriundo das mesmas. Para esta atividade a turma foi dividida em seis grupos de quatro crianças, de modo a privilegiar a partilhar a informação e a evitar a influência de respostas. Para tal, organizei os grupos previamente e tentei diversificar os mesmos.

#### **A5 – Atividade de opinião e pesquisa**

Tendo como base as perguntas formuladas na A2, esta atividade tem como objetivo a partilha das opiniões e a exploração de recursos de pesquisa (Anexo R), como livros e internet. Em pequenos grupos, as crianças partilharam as suas opiniões e pesquisaram de forma a responder às questões realizadas. As crianças podiam escolher as questões a que gostariam de responder.

Quando encontravam uma resposta pediam-me auxílio para que essa fosse registada.

Por fim, as respostas foram lidas em voz alta e foi dada a oportunidade de encontrar imagens que as ilustrassem. Estas respostas e as respetivas imagens iriam ser colocadas no painel da sala.

#### **A6 – Criação de um guião de perguntas para o 1.º 1**

Aquando do delineamento do processo da investigação, a turma demonstrou imenso interesse em criar um guião (Anexo S) com perguntas, para que a outra turma do 1.º ano adquirisse, também, conhecimentos novos sobre a temática da família.

Esta atividade foi realizada em grande grupo e as crianças partilhavam as questões que pretendiam fazer à outra turma e estas iam sendo registadas no quadro.

É importante referir que estas questões iriam ser partilhadas pelas crianças participantes da minha investigação à outra turma, mas a professora titular da turma é que ficaria responsável por trabalhar esta temática com as crianças. Esta decisão foi tomada por mim e pelas crianças no momento de planificação da investigação.

### **A7 – Momento de reflexão e consolidação**

De modo a consolidar as aprendizagens realizadas pelo grupo ao longo da sequência de atividades, as crianças, com a minha orientação, apresentaram em grande grupo o painel e explicitaram cada passo que foi dado ao longo do processo de investigação.

Por fim, refletimos, também, sobre as diferentes concepções de família.

## **6.2. Apresentação dos resultados**

No presente subcapítulo, serão apresentados os resultados obtidos a partir da análise interpretativa e qualitativa dos *focus group* (Anexo Q) realizados com cinco grupos, com quatro crianças cada, num total de vinte alunos. Tal como já foi mencionado anteriormente, quatro crianças faltaram no dia planificado para a realização do *focus group* e devido aos testes e às provas não foi possível concretizá-lo num outro dia. Tornou-se importante analisar, também, as respostas das crianças na atividade de pesquisa, de forma a analisar as suas concepções.

A análise dos *focus group* (Anexo U) foram organizadas e sintetizadas numa tabela estruturada em temas, categorias e subcategorias, integrando a frequência absoluta das diferentes dimensões. Os resultados serão apresentados tendo em conta a maior frequência relativa verificada nos diferentes temas – *Concepção de Escola, Concepção de Família* - englobando simultaneamente as respetivas categorias - *Fruição da frequência escolar; Razões para gostar de frequentar a escola; Razões por não gostar de frequentar a Escola; Funções da Escola; A família é...; Tipos de estrutura familiar; Atividades que mais gostam de realizar com a família; Atividades que menos gostam de realizar com a família; Os familiares que os levam à escola; Auxílio na realização dos trabalhos de casa; Presença da família na escola em atividades abertas; Envolvimento do/a adulto/a em projetos e/ou atividades.*

A análise e a apresentação dos resultados das respostas da atividade de opinião e pesquisa foram feitas no diálogo com a fundamentação teórica.

Primeiramente, serão apresentados os resultados do *focus group* e, num segundo subcapítulo, os resultados das respostas da atividade de opinião e pesquisa.

Após a apresentação dos resultados, tecem-se algumas conclusões do estudo, em que se pretende identificar as concepções de família das crianças do 1.º ano do 1.º CEB com quem estive durante a PES.

### **6.2.1. O que as crianças dizem sobre a Escola. Os resultados dos *focus group***

De modo a apresentar os resultados dos *focus group* explicita e organizadamente, a presente secção encontra-se subdividida pelos temas da tabela-matriz (anexo U): (i) conceção de escola; (ii) conceção de família e (iii) relação escola-família. Tal como já foi mencionado, existiram quatro crianças que não participaram nesta atividade. Assim sendo, o total de alunos participantes foi vinte num universo de vinte e quatro.

O tema “Conceção de Escola” encontra-se dividido em quatro categorias: (a) fruição na frequência escolar; (b) razões para gostar de frequentar a escola; (c) razões para não gostar de frequentar a escola e (d) funções da escola. A categoria “Fruição na frequência escolar” espelha que 17 (85%) das crianças gostam de andar na escola e apenas 2 (10%) afirma não gostar. Enquanto 1 (5%) criança expressa que existem dias que gosta e existem outros dias em que não gosta, de que é exemplo a seguinte afirmação do David “porque eu às vezes gosto de estudar matemática e outras vezes gosto de ir brincar um bocadinho.” (FG n.º 5).

As duas categorias seguintes interligam-se à primeira, ou seja, na categoria “Razões para gostar de frequentar a escola” apenas foram obtidas as respostas das crianças que tinham manifestado gosto em frequentar (85%) e na categoria “Razões para não gostar de frequentar a escola” apenas responderam os (10%) que contestaram não gostar. Assim sendo, na categoria “Razões para gostar de frequentar a escola”, a subcategoria que se destacou foi as “Aprendizagens”, com 12 respostas (70%), uma vez que as crianças demonstram gostar de andar na escola para aprender conteúdos das áreas curriculares, a escrever corretamente o seu nome e treinar esses conteúdos. No entanto, 2 (12%) das crianças afirmaram que gostavam de frequentar a escola devido à interação social entre pares e 3 (18%) indicaram que se divertiam muito na escola. No que diz respeito à subcategoria “Razões para não gostar de andar na escola”, as respostas foram equilibradas, visto que 1 (50%) apontou o facto de a escola ser aborrecida por ter poucos brinquedos e os restantes 1 (50%) pendiam para a professora se chatear e ralhar com elas.

Na última categoria deste tema, “Funções da escola”, as crianças identificaram quais os serviços que a Escola presta. A subcategoria que obteve maior número de respostas foi “Aprender” e estes resultados sugerem que 13 (72%) das crianças desta

turma alia a palavra escola à aprendizagem. No entanto, também é importante o facto de as subcategorias “Futuro bom” e “Brincar” terem registado ambas 2 (11%) das respostas, pois estas complementam o conceito de aprendizagem. A menor percentagem foi “Nada” com 1 resposta (6%).

O segundo tema “Conceções de família” foi organizado em quatro categorias: (a) A Família é...; (b) Tipos de estruturas familiares; (c) Atividades que mais gostam de realizar com a família; e (d) Atividades que menos gostam de realizar com a família.

A categoria “A família é...” descreve exposição do que a família representa na vida das crianças, o que se associa à expressão da sua função. A subcategoria que retratou essa representação foi a “Função afetiva” que apresentou 25 (78%) das respostas, que traduz que as crianças sentem amor, recebem amor e dão amor às suas famílias. A categoria seguinte mais destacada foi a “Função prática” (Cunha, 2005) com 5 (16%), que releva a ação “brincar”. A categoria menos mencionada foi “Função simbólica” (Cunha, 2005) com 2 (6%), em que as crianças demonstram considerar a família como “A melhor coisa do mundo” (FG nº 4) e “muito importante” (FG nº 5).

A categoria “Tipos de estrutura familiar”, como o nome indica, pretendeu identificar os tipos de família presentes na turma e as estruturas familiares de cada uma das crianças. Posso já clarificar que existe apenas 1 criança na turma (5%) que considerou que habita com a “Família”. Teve dificuldade em especificar quais os membros de uma família. Assim sendo, verifica-se que nesta turma o tipo de família dominante é a nuclear, isto é, um pai e uma mãe e os seus descendentes 11 (53%). Desta subcategoria, destaco que duas crianças identificam-se como parte da família, isto é, têm um papel ativo na dinâmica familiar. No grupo, 6 (28%) de famílias eram monoparentais, ou seja, famílias que têm um adulto progenitor e o(s) seu(s) descende(s). Esta categoria – “Família monoparental” – inclui crianças com pais separados, contudo não foi possível recolher dados acerca da recomposição dessas famílias, como tal não as podemos designar famílias recompostas, até porque algumas crianças declaram que vivem “umas vezes com a mãe e outras com o pai” (FG nº 3). Por fim, a última categoria registou 3 (14%) das respostas e insere-se no tipo de família extensa ou alargada, que ocorre quando, para além da mãe e/ou do pai e dos filhos, coabitam com esses os avós, os tios ou outros familiares.

As duas últimas categorias são sobre as atividades feitas em família, mas subdividem-se em duas. Primeiramente, as “Atividades que mais gostam de realizar com as famílias”, em que as crianças identificam as atividades mais divertidas. Nesta

categoria, existem duas subcategorias. A subcategoria dominante “Brincar e Jogar” com 31 (97%), que inclui atividades como jogar à bola, ir à piscina, brincar às escondidas, fazer bolos, ver televisão, etc., e a subcategoria “Fazer os trabalhos de casa” que foi escolhida por 1 criança (3%).

A última categoria – “Atividades que gostam menos de realizar com a família” – tem uma categoria que se destaca pelo número de respostas com 7 crianças (35%) que denominei de “Relacionadas com a Escola”, nomeadamente a realização dos trabalhos de casa, estudar e ir para a escola. Além desta subcategoria, existem mais duas que têm o mesmo número absoluto de respostas com 4 (20%), particularmente “Relacionadas com brincar e jogar” e “Aborrecer/Incomodar um membro da família”. As restantes atividades com 2 (10%) relacionam-se com a realização de tarefas domésticas, como varrer o chão, limpar o pó, colocar a mesa, etc. Contudo, existe 1 criança que sugere que “Não há atividades aborrecidas” (5%), ou seja, esta criança gosta de passar tempo com a família e demonstra sempre felicidade em todas as atividades, e duas crianças integradas na subcategoria “Não ver a família e abandoná-los” (10%), em que uma das crianças em questão é oriunda do Brasil e outra que se mudou recentemente de país, mas visita a sua família todos os anos, pelo que sente a sua falta e não gosta de ter de voltar para Portugal sem os seus familiares.

O terceiro e último tema tem enfoque na relação escola-família e permitiu analisar de que forma é que as famílias participam na vida escolar das crianças e quais as razões de irem à escola. Este tema tem cinco subcategorias: (a) Os familiares que os levam à escola; (b) Auxílio na realização dos trabalhos de casa; (c) Quem auxilia as crianças nos trabalhos de casa; (d) Presença da família na escola em atividades abertas; e (e) Envolvimento do/a adulto/a em projetos e/ou atividades.

Em relação à primeira categoria, “Os familiares que os levam à escola”, esta encontra-se dividida em duas subcategorias. A primeira relativa à “Família nuclear” indica que 13 (72%) das crianças são acompanhadas até à escola pela mãe, pai e irmãos. Na segunda subcategoria – “Família alargada” – verifica-se que 5 (28%) das crianças são levadas à escola por outros membros familiares, como os avós e os tios, revelando uma rede de sociabilidade alargada.

A segunda categoria denomina-se por “Auxílio na realização dos trabalhos de casa” e grande maioria da turma, mais precisamente, 13 (65%) “Têm ajuda”, enquanto 5 (25%) “Não têm ajuda”, estas duas variáveis podem ser explicadas pelo facto de algumas crianças se sentirem confortáveis a pedir auxílio à família e, também, por outras

nem sempre necessitem de ajuda. As outras duas subcategorias, “Não faz os trabalhos de casa” e “Por vezes têm ajuda”, apenas foram abordadas por 2 (10%) das crianças, o que equivale a 1 (5%) resposta para cada.

A categoria seguinte pende na indicação do(s) membro(s) familiar(es) que costumam auxiliar as crianças ou, no caso de não pedirem ajuda, quem normalmente verifica os trabalhos de casa. Assim sendo, nesta turma, quem normalmente ajuda as crianças nos trabalhos de casa costuma ser a “Mãe” (7 - 38%), o “Pai/Padrasto e a Mãe” (5 - 27%), os “Irmãos” (1 - 6%), a “Avó” (1 - 6%), o “Pai” (1 - 6%), “Diversos membros” (2 - 11%) e, por fim, existe 1 criança que não pede mesmo ajuda (6%).

As duas últimas categorias são dependentes uma da outra, visto que a categoria “Presença da família na escola em atividades abertas” indica a participação da família em momentos escolares e a categoria “Envolvimento do/a adulto/a em projetos e/ou atividades” apresenta exemplos de alguns desses momentos. Desta forma, a categoria “Presença da família na escola em atividades abertas” teve destacada a subcategoria “Participação reservada” com 14 respostas (74%), isto é, “uma participação cautelosa de forma a defender interesses e evitar riscos. Caracteriza-se por alguma acção e pode evoluir para uma participação de elevado ou fraco envolvimento, em função das perspectivas do(s) actor(es).” (Lima, 1992, p. 17). Apenas 5 (26%) das crianças não se lembram da existência destas atividades ou os familiares não vêm às atividades. Embora algumas das crianças não tivessem memória destas atividades, após uma conversa sobre a última atividade aberta às famílias, quase todas as crianças conseguiram enunciar um exemplo. Assim, 7 (44%) crianças indicaram atividades de Expressão Plástica, 3 (19%) lembraram os momentos de interdisciplinaridade com atividades de Estudo do Meio e Expressão Plástica, 3 (19%) enunciaram atividades relacionadas com a Área de Conhecimento do Mundo, 2 das crianças mencionaram atividades relativas ao Domínio da Matemática e 1 criança referiu atividades Físico-Motoras.

### **6.2.2. Resultados da atividade de opinião e pesquisa**

De forma a apresentar os resultados da atividade de opinião e pesquisa (Anexo R), tive como objetivo fulcral avaliar os conhecimentos que as crianças adquiriram ao longo da investigação. Como tal, julguei ser pertinente compará-los com fundamentação teórica de alguns autores acerca da temática explorada nas questões. Torna-se

fundamental referir novamente que as questões foram elaboradas pela turma na atividade 2 (A2).

Em relação à primeira pergunta “Por que é que os padrastos/madrastas são da nossa família?” (Vasco), as crianças demonstraram compreensão acerca destes membros familiares, identificaram o seu lugar e papel num seio familiar e as razões:

Se a mãe[pai] morreu ou pai[mãe] casou com outra mulher[homem] [após se ter divorciado da mulher ou do homem que a criança identifica como pai ou mãe], essa mulher[homem] ficou da família [passando a ser reconhecida/o como madrasta ou padrasto e, deste modo, a criança terá uma família recomposta]. Eles são como os pais e gostam dos filhos, não são como a madrasta má da branca de neve. (Guilherme)

Os padrastos/madrastas são da nossa família porque eles são nossos amigos especiais e gostam muito de nós. E porque que nos adoram. (Gabriel)

Como refere Costa (2011), as famílias tipo "puzzle" em que os pais se divorciam e se juntam a outras pessoas, logo as crianças vivem com a mãe ou o pai, o respetivo companheiro/a, os filhos deste segundo e possivelmente os filhos de ambos.

De acordo com Lobo (2009), ao contrário do lugar de pai, que nunca é posto em causa, o padrasto não é um parente direto da criança, porém faz parte do seu quotidiano sem a autorização da criança e, por isso mesmo, tem de provar que consegue ser um equilíbrio entre um parente e um estranho, ou seja, um amigo, um cúmplice. No entanto, com o tempo e com o empenho necessário no florescer de qualquer relação poderá ser visto como um segundo pai. Segundo o Théry (1995; citado por Lobo, 2009), “o papel de padrasto, sendo um papel de composição, se constrói com vontade e no tempo, e cuja legitimidade se conquista continuamente.” (p. 46).

Tendo em conta Saraiva, Levy e Magalhães (2014),

o papel do padrasto no exercício da parentalidade não seja legalmente definido, percebe-se que as famílias recompostas tendem a construí-lo de modo singular, criando suas próprias normas. Não se espera que o padrasto tente imitar os pais biológicos, nem com eles queira competir pelo afeto das crianças, mas sim que construa um lugar específico a partir das inúmeras peculiaridades existentes em cada família recomposta. (p.93)

Posto isto, verifica-se que as respostas fornecidas pelas crianças estão na mesma linha de pensamento que os autores supramencionados. Contudo, penso que seja relevante destacar a afetividade que as crianças afirmam existir e/ou surgir nas famílias recompostas.

Aquando questionados acerca da presença dos animais na família, a maioria só se lembrou da sua existência após a questão ter sido colocada. No entanto, não souberam explicitar a razão pela qual pertencem à família, abordando apenas a afetividade e a forma como o animal integrou a família:

Porque os animais são adotados por nós e depois passam a ser família porque os donos gostam muito deles. (Gonçalo);  
Porque nós os compramos e tratamos com carinho. Também são espécies muito boas. Eu gostava de ter um cão, porque nós brincamos com ele e ele brinca connosco. (Samuel)

De modo a obter uma resposta mais consistente, de acordo com Seguin, Araújo e Neto (2017) afirmam que:

os animais de estimação tornam-se, no imaginário doméstico, parte integrante do eu de cada um, integrados na linguagem e investidos de afeto, funcionando na ordem simbólica da família (...) partilhando a existência da família tanto quanto esta também compartilha com eles sua identidade e singularidade. (p. 7)

Também, Gazzana (2015) refere que a relação entre os humanos e os animais é uma relação dinâmica e benéfica a nível de interação emocional, psicológica e físicas para ambas as espécies, influenciando os comportamentos de saúde e bem-estar.

Relativamente à questão “Por que é que os pais se separam?” (Rodrigo), a pergunta com maioria vontade de resposta pelas crianças, mostrou identificar algumas das causas das separações, exemplificar os sentimentos nessas situações e a recomposição natural de uma família divorciada, de que as seguintes afirmações são exemplificativas.

Ficam separados. Vão ficar tristes e depois não têm dinheiro. Os meninos sentem falta dos pais juntos. (Gonçalo)  
Os pais discutem, depois ficam bem. Foram viver para casas separadas e já não se juntaram. Arranjaram outro namorado. (Marta)

Quando uma pessoa fica com os pais separados, alguns moram longe e depois chegam atrasados. E às vezes há confusões porque quando fica um pouco mais com a mãe ou com o pai pode haver discussões. (Helena)  
A mãe ou o pai podem se separar. Nós podemos ter uma madrasta quando o pai se separa e a mãe quando se separa pode ter um namorado/marido. Eles discutiam. (Vasco)

Muitos/as autores/as estudaram o divórcio, a mediação e as implicações ou consequências oriundas nas vidas familiares, mais propriamente na das crianças. Lima (2016) refere que na atualidade há uma diversidade imensa de famílias para além das nucleares. Este fenómeno decorre, segundo Clavel (2004, citado por Araújo, 2008, p.45) "a partir da década de 60 do século XX verificaram-se grandes mudanças nas estruturas familiares com a conseqüente desagregação das relações e a destruição dos laços familiares tradicionais e das solidariedades organizadas em torno do modelo da família alargada". (p.45)

Schabbel (2005) afirma que "o cotidiano familiar, ao ser interrompido e alterado pela separação conjugal, implica em uma negociação de novas formas e lugares de vida para que, em um segundo momento, as pessoas possam cuidar do tumulto emocional que acompanha todo o processo." (p. 15). Diria, na qualidade de estagiária, que a leitura destas obras me alertaram para a necessidade de estar mais atenta às vidas familiares das crianças de forma a tentar conhecê-las mais e melhor e a perceber os seus comportamentos na sala de aula.

As próximas três questões vão ao encontro da exploração do conceito de família constituída por pessoas do mesmo sexo. A turma tinha imensas dúvidas em relação a este tipo de famílias, visto que não existia nenhuma entre as crianças ou mesmo próxima do seu meio. Assim sendo, quando perguntam o porquê de existirem famílias que tiveram acesso ao casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, as respostas foram as seguintes:

Porque a pessoa gosta da outra, gostam uma da outra. (Margarida)

Porque pais podem gostar de pais e mães podem gostar de mães. (Vasco)

Porque há pais que são bons e há pais que são maus. E também às vezes são queridos. Porque há famílias que têm duas mães ou dois pais, porque há muitos pais e muitas mães. (Mafalda)

Quando questionados sobre a afetividade nessas famílias, as crianças surpreenderam-me com as suas respostas, uma vez que privilegiam o amor e o carinho para todos e a igualdade. De referir a discussão tida em relação à questão acerca das diferentes formas de procriar:

Os pais que são do mesmo género eles não têm filhos, mas eles vão adotar filhos. Que lhes dão muito amor e que para mim, eu acho que os pais lhes dão muito carinho. (Mariana)

Eu acho que não podem ter filhos, porque duas mulheres podem ter filhos, mas os homens não conseguem. Porque são dois homens e são eles que dão as sementes. Se tivessem filhos davam amor igual ao amor de um casal com um homem e uma mulher. (Catarina)

Eles não podem ter filhos se for um pai a casar com outro pai, mas se for uma mãe com outra mãe podem. Porque as mães têm leite e quem dá a semente são os pais. Porque os pais têm mais força do que as mães. Se forem dois pais ou duas mães têm o mesmo amor que uma mãe e um pai. (Rodrigo)

Finalmente, ainda sobre esta temática, as crianças demonstraram acreditar que a maioria da população não sabe lidar com a diferença, isto é, com casos diferentes dos seus. Deste modo, declaram que as razões pelas quais “se goza” com as crianças pertencentes a casais do mesmo sexo, remetem para as questões de como se trata o binómio igualdades/diferença.

Porque os outros meninos não têm dois pais nem duas mães como os outros meninos. Por causa que os meninos que têm uma mãe e um pai pensam que os outros não podem ter duas mães ou dois pais. (Rodrigo)  
Porque não é tão comum e eles acham que não podem ter famílias assim tão diferentes das deles. (Rita)

Tal como já foi referido anteriormente, em Portugal, foi aprovada a lei que permite adoção de crianças por casais homossexuais (Lei n.º 2/2016, de 29 de fevereiro de 2016). Portanto, a partir desta data, as famílias homossexuais puderam experienciar a homoparentalidade através da adoção, uma vez que existe diversas maneiras de estas famílias conseguirem ter filhos sem adotar, como barriga de aluguer ou inseminação artificial.

Em relação à afetividade referida pelas crianças, Santos (2004) afirma que “as crianças, quando estabelecem vínculos com as pessoas que delas cuidam,

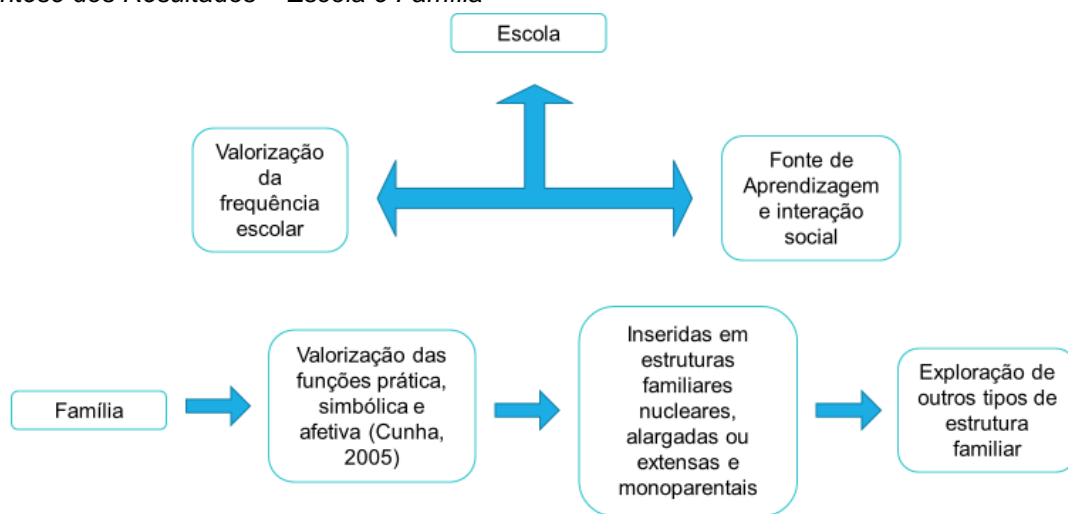
estabelecem formas carinhosas de chamá-las” (p. 118), isto é, a recepção de amor e carinho foi considerada mais importante que a dimensão biológica dos/as adultos/as.

## 7. CONCLUSÃO

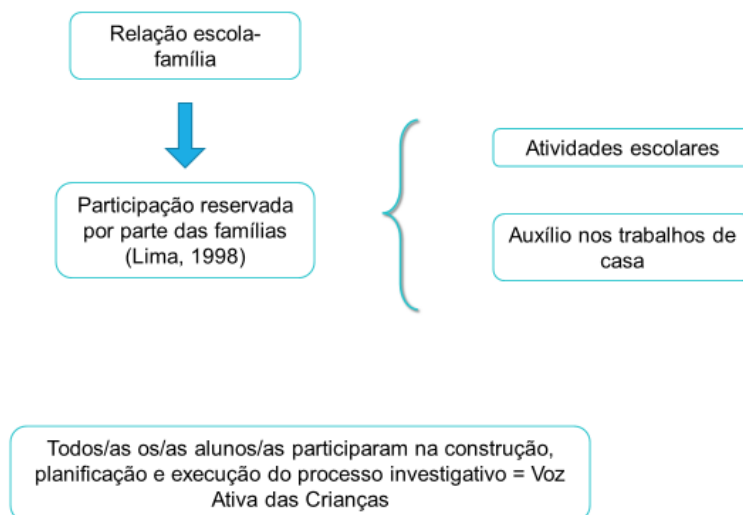
| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo destina-se à apreciação final dos resultados e afigura-se importante evidenciar os principais aspetos resultantes da investigação realizada, de modo dar resposta aos objetivos definidos inicialmente. Estas conclusões, sintetizadas nas figuras seguintes, irão clarificar as conceções de família das crianças do 1.º CEB, isto é, abordando as respetivas e diversas definições, funções, estruturas familiares e a relação família-escola.

**Figura 8.**  
*Síntese dos Resultados – Escola e Família*

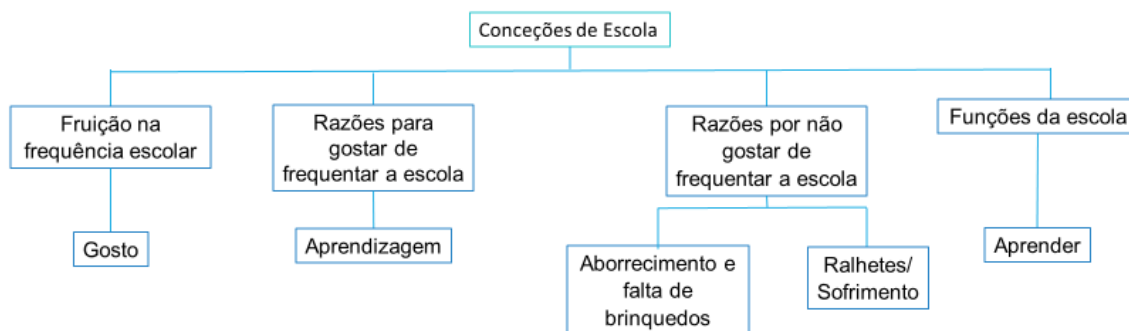


**Figura 9.**  
*Síntese dos Resultados – Relação escola-família e participação das crianças*



Primeiramente, a turma valorizou a frequência escolar na medida que a Escola é, para a maioria, uma fonte de aprendizagem e de interação social. Assim sendo, definiu que a principal função da Escola seria a aprendizagem, dando especial enfoque na sua formação como um indivíduo letrado.

**Figura 10.**  
Síntese dos Resultados – Concepções de Escola



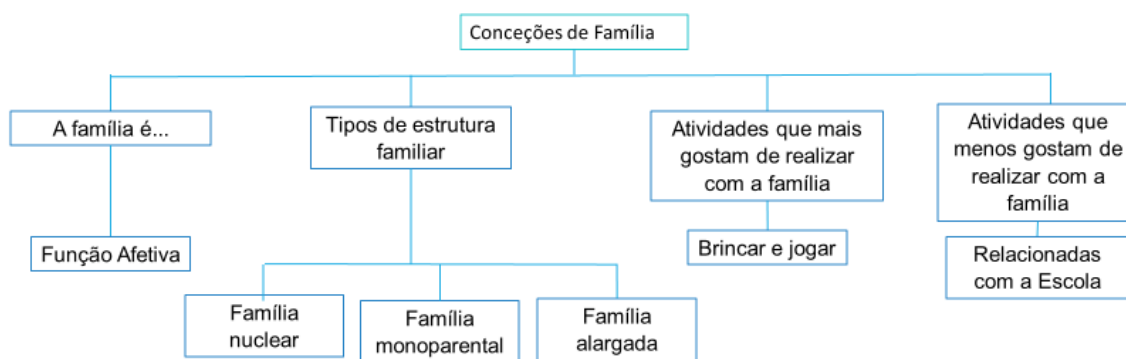
Em relação às concepções de família, as crianças indicaram, na sua maioria, que a família era amorosa, cuidadosa e carinhosa, utilizando estes adjetivos para representar a função afetiva, sendo esta considerada a função mais importante. No entanto, também, afirmaram que a família era brincalhona e importante nas suas vidas. Por conseguinte, a valorização das *funções prática, simbólica e afetiva* (Cunha, 2005).

Relativamente aos tipos de estrutura familiar presentes neste grupo, identificou-se os seguintes tipos: nuclear; monoparental; e extensa ou alargada. A maioria das crianças conseguiu identificar o seu tipo de família e os familiares pertencentes ao mesmo, porém uma minoria considera as pessoas com quem habita a sua família, mas não os indica pormenorizadamente. É, ainda, necessário abordar o facto de que algumas crianças que integram famílias monoparental, podem ou não pertencer a famílias recompostas, visto que foi possível identificar que alguns têm padrastos e/ou madrastas, mas não vivem com os mesmos e não os identificam como membros integrantes da sua família.

Para além dos tipos de família presentes na turma, tornou-se essencial explorar os restantes. As crianças revelaram querer adquirir conhecimentos acerca das famílias constituídas por casais do mesmo sexo, por essas serem consideradas diferentes na sua perspetiva. Afirmaram que este tipo de família recorre à adoção para ter filhos, considerando que as crianças recebem exatamente o mesmo amor e carinho dos pais

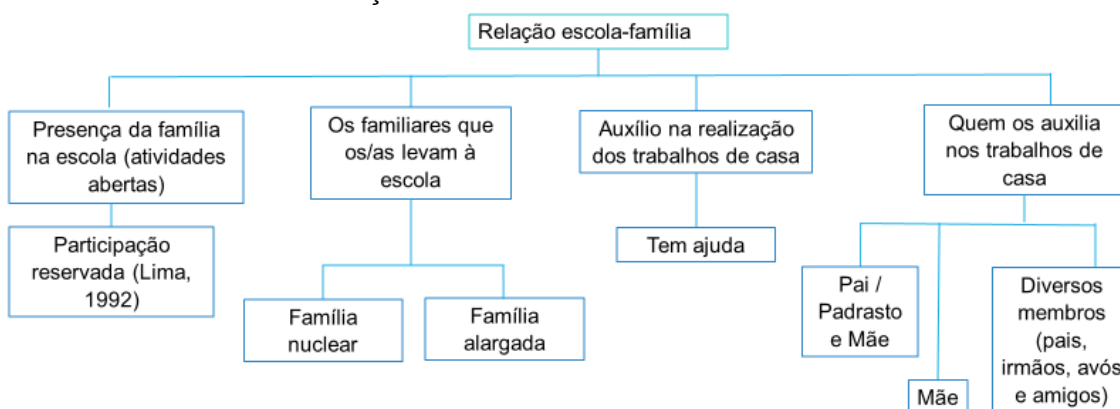
e, ainda, identificaram que essas recebem, por vezes, um tratamento discriminatório embora isso não devesse acontecer.

**Figura 11.**  
*Síntese dos Resultados – Concepções de Família*



No que diz respeito à relação escola-família, concluiu-se que, a partir da análise dos discursos das crianças, a maioria das famílias se encontram envolvidas na vida escolar das crianças, seja pelo auxílio prestados na realização dos trabalhos de casa e/ou pela supervisão dos mesmos, seja pela participação, ainda que reservada, nas atividades e/ou projetos desenvolvidos pela escola.

**Figura 12.**  
*Síntese dos Resultados – Relação escola-família*



Confrontando estes resultados, tornou-se possível a construção de um guião com perguntas assente nas novas perceções familiares das crianças. O sucesso deste objetivo encontrou-se ligado à promoção da participação ativa das crianças no processo

de investigação, uma vez que a ideia do guião com questões para entrevistar a outra turma do 1.º ano surgiu das crianças da turma.

Neste seguimento, a construção do processo de investigação deste estudo teve sempre por base as ideias das crianças, e a partir da Metodologia de Trabalho de Projeto, parti do que a turma sabia e o que pretendia saber.

Tendo em conta que todos os objetivos foram alcançados, verificou-se que, para este grupo de crianças, a família é afetiva, auxiliar na socialização e simbólica, ou seja, um ator de extrema importância desde os primeiros anos de vida dos seus filhos. Na turma constam diversos tipos de família, nomeadamente nuclear, alargada e monoparental. Os familiares encontram-se envolvidos e a cooperar em uníssono com a instituição escolar.

## 8. REFLEXÃO FINAL

| | ' | | ' |

A presente reflexão objetiva a realização de um balanço do período da PES, das aprendizagens construídas durante a mesma, o percurso académico na Escola Superior de Educação de Lisboa e a presente investigação.

Considero que estes momentos de aprendizagem prática denominados por estágios ou por intervenções pedagógicas são importantes na formação de um profissional da educação, pois segundo Tamagnini (1930, citado por Nóvoa, 1992) deve existir uma “necessidade de um equilíbrio entre as três dimensões essenciais à formação de qualquer professor: preparação académica, preparação profissional e prática profissional.” (p. 18). Assim sendo, ao longo do meu percurso académico e nas práticas pedagógicas realizadas, tive a oportunidade de contactar com diferentes contextos educativos, de natureza privada e pública, crianças e famílias heterogéneas do ponto de vista socioeconómico e cultural, espaços exteriores e interiores e modelos, orientações e princípios pedagógicos diversos. Desta forma, aquando da ingressão no mundo da educação como professora, estes conhecimentos irão auxiliar-me nas respostas perante as necessidades de cada criança, tendo em conta o seu meio envolvente e o seu ritmo de aprendizagem. Uma vez que a minha formação profissional “desempenha um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.” (Nóvoa, 1992, p. 24)

As PES realizadas no último ano de mestrado, foram uma experiência nova e bastante enriquecedora, na medida que estagiei em escolas públicas e, até ao 2.º ano, não tinha tido essa oportunidade. Inicialmente, senti uma grande discrepância entre os dois contextos, 1.º e 2.º CEB, o que tornou este último semestre um grande desafio. Porém, ter a oportunidade de acompanhar, ensinar e aprender com um grupo de crianças no seu ofício de aluno foi bastante gratificante. No entanto, ao longo deste período deparei-me com diversos obstáculos e algumas situações mais complexas e/ou conflituosas que destaco como ponto mais fracos desta experiência.

Acredito que adquiri bastantes conhecimentos em relação ao acesso e diversidade de matérias e recursos didáticos fulcrais para uma aprendizagem de sucesso, visto que durante a intervenção foi sentida a falta dos mesmos para a concretização de determinadas atividades, nomeadamente de um projetor, que tinha de ser partilhado com todas as turmas da instituição o que implicava a reserva do equipamento com alguma consciência e respeito pelo próximo.

Nestes momentos de aprendizagem, torna-se importante refletir acerca das minhas fragilidades e potencialidades, pois é nas práticas educativas que conseguimos ter noção das mesmas e de como ultrapassá-las.

O primeiro ponto fraco que identifiquei, uma das maiores dificuldades sentida ao estar à frente de uma turma, foi a gestão do grupo, pois a “gestão de sala de aula (...), possivelmente, o desafio mais importante que os professores principiantes têm de enfrentar” (Arends, 1995, p. 172). Estes momentos sucederam durante a intervenção, em que as crianças tinham dificuldades em se concentrar, comunicavam com os colegas e levantavam-se sem pedir. Tentámos, eu e a minha colega de estágio, criar estratégias para diminuir estes comportamentos ao longo do estágio.

Um outro aspeto que considerei como um ponto fraco foi a falta de preparação para lidar com crianças com necessidades especiais. Teria sido importantes termos maior nível de preparação para estar e ensinar crianças com estas características. Sendo este aluno detentor de síndrome de oposição, por vezes, não conseguíamos lidar com os seus comportamentos sem pedir o auxílio da professora cooperante. Contudo, numa conversa em tom de reflexão com a mesma, esta sugeriu que criássemos atividades diversificadas e/ou de consolidação de conteúdos previamente abordados por ele, uma vez que este aluno tinha dificuldade em reter determinadas temáticas.

Ao longo deste período, também, me deparei com diversas situações mais positivas que me fizeram sentir segura de mim mesma como profissional da educação e que me indicaram os ideais pedagógicas que eu quererei ter em mente para o futuro. Primeiramente, os/as professores/as cooperantes e as estagiárias que passam por lá todos os anos, receberam-nos de uma forma mais calma, partilham os problemas connosco e tentam arranjar uma solução para as questões.

Outro ponto positivo foi a relação forte que criei com as crianças. Esta baseou-se em diversos fatores, nomeadamente o afeto, o respeito e o apoio. Apesar de acreditar que as crianças necessitam de ter a sua independência, autonomia e espaço, acredito também, que precisam de alguém que as apoie e conforte. Esta confiança vai sendo conquistada com o tempo, sendo que com o passar das semanas a turma já tinha a iniciativa de virem ter connosco quando sentiam necessidade.

Além destes aspetos, o facto de ter conseguido manter uma boa relação com as coordenadoras da instituição, com os/as professores/as e com os/as auxiliares foi algo que, também, influenciou o grau de confiança depositado em mim, mas também me fez sentir integrada desde o primeiro dia.

Em relação ao percurso e processo da investigação, este trabalho revelou-se fundamental para a minha formação inicial, visto que um/a professor/a deve sempre trabalhar em regime de cooperação com as famílias e tentar compreender “as cumplicidades entre família e escola — as duas agências educativas, por excelência, das sociedades contemporâneas” (Almeida, 2005, p. 579).

Não criei nenhuma expectativa relativa aos resultados, pois queria ser surpreendida pelas suas diferenças e/ou semelhanças e, também, porque nem todas as crianças terão as mesmas conceções. Ou seja, os resultados são dependentes das crianças da turma em estudo. Contudo tive sempre em atenção os estudos realizados por Tomás (2011), Silva (2003; 2010) e Cunha (2005).

Após os resultados e as respetivas conclusões, verifiquei que a maioria das características valorizadas pelas crianças prendiam-se à afetividade e à aprendizagem, revelando a importância da relação escola-família e vice-versa.

Ao longo do processo de investigação senti algumas dificuldades. Primeiramente, o aspeto que mais me preocupou foi a seleção da informação, tendo em conta o elevado número de informações recolhidas, a quantidade de bibliografia acerca da temática e os recursos fotográficos. Tiverem de ser selecionados os mais importantes e relevantes, em função dos objetivos estabelecidos. Esta estruturação e organização de dados fez com que não conseguisse apresentar alguns conceitos e, também, resultados tão detalhadamente como tinha idealizado previamente.

A segunda dificuldade identificada foi a realização da análise de conteúdo, pela pouca experiência que tenho nesta área. A realização destas entrevistas focalizadas e executadas em pequenos grupos, facilitou a recolha de dados, na medida que possibilitou captar a diversidade de respostas. Foi também uma aprendizagem que fiz sobre as dificuldades de fazer investigação com crianças.

O número de participantes que integraram a investigação tornou-se um constrangimento porque inicialmente, pretendíamos realizar um estudo mais transversal a nível de idades e, também, de estruturas familiares. Contudo, tal não foi possível, uma vez que seria imprevisível a caracterização das turmas em que iria intervir.

Futuramente, se realizar outra investigação, sugiro como opção o aumento de sujeitos participantes no estudo, uma vez que conseguiria obter um conhecimento mais aprofundado sobre esta temática e recolher dados e, conseqüentemente apresentar resultados com características mais diversificadas.

Em forma de conclusão, todas estas experiências contribuíram para que as minhas expectativas acerca do meu futuro como professora aumentassem, visto que presenciei e ultrapassei muitas situações pelas quais poderei ou não passar quando entrar no mundo do trabalho.

## REFERÊNCIAS

- Aboim, S., & Wall, K. (2002). Tipos de família em Portugal: interações, valores, contextos. *Análise Social*, 163, 475-506.
- Aboim, S. (2010). Family and Gender Values in Contemporary Europe: The Attitudinal Gender Gap from a Cross-National Perspective. *Portuguese Journal of Social Science*, 9(1), 33-58.
- Almeida, A. N. de (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, XL (176), 579-593.
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2013). A investigação-ação e suas modalidades. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 187-204). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, M. I. P. (2008). *Representações sociais da escola e da família: uma perspectiva de pais numa escola do ensino básico* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Universidade Aberta.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw- Hill de Portugal.
- Assembleia Constituinte (1976). *Constituição da República Portuguesa Sétima Revisão Constitucional – 2005*. Assembleia da República. Consultado a 5 de abril de 2020 em <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Baptista, M. S. C. (2013). *Os pais e a família no jardim de infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo*. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Instituto Politécnico de Portalegre.
- Belotti, S. H. A., & Faria, M. D. (2010). Relação professor/aluno. *Saberes da Educação*, 1(1), 01-12.
- Beviláqua, C. (1954). *Código Civil Comentado*. Ed. Paulo de Azevedo.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Cardoso, G. M., & Brambilla, P. (2015). A evolução histórica da instituição familiar e o conceito de família. *Revistas Eletrónicas de Toledo Prudente*, 11(11), 1-10.
- Carvalho, M. J. L. (2011). *Do Outro lado da Cidade. Crianças, Socialização e Delinquência em Bairros de Realojamento* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Universidade Nova de Lisboa.

- Cassin, W. C. (2000). *O psicólogo Judiciário e a cultura da adoção: limites, contradições e perspectivas* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de São Paulo.
- Costa, A. (2011). *Educação dos valores: A educação moral e religiosa católica entre a família e a escola* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Católica Portuguesa.
- Costa, P. A., Caldeira, S., Fernandes, I., Rita, C., Pereira, H., & Leal, I. (2013). Atitudes da população portuguesa em relação à homoparentalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 790-798.
- Cotrim, M. S. P. (2018). *O contributo da literatura infantil na desconstrução do estereótipo de família tradicional* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Cunha, V. (2005). As Funções dos Filhos na Família. In K. Wall (Ed.), *Famílias em Portugal - Percursos, Interações, Redes Sociais* (pp.465-497). Imprensa de Ciências Sociais.
- Decreto de Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República nº 240 – 1ª série. Ministério da Educação e Ciência
- Decreto de Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129 - 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência.
- Delgado, A., & Wall, K. (2014). *Famílias nos censos 2011: diversidade e mudança*. INE/ICS.
- Dias, M. O. (2000) A família numa sociedade em mudança problemas e influências. *Gestão e desenvolvimento*, 9, 81-102.
- Dias, M. B. (2009). Álbum de família. *Portal Jurídico Investidura*.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada*. Porto Editora.
- Dortier, J.-F. (2004). *Le Dictionnaire des Sciences Humaines*. Climpsi Editores.
- Ferreira, M. (2004). 'A gente gosta é de brincar com os outros meninos!': *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Afrontamento.
- Ferreira, M., Diogo, A. M., & Melo, B.P. (2018). Performance escolar: os exames do 4.º ano na TV. *Análise Social*, 227(2), 280-307.
- Fell, A. F. D. A., Ximenes, A. F., & Nunes, J. O. C. (2007). Pesquisa qualitativa em sistemas de informação: Um estudo introdutório de suas possibilidades. *Revista da Ciência da Administração*, 1, 01-13.

- Figueiredo, M. J. F. D. S. (2010). *A relação escola-família no pré-escolar: contributos para uma compreensão* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Universidade de Fernando Pessoa.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la Infância: nuevas perspectivas*. Editorial Síntesis.
- Gazzana, C. (2015). *Novas Configurações Familiares e Vínculo com os Animais de Estimação numa Perspectiva de Família Multiespécie*. Psicologado, s.i.
- Gimeno, A. (2001). *A Família: O desafio da diversidade*. Instituto Piaget.
- Heller, A. (2016). *O cotidiano e a história*. Editora Paz e Terra.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Instituto de Inovação Educacional.
- INE (2011). Recenseamento Geral da População. INE.
- Júnior, V. (2010). Rever, pensar e (re) significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34(4), 580-586.
- Lei nº2/2016, de 29 de fevereiro. Diário da República nº41 – 1ª Série. Assembleia da República.
- Lima, F. (2016). *O Desafio de Educar para valores no séc XXI*. [Dissertação de Mestrado]. ISCE.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Universidade do Minho.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Horizontes Pedagógicos.
- Marchi, R. (2010). O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 183-202.
- Mello, T., & Rubio, J. D. A. S. (2013). A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4(1), 1-11.
- Miranda, M. M. (2002). A Família como primeiro espaço educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, 62, 11-15.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.
- ONU (1989). *Resolution 44/25 of 20 November 1989*. General Assembly of United Nations.

- Ordem dos Enfermeiros. (2008). *Enfermeiros e Famílias em parceria na construção da saúde para todos*. Consultado a 5 de março de 2020, em <https://www.ordemenfermeiros.pt/arquivo-de-p%C3%A1ginas-antigas/dia-internacional-da-fam%C3%ADlia-enfermeiros-e-fam%C3%ADlias-em-parceria-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-sa%C3%BAde-para-todos/>
- Pacheco, J. A. (1998). Avaliação da aprendizagem. In L. S. Almeida & J. Tavares (org.), *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111-132). Porto Editora.
- Pedroso, J. & Branco, P. (2008). Mudam-se os tempos, muda-se a família. As mutações do acesso ao direito e à justiça de família e das crianças em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 82, p. 53-83.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem, o go-between. In C. Montadon & P. Perrenoud, *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 29-56). Celta.
- PORDATA. (2020). *Agregados domésticos privados: total e por tipo de composição*. Consultado a 26 de março de 2020, em <https://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+dom%C3%a9sticos+privados+total+e+por+tipo+de+composi%C3%a7%C3%a3o-19>
- Projeto Educativo elaborado no quadriénio de 2017-2021.
- Projeto Educativo elaborado no quadriénio de 2016-2020.
- Ribeiro, C. J. G. (2009). *A relação escola/família* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de Coimbra.
- Ruivo, J. (1977). *Família, Parentesco e Mudança Social as Ciências Sociais e o Tempo Histórico*. Gráfica de S. José
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In L. Guedes (Org.), *A escola e os actores: políticas e práticas* (pp. 133-152). Centro de Formação Profissional do Sindicato de Professores da Zona Norte.
- Santos, C. (2004). *A parentalidade em famílias homossexuais com filhos: um estudo fenomenológico da vivência de gays e lésbicas* [Dissertação de Doutoramento]. Universidade de São Paulo.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52-57.

- Santos, L. A. B., Garcia, F. M. G. P. P., Monteiro, F. T., Lima, J. M. M. V., Silva, N. M. P., Silva, J. C. V. F., Piedade, J. C. L., Santos, R. J. R. P. & Afonso, C. F. N. L. D. (2016). *Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação*. Instituto Universitário Militar.
- Saraiva, D. (2002). *Participação dos Professores na Escola*. Politécnico de Viseu. Consultado a 3 de abril de 2020 em <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium25/default.htm>
- Saraiva, C., Levy, L., & Magalhães, A. S. (2014). O lugar do padrasto em famílias recompostas. *Barbarói*, 2(41), 82-99.
- Sarmiento, M. (2011). A Reinvenção do Ofício de Criança e de Aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 581-602.
- Schabbel, C. (2005). Relações familiares na separação conjugal: contribuições da mediação. *Psicologia: teoria e prática*, 7(1), 13-20.
- Seguin, É., Araújo, L. M., & Neto, M. D. R. C. (2017). Uma nova família: a multiespécie. *Revista de Direito*, 82, 01-30.
- Silva, A., Duarte, A., Sá, I., & Simão, A. M. V. V. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto Editora.
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Afrontamento.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro pelo caso português. *Sociologia*, 20, 443- 464.
- Silva, P. (Org.). (2007). *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares*. Profedições.
- Sirota, R. (1993). Le Métier d'Élève. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 85-108.
- Tomanović, S. (2004). Family Habitus as the Cultural Context for Childhood. *Childhood*, 11(3), 339–360.
- Tomás, C. (2011). “Há muitos mundos no mundo”. *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Viana, R. G. (1996). *Família e filiação*. Universidade de São Paulo.
- Wall, K. (1995). Apontamentos sobre a família na política social portuguesa. *Análise Social*, 30(131/132), 431-458.

Zartler, U. (2015). Children's imagined future families: Relations between future constructions and present family forms in Austria. *Childhood*, 22(4), 520–535.

ANEXOS

| " ' | | ' |

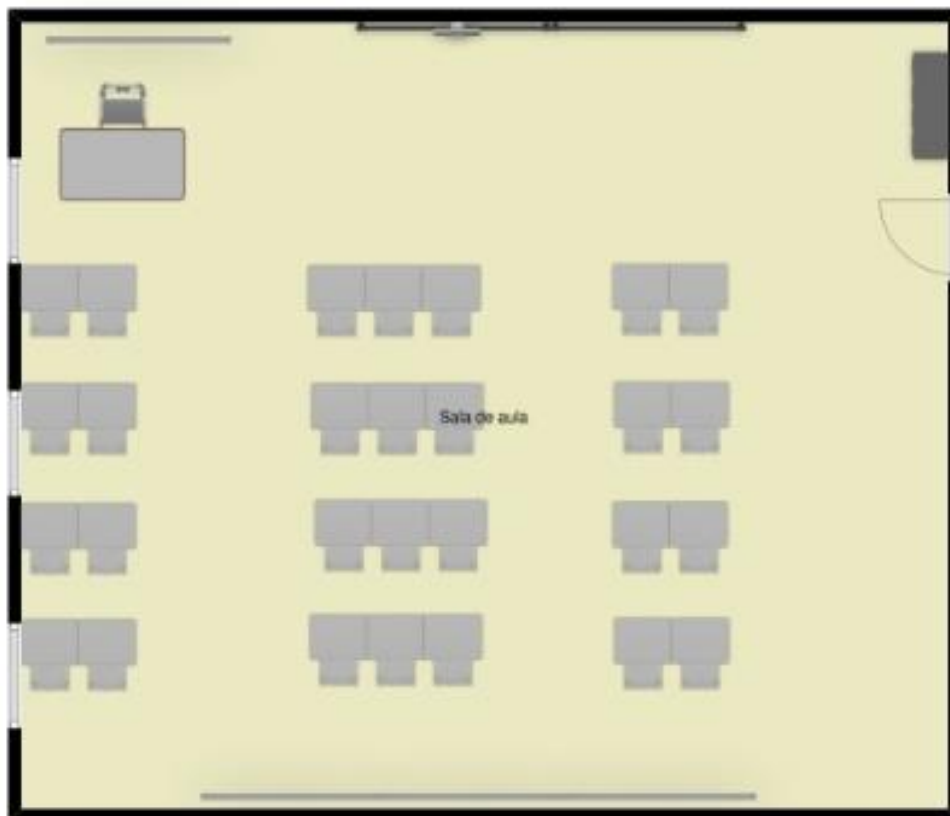
## Anexo A. Lista de alunos/as 6.ºA

Nº	Nome	Idade
1	Alicia	11
2	Artur	10
3	Bárbara	10
4	Carlota	10
5	Daniel	11
6	Deise	12
7	Diogo	15
8	Eduardo	11
9	Estefânia	11
10	Fernando	10
11	Gabriel	11
12	Guilherme	11
13	He	12
15	Iara	12
16	Joana	13
18	Madalena	10
19	Mário	12
20	Tomás	10
21	Vicente	11
22	Melissa	10

## Anexo B. Lista de alunos/as 6.ºC

Nº	Nome	Idade
1	Amanda	11
2	Carolina	11
3	Catarina	11
4	Clara	11
5	Diego	11
7	Diogo	11
8	Ema	10
9	Flávio	10
10	Francisco	10
11	Gabriela	10
12	Gonçalo	11
13	Henrique	11
14	Inês	11
15	Joana	11
16	Kisy	13
18	Manuel	15
19	Matilde	11
20	Neylson	11
21	Rodrigo	12
22	Rodrigo R.	13
23	Teresa	11
24	Fabiana	12

Anexo C. Planta da sala B.ºA e C



## Anexo D. Horário do 6.º ano

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8:30 9:20					
9:30 10:20	<b>6º C</b> História e Geografia de Portugal Sala 13	<b>6º C</b> História e Geografia de Portugal Sala 13	<b>6º A</b> Português Sala 10		
10:40 11:30		<b>6º A</b> História e Geografia de Portugal Sala 10			<b>6º A</b> Português Sala 10
11:40 12:30			<b>6º C</b> Português Sala 13	<b>6º A</b> História e Geografia de Portugal Sala 10	
12:40 13:30					
13:40 14:30	<b>6º C</b> Português Sala 13			<b>6º C</b> Português Sala 13	
14:40 15:30		<b>6º A</b> Português Sala 10			
15:40 16:30					

## Anexo E. Notas de Campo 6.º ano

NOTAS DE CAMPO 6ª	
Dia de semana	HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL
terça-feira 08-01-2019	<p><b>Lição nº 40 e 41</b>  <b>Sumário:</b>                      - Portugal na segunda metade do século XIX:                      (i) a evolução da população portuguesa;                      (ii) as mudanças sociais.</p> <p>Antes do início da aula, chegou à turma uma aluna oriunda do Brasil. Seguem-se as apresentações.                      A turma está sossegada e cumpre as regras da sala de aula.                      De seguida, a professora pede aos alunos para retirarem a folha de apoio à aula, tendo esta os registos dos conteúdos previamente abordados. Assim que perceberam o conteúdo em que ficaram na aula anterior, pede a um aluno para analisar o mapa (manual, p.83).                      A turma demonstra ser bastante participativa e respeitam as opiniões dos colegas, por vezes atropelando-se a falar.                      Após a análise do mapa, a professora projeta no quadro um ppt com perguntas relativas aos conteúdos abordados anteriormente. Ao longo da discussão, a professora sugere uma pequena pesquisa alusiva a figuras ou invenções do século XIX.</p> <p>INTERVALO DE 10 MINUTOS</p> <p>De volta à sala de aula, a professora solicita que a turma realize, individualmente ou em pequenos grupos, a ficha 7 do Caderno de Atividades ou exercícios do manual, caso não tenham o Caderno de Atividades.                      Existiram 3 alunos a chegar atrasados.                      Durante a realização da ficha, a professora desloca-se pela sala para auxiliar os alunos.                      Nesta fase de trabalho autónomo, a turma demonstra estar mais agitada.                      No final da aula, a professora informa a turma que o T está a fazer uma lista de vocabulário acerca destes conteúdos, que irá ser apresentada na aula seguinte. Para terminar e consolidar os conteúdos abordados, a professora mostra uma animação sobre o quotidiano das diversas classes (povo e burguesia) no século XIX.</p> <p>TÉRMINO DA AULA</p>
	<b>PORTUGUÊS</b>
	<p><b>Lição nº 43 e 44</b>  <b>Sumário:</b>                      - Interpretação e realização de exercícios de gramática do texto “Os músicos de Bremén”.</p> <p>A professora inicia a aula lembrando os conteúdos lecionados na aula anterior e escreve o sumário no quadro.                      A turma encontra-se mais agitada devido ao intervalo do almoço.                      A professora realiza a chamada e pede que os alunos coloquem as cadernetas em cima da mesa devido ao comportamento.</p>

	<p>Os alunos começam a leitura do texto “Os Músicos de Brémen”. Um aluno aleatório inicia e, de acordo com a ordem da professora, prossegue para outro aluno. Enquanto isto, a I. está a dormir</p> <p>De seguida, realizam a interpretação relativa a este texto, ou de forma individual ou em pequenos grupos.</p> <p>INTERVALO</p> <p>Quando voltam à sala, os alunos retomam o trabalho. Os grupos demonstram estar agitados, apenas dois grupos e uma aluna estão a ser produtivos.</p> <p>Devido ao mau comportamento, a professora toma medidas e escreve o nome de diversos alunos no quadro.</p> <p>O Fernando não está a fazer os exercícios e encontra-se a andar pela sala atrás da professora.</p> <p>A Estefânia está a mexer no telemóvel.</p> <p>A professora marca o TPC.</p> <p>TÉRMINO DA AULA</p>
<p>quarta-feira 09-01-2019</p>	<p><b>Lição nº 45</b> <b>Sumário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correção do trabalho de casa – Gramática página 3 e 4.</li> </ul> <p>A professora inicia a aula escrevendo o sumário no quadro e marcando as presenças. De seguida, pergunta aos alunos quem é que fez os TPC's e marca as faltas respetivas.</p> <p>É a primeira aula que a turma tem com a professora, assim sendo existe um momento de conversa sobre as notas.</p> <p>O aluno Diogo está no telemóvel e não presta atenção à aula.</p> <p>O Eduardo vai ao quadro corrigir os exercícios e a turma auxilia.</p> <p>O Gabriel esqueceu-se do livro e sente-se frustrado por não o ter.</p> <p>A professor pede que os alunos estudem os adjetivos em casa.</p> <p>TÉRMINO DA AULA</p>
<p>quinta-feira 10-01-2019</p>	<p style="text-align: center;"><b>HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL</b></p> <p><b>Lição nº 42</b> <b>Sumário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Portugal na segunda metade do século XIX: <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) a vida quotidiana nas cidades;</li> <li>(ii) a modernização das cidades.</li> </ul> </li> <li>- Correção dos trabalhos.</li> </ul> <p>A professora inicia a aula escrevendo o sumário no quadro e pedindo que os alunos coloquem as cadernetas em cima da mesa. A I chegou atrasada à aula.</p> <p>A professora muda a Bárbara de lugar.</p> <p>Existe um aluno sem livro e, por isso mesmo, este desloca-se até à biblioteca para pedir um exemplar. O Diogo chega 10 minutos depois do toque e como ele também não tem manual, este vai também à biblioteca pedir um exemplar.</p> <p>A professora projeta no quadro a ficha 7 do caderno de atividades e, antes de a turma começar a corrigir os exercícios, esta faz um pequeno resumo dos conteúdos que já abordaram anteriormente.</p> <p>O Tomás mudou de lugar para o final da sala autonomamente.</p>

	<p>A professora questiona a turma acerca do que é um esquema e qual a sua função.</p> <p>Os alunos realizam um exercício com um crucigrama e, apesar de apenas dar para colocar uma resposta, a professora pede que escrevam todas as hipóteses possíveis.</p> <p>O Eduardo partilha curiosidades acerca de um conteúdo abordado.</p> <p>A lara está com a cabeça deitada na mesa e aparenta estar a dormir.</p> <p>TÉRMINO DA AULA</p>
<p>sexta-feira 11-01-2019</p>	<p style="text-align: center;"><b>PORTUGUÊS</b></p> <p><b>Lições nº 46 e 47</b> <b>Sumário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuação da correção dos trabalhos de casa;</li> <li>- Exercícios de leitura e gramática.</li> </ul> <p>Os alunos relembram a professora que não acabaram a correção dos exercícios da aula anterior.</p> <p>De seguida, esta escreve o sumário no quadro e marca as presenças na plataforma online. A turma apresenta-se calma.</p> <p>A professora informa a turma que na semana seguinte irá escolher 1 ou 2 alunos para participarem no concurso de leitura que se irá realizar na escola.</p> <p>Esta manda abrir o caderno de atividades para corrigirem os exercícios (pág. 4 – Ficha 3). O Gabriel vai ao quadro fazer a correção.</p> <p>O segundo exercício é corrigido em grande grupo.</p> <p>A professora pede para abrirem o manual na página 58, copiarem para o caderno o “Regista” referentes às onomatopeias em casa e faz uma breve leitura do mesmo.</p> <p>O Tomás hoje está demasiado agitado, a professora pede-lhe que sai da sala para arejar e se acalmar.</p> <p>Realiza a correção dos exercícios da página 58 do manual.</p> <p>A lara não está presente na aula porque está a ter tutoria.</p> <p>A professora escrever no quadro as características do Conto e os alunos registam no caderno.</p> <p>INTERVALO</p> <p>O Guilherme queria terminar de passar o “regista” da página 60 do manual, por isso, assim que chega à aula é a primeira coisa em que se foca.</p> <p>Os alunos entram na sala antes da professora para irem acalmando.</p> <p>A professora projeta um vídeo proposto no manual “O Homem Orquestra”.</p> <p>Após o visionamento do vídeo a professora pergunta aos alunos qual é a moral da história. Como não há consenso nas respostas, a professora passa de novo o vídeo e pede que os alunos respondam às questões presentes no manual (pág. 59) acerca do mesmo.</p> <p>Os alunos vão à secretária da professora para esta corrigir os exercícios.</p> <p>O Tomás continua a perturbar a turma.</p> <p>A Madalena está a cantar.</p> <p>Apenas a Alicia realizou o trabalho pedido pela professora.</p> <p>O Vicente, o Tomás e a Madalena passaram a aula a falar.</p> <p>A lara regressa à sala no final da aula.</p> <p>No final a professora põe um áudio acerca da interjeição.</p> <p>TÉRMINO DA AULA</p>
<p>terça-feira</p>	<p style="text-align: center;"><b>HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL</b></p>

15-01-2019

**Lições nº 43 e 44**

**Sumário:**

- Correção dos trabalhos.

A professora inicia a aula pedindo que os alunos tragam para a ficha de avaliação uma folha de teste.

De seguida, escreve a lição e a data no quadro e avisa que esta aula servirá para revisão de conteúdos.

Esta pede que retirem a folha do resumo dos conteúdos abordados para fazerem revisões para o teste.

A lara, assim que chega à sala, está deitada com a cabeça na mesa e aparenta estar a dormir.

A professora projeta vídeos sobre as invenções, as construções e as expressões do século XIX.

A lara está a dormir, mas a professora diz para ela retirar o material da mala.

Os alunos fazem questões acerca do que viram no vídeo.

Realizam a correção dos exercícios do caderno de atividades (pág. 23).

A lara e a Estefânia não estão atentas, nem têm o caderno de atividades aberto. O Fernando também não está com atenção e, por isso, a professora recolhe a sua caderneta para escrever um recado para os Encarregados de Educação.

INTERVALO (O Guilherme fica na sala a passar alguns conteúdos)

O Diogo não veio à segunda parte da aula.

Retomam a correção dos exercícios da página 82 do manual. Alguns alunos fizeram os exercícios do manual e outros do caderno de atividades. O Fernando encontrou o seu manual, mas não fez os TPC's.

A professora verifica quem preencheu a ficha de apoio ao estudo.

A professora corrige a ficha de apoio.

TÉRMINO DA AULA

**PORTUGUÊS**

**Lições nº 48 e 49**

**Sumário:**

- Exercícios de gramática.

A aula inicia-se com a escrita do sumário no quadro. Quando estava a realizar a marcação das presenças, a professora dá pela falta da Madalena e da lara. Questionou a turma perante este assunto. As alunas chegam à aula, o Vicente goza com isso e, então, irão os três levar recado na caderneta.

A turma vai realizar os exercícios de gramática das páginas 66, 69, 70 e 71. Antes, a professora relembra o que são provérbios e os alunos copiam o "regista" o caderno. Em seguida, abordou a colocação dos pronomes pessoais aquando da substituição de constituintes da frase e explicita este conteúdo minuciosamente.

INTERVALO

Iniciam a correção dos exercícios de gramática.

A lara e a Madalena voltam a chegar atrasadas. A Madalena teve uma má atitude na hora do intervalo e a professora pede-lhe que vá para o GA. Este

	<p>gabinete já está encerrado, pelo que a aluna fica a arejar. Perante isto, a professora sai da sala com a Madalena e a turma mostra-se agitada. Os alunos passam para o caderno o “regista” da página 69. A lara ameaça o Tomás. Perturbam a aula e a professora envia o recado para casa. Os alunos passam para o caderno o “regista” da página 69. Leem o “regista” da página 70 – expressão idiomática – e resolvem os exercícios da página 71 referentes aos verbos principais e auxiliares. A professora prescreve os TPC’s para sexta-feira: páginas 24 e 25 do caderno de atividades).</p> <p>TÉRMINO DA AULA</p>
<p>quarta-feira 16-01-2019</p>	<p><b>Lições nº 50</b> <b>Sumário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização dos exercícios de gramática página 71.</li> <li>- Leitura do texto #Mary Poppins e Bert”.</li> </ul> <p>A professora escreve o sumário no quadro e marca as presenças. Revela os alunos que irão participar no concurso de leitura – Daniel e Alicia. Os alunos começam a ler, em silêncio, o texto da página 72 do manual, “Mary Poppins e Bert”.</p> <p>TÉRMINO DA AULA</p>
<p>quinta-feira 17-01-2019</p>	<p style="text-align: center;"><b>HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL</b></p> <p><b>Lições nº 45</b> <b>Sumário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização da ficha de avaliação.</li> </ul> <p>A professora organiza a sala e os alunos preparam-se para a realização da ficha de avaliação. Os alunos usam folha de teste. A Melissa, aluna oriunda do Brasil, e a lara, aluna com estatuto de NEE, realizam um teste adaptado. O Diogo faltou ao teste.</p> <p>TÉRMINO DA AULA</p>
<p>sexta-feira 18-01-2019</p>	<p style="text-align: center;"><b>PORTUGUÊS</b></p> <p><b>Lições nº 51 e 52</b> <b>Sumário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correção do trabalho de casa.</li> <li>- Continuação da aula anterior.</li> </ul> <p>A professora escreve no quadro o sumário e faz a chamada. Repara que alguns alunos não trouxeram o manual e quando os questiona, estes admitem que não lhes apeteceu trazer. A lara foi para o apoio. Muitos alunos não fizeram o trabalho de casa pedido na terça-feira. O Eduardo vai ao quadro corrigir o trabalho de casa. O Gabriel fica frustrado por não ter trazido o caderno e atividades. Alicia vai ao quadro. A professora pede para abrirem o manual na página 228 para relembrem as preposições. De seguida, resolvem os exercícios e aquando da sua correção, o Gabriel corrige-os. A Madalena começa a cantar na aula.</p>

	<p>INTERVALO</p> <p>A lara volta para a sala após o intervalo.  O Guilherme vai ao quadro corrigir um exercício.  Abrem o manual na página 72 e 73 para lerem o texto “Mary Poppins e Bert”. Os alunos, sob a ordem da professora, vão lendo aleatoriamente.  Em seguida, realizam os exercícios de interpretação.  A Bárbara muda de lugar.  A Madalena faz piadas e a professora convida-a a sair da sala.  A lara volta a sair da sala para falar com uma professora.  A professora resume a função de um quantificador numeral e dá exemplos.  Passa o TPC para a próxima aula.</p> <p>TÉRMINO DA AULA</p>
--	--

NOTAS DE CAMPO 6ºC	
Dia de semana	HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL
<b>terça-feira</b> <b>08-01-2019</b>	<p><b>Lição nº 37</b>  <b>Sumário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação das estagiárias.</li> <li>- Correção dos exercícios da aula anterior.</li> </ul> <p>A professora inicia a aula ditando o sumário. De seguida, passa à correção dos exercícios do manual (p. 74) realizados na aula anterior. A correção é realizada em grande grupo, sendo que a professora escolhe alunos aleatoriamente para participar, mas respeita e escolhe, por vezes, os que se voluntariam.</p> <p>Durante a correção, os alunos têm um comportamento inadequado, uma vez que estão sempre a falar para o lado e a insultar-se, nomeadamente os alunos Diogo e Rodrigo.</p> <p>Verificámos que a aluna Joana demonstra ter uma boa compreensão oral, explicando bem a natureza das suas respostas.</p> <p>Após terminada a correção dos exercícios, os alunos irão copiar, para o seu caderno, um quadro-síntese acerca dos conteúdos lecionados previamente (manual, p. 78) e devem completar os espaços em branco. Enquanto isso, a professora aproveita para marcar as presenças na plataforma online.</p> <p>Apesar de alguns alunos terem um ritmo lento de escrita e de trabalho, a professora dá início à correção do exercício. Esta foi feita em grande grupo. Aquando da correção, a Joana não estava a fazer o trabalho pedido e a professora pede a caderneta da aluna e pede que a mesma escreva um recado para os pais.</p> <p>Às 10:20 toca para o intervalo, mas a professora pede que os alunos fiquem mais uns minutos para terminar a correção.</p> <p>TÉRMINO DA AULA</p>
<b>quarta-feira</b> <b>09-01-2019</b>	<b>PORTUGUÊS</b>
	<p><b>Lição nº 57</b>  <b>Sumário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e interpretação do texto “A despedida do Nicolau” das páginas 88 e 89: significado de palavras e expressões.</li> <li>- O que é uma música tradicional portuguesa?</li> <li>- A paráfrase.</li> <li>- Resolução dos exercícios da página 90 (6, 7 e 1 minuto de escrita).</li> </ul>

	<p>A professora inicia a aula organizando, de novo, os lugares da sala. Um dos alunos (Diogo) vai ao quadro escrever o número da lição e a data. O sumário apenas é escrito no quadro no final da aula. Uma aluna chegou atrasada à aula.</p> <p>A professora questiona os alunos acerca da leitura autónoma que devia ter sido realizada na interrupção do natal. Informa que os alunos irão ler a obra “Ulisses” neste período. Alguns deles leram durante as férias.</p> <p>Os alunos abrem o manual na página 88 e, excepcionalmente, a professora inicia a leitura do texto “A despedida do Nicolau” e pede a alunos aleatório para continuarem a leitura.</p> <p>O Rodrigo R. recusa-se a ler, mas a professora pede que este apenas leia uma fala e o mesmo concorda. Contudo, após ler, este passa uma boa parte da aula a importunar a sua colega do lado e a professora convida-o a sair da sala.</p> <p>Depois da leitura, a professora procura retirar as dúvidas da turma, ao nível vocabular.</p> <p>A turma está agitada, especialmente quatro alunos que fazem referências desnecessárias e que não têm relação com os conteúdos a serem falados na aula. Não cumprem as regras de participação.</p> <p>Começando a interpretação, em grande grupo, a professora questiona o que são músicas tradicionais e como é que os alunos as conhecem atualmente.</p> <p>De seguida, pede a um aluno para ler o “regista” correspondente à paráfrase. Este não é capaz de resumir a informação e interpretar o que acabou de ler. Neste seguimento, a professora explica a importância de perceber um texto.</p> <p>Devido ao seu mau comportamento, o Rodrigo R. é ordenado a sair da sala, mas fica em frente à porta, de modo a que a professora o consiga controlar. No entanto, este perturba a turma. Então, a professora manda-o entrar, de novo, na sala.</p> <p>Os alunos têm um minuto para fazer o exercício “1 minuto de escrita”, que consiste em escrever frases recorrendo a um recurso expressivo - comparação.</p> <p>A professora pede à turma para enumerar e explicar os recursos expressivos dados até ao momento.</p> <p>A professora escreve o sumário e o TPC para a próxima aula no quadro. A campainha para a saída toca, mas a professora pede para ouvirem as frases escritas por alguns alunos no “1 minuto de escrita”.</p> <p><b>TÉRMINO DA AULA</b></p>
<p>quinta-feira 10-01-2019</p>	<p><b>Lição nº 58 e 59</b> <b>Sumário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercício de ortografia.</li> <li>- Facto e opinião.</li> <li>- As funções sintáticas: sujeito simples e composto e predicado.</li> <li>- Registo no caderno diário.</li> </ul> <p>A Kisy vai ao quadro escrever o número da lição e da data. A turma volta do almoço agitada e irrequieta. A professora pede que os alunos retirem a folha branca, que a mesma pediu na aula anterior, e solicita que escrevam o seu nome, o seu número e a sua turma. Essa folha servirá para realzar um exercício de ortografia (ditado) que conta para avaliação. O texto que utilizado é o mesmo da cópia que foi para TPC. A professora irá ler devagar e irá repetir uma segunda</p>

	<p>vez o texto, para os alunos reverem o que escreveram a nível de erros ou de partes que não tenham escutado como deve de ser. Os alunos estão em silêncio e com atenção.</p> <p>Antes de iniciar o ditado, a professora relembra as regras dos parágrafos, visto que apenas irá referir que é ponto final e que devem mudar de linha. O ditado terminou na linha 11 do texto (p. 94 e 95) a professora recolhe as folhas. O Rodrigo R. entrega a folha cortada.</p> <p>A professora questiona os alunos sobre o trabalho para casa e há alunos que não os realizaram, dando a desculpa de que têm mais trabalhos de outras disciplinas. Neste seguimento, pede para escreverem nos cadernos as obras que irão ser trabalhadas neste e no próximo período.</p> <p>Os alunos demonstram-se agitados e o burburinho em sala de aula começou.</p> <p>Um aluno lê o “Regista” da página 96 e, em grande grupo, dão exemplos de factos e de opiniões. De seguida, realizam os exercícios da página 97 correspondentes às funções sintáticas.</p> <p><b>INTERVALO</b></p> <p>De volta à sala, os alunos vêm agitados e começam a correção dos exercícios.</p> <p>O Gonçalo foi arejar sem tempo determinado para voltar, mas passado 10 minutos volta para a sala. Entretanto, a professora chama à atenção do DC e Rodrigo R.</p> <p>Os alunos leem a informação presente no “Regista” sobre as funções sintáticas.</p> <p>lam fazer exercícios do Caderno de Atividades, mas como alguns não o trouxeram para a aula, vão passar o “Regista” para o caderno diário e realizarão em casa a página 44 do Caderno de Atividades.</p> <p>O Diogo continua a falar e a ser chamado à atenção, então é mandado para o GA.</p> <p>A professora escreve o sumário no quadro.</p> <p><b>TÉRMINO DA AULA</b></p>
<p>segunda-feira 14-01-2019</p>	<p style="text-align: center;"><b>HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL</b></p> <p><b>Lição nº 38 e 39</b> <b>Sumário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O crescimento da população.</li> <li>- A sociedade do século XIX.</li> <li>- Exercícios sobre a matéria dada.</li> </ul> <p>A turma chega à sala agitada, então a professora ordena que os alunos saiam da sala e voltem a entrar em condições.</p> <p>A professora dita o sumário e solicita que os alunos deixem os cadernos em cima da mesa, para que os possa avaliar no intervalo.</p> <p>A professora começa a exposição dos novos conteúdos. Faz algumas perguntas para relembrar os conteúdos anteriormente lecionados. O Diogo lê o “relembra” da página 82 do manual. Um dos alunos inicia a leitura dessa página e a professora vai interrompendo para colocar questões, explicitar ideias ou mandar outro aluno continuar a ler.</p> <p>A turma demonstra estar atenta e sossegada.</p> <p>Os alunos começam a fazer exercícios dessa página, em grande grupo.</p> <p>O Rodrigo sai da sala para arejar. O Diogo “discute” com ele. No entanto, Rodrigo está a perturbar a aula e a faltar ao respeito, então volta a entrar na sala e se perturbar vai para o GA.</p>

Os alunos não estão a prestar atenção à resolução dos exercícios e nunca sabem qual o que estão a corrigir.  
A Gabriela lê o “relembra” da página 84 e a professora realiza o mesmo procedimento de análise das páginas anteriores.  
Toca para o intervalo, mas a professora pede para terminarem a resolução do exercício dessa página.

#### INTERVALO

Retornam à sala e retomam o trabalho (documento 3 e 4 da página 85).  
O Rodrigo, o Diogo, o Rodrigo R e a Fabiana chegam atrasados à aula.  
O telemóvel da Amanda toca inúmeras vezes, a professora retira-lhe o telemóvel e ameaça que vai dá-lo à direção. Contudo, como a aluna nunca perturba, a professora escreve um recado e devolve-lhe o telemóvel.  
O Rodrigo pede para participar.  
Os alunos vão iniciar a leitura da página 86.  
O Rodrigo é mandado sair da aula, mas não o faz. Se voltar a perturbar vai para o GA com falta disciplinar.  
Os alunos continuam o mesmo procedimento, mas, agora, na página 88.  
A turma fica agitada, mas a professora consegue acalmá-los.  
Realizam os exercícios da página 90.  
Toca para sair, mas a professora pede para terminarem os exercícios.

#### TÉRMINO DA AULA

### PORTUGUÊS

#### **Lição nº 60 e 61**

##### **Sumário:**

- Correção dos trabalhos de casa.
- Leitura e interpretação do texto das páginas 98 e 99.
- Resolução e correção dos exercícios 7, 7.1, 1.1 e 2 da página 100. Leitura do artigo jornalístico da mesma página.
- As funções sintáticas: CD e CI.

O Rodrigo vai ao quadro escrever a lição e a data. O Rodrigo R vai para o apoio.

A professora introduz o que vão lecionar na aula.

A turma está agitada.

Começam a corrigir o trabalho de casa, em grande grupo.

A professora pede que os alunos abram o manual na página 98 e 99. Tendo em conta o título do texto, a professora questiona os alunos sobre o que levariam para um acampamento.

Os alunos vão ler o texto baixinho, individualmente. Em seguida, leem o mesmo, começa um aluno e a professora vai pedindo para outro continuar. A professora pede à Joana para parafrasear o texto lido, fazendo menção ao conteúdo abordado anteriormente. Como ela não consegue realizar a tarefa sozinha, a turma auxilia.

Analizam o tipo de narrador e o texto, em grande grupo.

Toca para o intervalo, mas os alunos só saem após a Catarina ler o “regista” referente às informações essenciais ou acessórias.

#### INTERVALO (RR volta à sala)

A professora tenta retomar a aula, mas não consegue devido ao mau comportamento da turma. Esta pede que os alunos retirem a caderneta e a coloquem em cima da mesa.

	<p>Solicita que os alunos realizem o exercício 2 da página 100 do manual. O Diogo e Diego estão a portar-se mal e a professora pede que lhe entreguem a caderneta.</p> <p>A professora pede que um aluno corrija o exercício oralmente. A Catarina e o Gonçalo entregam a caderneta.</p> <p>A professora pede que o Diogo saia da sala, mas este permanece no lugar. Assim, ao invés de ir arejar, este vai para o GA.</p> <p>Os alunos leem a informação sobre o Complemento Direto na página 241 e, em seguida, resolvem os exercícios do “prática”. Corrigem, em grande grupo, estes exercícios.</p> <p>Aborda o Complemento Indireto e registam no caderno a função dos complementos diretos e indiretos.</p> <p>A professora escreve o sumário.</p> <p>Toca, mas os alunos ficam na sala a terminar o que estavam a registar no caderno.</p>
<p>terça-feira 15-01-2019</p>	<p>TÉRMINO DA AULA</p> <p style="text-align: center;"><b>HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL</b></p> <p><b>Lição nº 40</b> <b>Sumário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correção dos exercícios da aula anterior.</li> <li>- Revisões para o teste de avaliação.</li> </ul> <p>A professora inicia a aula escrevendo o sumário e avisando os alunos que o teste apenas será na aula seguinte. Nesta aula vão fazer revisões. O Diogo e o Gonçalo saem da sala com a professora de apoio. Os alunos corrigem os exercícios realizados na aula anterior. Em seguida, completam o quadro-síntese da página 92 do manual. O Diogo e o Gonçalo voltam para a sala antes do final da sala. O Rodrigo começa a discutir com o Gonçalo. Os alunos fazem um teste de revisão online. Cada aluno faz um exercício. (20 minutos)</p> <p>O Diogo, Rodrigo e Rodrigo R estão a mandar bolas de papel uns para os outros. A professora manda o Rodrigo R arejar. O Diogo vai arejar, também, então o Rodrigo R volta para a sala. A Catarina não se está a sentir bem e sai da sala. O Diogo está a fazer demasiado barulho. O Rodrigo R está a perturbar, ele sai da sala com falta disciplinar. A professora decide não marcar a falta, pois a culpa não era apenas deste aluno.</p> <p>Toca para sair, mas os alunos ficam a rever as respostas erradas na realização do teste online.</p> <p>TÉRMINO DA AULA</p>
<p>quarta-feira 16-01-2019</p>	<p style="text-align: center;"><b>PORTUGUÊS</b></p> <p><b>Lição nº 62</b> <b>Sumário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correção dos trabalhos de casa.</li> <li>- Os verbos transitivos e intransitivos – registo do conceito.</li> <li>- Resolução do exercício nº 3 da página 28 do caderno de atividades.</li> </ul> <p>A professora inicia a aula, explicando e retificando os números das lições anteriores.</p> <p>De seguida, a professora, excecionalmente, escreve a lição e a data no quadro.</p>

	<p>Os alunos corrigem, em grande grupo, o trabalho de casa. Existem alunos que não o fizeram.</p> <p>O Rodrigo não vem à aula, está a resolver um problema com a Diretora de Turma.</p> <p>A professora sintetiza as funções sintáticas para que os alunos as relembrem.</p> <p>O Rodrigo chega à aula a 20 minutos do final da mesma.</p> <p>A professora relembra os verbos transitivos e intransitivos. Os alunos explicam o que são e como os identificam em frases.</p> <p>O Rodrigo está participativo.</p> <p>Realizam os exercícios do Caderno de Atividades (p. 28) para consolidarem os conteúdos abordados.</p> <p>A Kisy estava no apoio, por isso não veio à aula.</p> <p>A professora escreve o sumário e o trabalho de casa para a próxima aula.</p>
<p>quinta-feira 17-01-2019</p>	<p><b>Lição nº 63 e 64</b></p> <p><b>Sumário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correção dos trabalhos de casa.</li> <li>- Leitura e interpretação do texto “O caderno vermelho da rapariga Karateca”.</li> <li>- O Vocativo.</li> </ul> <p>A professora organiza a sala. Pede a um aluno que vá abrir a lição ao quadro.</p> <p>A Catarina, a Fabiana, a Teresa e a Clara chegam atrasadas.</p> <p>A professora regista quem fez os trabalhos de casa.</p> <p>De seguida, pede que abram o manual na página 102 e um dos alunos começa a ler o texto “O caderno vermelho da rapariga Karateca”.</p> <p>O telemóvel da Carolina tocou durante a aula.</p> <p>A professora fez perguntas sobre o texto lido, tentando que os alunos explicitassem se perceberam ou não o texto.</p> <p>Os alunos começam a perturbar e, perante isso, a professora faz a contagem para se calarem.</p> <p>O Gonçalo e o Diogo insultam-se mutuamente, devido às suas dificuldades monetárias.</p> <p>O Diogo vai para a rua acalmar-se, a professora controla-o e 10 minutos depois ele volta para a aula.</p> <p>A professora explica que se mais algum aluno perturbar que o manda sair.</p> <p>Abrem o manual na página 239 e leem a informação referente ao vocativo.</p> <p>De seguida, realizam os exercícios do “prática”.</p> <p><b>INTERVALO</b></p> <p>Falta material escolar na sala de aula.</p> <p>Os alunos retomam a realização dos exercícios que estavam a ser feitos anteriormente. E corrigem-nos.</p> <p><b>TÉRMINO DA AULA</b></p>

## **Anexo F. Entrevista à diretora de turma**

**Boa tarde, Professora. Gostaríamos de saber em que consiste o trabalho do Diretor de Turma?**

-

**As reuniões do Conselho de Turma são as reuniões com os pais?**

Não, as reuniões do Conselho de turma, são reuniões em que estão presentes os professores da turma. Nas reuniões intercalares na primeira parte das reuniões, está presente o representante dos encarregados de educação.

**A Professora já era Diretora de Turma desta turma, o ano passado?**

Não.

**Recuando aos Encarregados de Educação. Como é que a professora planeia as reuniões?**

As reuniões com os encarregados de educação são planeadas, consoante as informações que são fundamentais transmitir, apontar os problemas que o conselho de turma identificou na reunião, de forma a envolver os pais nas estratégias para a sua resolução. É fundamental falar sobre o aproveitamento geral da turma, bem como, do comportamento, devemos de informar sobre algumas atividades que estejam planeadas para a turma.

**A pauta das notas é mostrada aos pais?**

A pauta das notas é afixada na escola, na reunião é entregue a cada encarregado de educação uma ficha informativa com as notas do seu educando e com as faltas.

**E como é a sua relação com os pais? Formal, informal, muito próxima?**

A minha relação com os pais é uma relação formal.

**E a sua relação com a sua direção de turma?**

Penso que tenho uma boa relação com os alunos, é uma relação formal, mas ao mesmo tempo próxima em certa medida. A turma apresenta alguns problemas de comportamento, o que impossibilita por vezes essa maior proximidade com os alunos.

**Como são escolhidos o Chefe e Subchefe de turma?**

O delegado e subdelegado de turma, foram eleitos pelos colegas, através de voto, numa assembleia de turma, na aula de formação cívica.

**Relativamente ao Gabinete de Psicologia, a professora pode encaminhar alunos?**

Sim, existe um Gabinete de Psicologia para o qual posso encaminhar alunos. Contudo, só em casos muito específicos é que esse acompanhamento é feito na escola, pois existem poucos recursos para fazer esse acompanhamento.

**Professora, e o seu envolvimento ao nível da construção dos projetos escolares?**

A escola apresenta uma grande variedade de projetos, nos quais os alunos podem participar, eu não estive envolvida na construção de nenhum destes projetos. Estou apenas envolvida nos projetos das turmas em que leciono.

**E quais são as suas funções curriculares?**

Eu leciono matemática a uma turma de 5º ano, ciências naturais ao 5º e 6º ano e formação cívica ao 6º ano.

**E não possui mais nenhum cargo sem ser o de Professora e Diretora de Turma?**

Não.

**Muito obrigada, Professora, pela disponibilidade.**

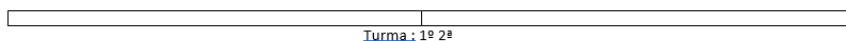
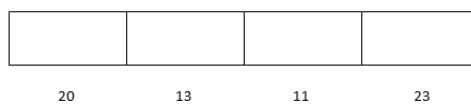
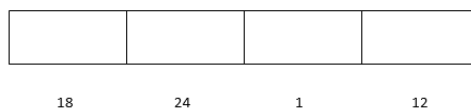
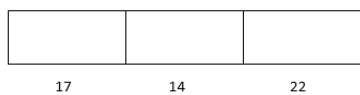
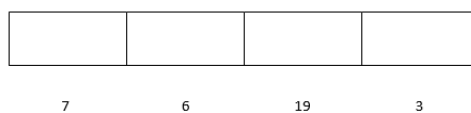
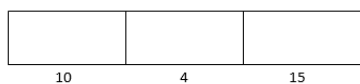
## Anexo G. Lista de alunos/as 1.º ano

Número	Nome	Idade
1	Catarina	7
2	David	7
3	Francisco	7
4	Gabriel	7
5	Gonçalo	7
6	Guilherme	7
7	Helena	7
8	Jéssica	6
9	Lorena	6
10	Mafalda	7
11	Manuel	6
12	Margarida	7
13	Maria	6
14	Mariana	7
15	Marta	7
16	Matteo	7
17	Miguel	7
18	Pedro D.	7
19	Pedro J.	7
20	Rita	7
21	Rodrigo	7
22	Samuel	7
23	Sandro	7
24	Vasco	7

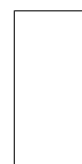
## Anexo H. Horários do 1.º ano

Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9.00 – 10.00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10.00 – 11.00	Piscina	Matemática	Piscina	Matemática	Português
11.00 – 11.30	INTERVALO				
11.30 – 12.00	Piscina	Apoio ao Estudo	Piscina	Apoio ao Estudo	Matemática
12.00 – 13.00	Matemática	Educação Artística	Português	Português	Matemática
13.00 – 15.00	ALMOÇO				
15.00 – 16.00		Estudo do Meio	Estudo do Meio		Estudo do Meio
16.00 – 16.30	INTERVALO				

# Anexo I. Planta da Sala de Aula



Turma: 1<sup>ª</sup> 2<sup>ª</sup>



Professora Titular

## Anexo J. Notas de Campo 1.º ano

NOTAS DE CAMPO	
segunda-feira 18-03-2019	<p>A professora inicia a aula explicando e apresentando as estagiárias e os alunos. Os alunos hoje vão ter natação. A professora relembra as regras e as recomendações. De seguida, entrega o livro de Português e os alunos seguem a leitura realizada pela professora. Esta lê com calma e num ritmo lento para os alunos acompanharem. A professora revê as pontuações com a turma. A interpretação textual é feita em voz alta e, também, os exercícios do livro. Arrumam e vão comer a peça de fruta, antes da natação.</p> <p>NATAÇÃO</p> <p>Retornam à sala e preparam-se para o almoço. Abordam o que correu mal.</p> <p>ALMOÇO</p>
terça-feira 19-03-2019	<p>A aula inicia com recados da professora e dos pais. Em seguida, continuam o trabalho da aula anterior. Reveem as sílabas. Realizam os exercícios do livro de fichas de Português.</p> <p>INTERVALO</p> <p>Retornam à sala, resolvem alguns problemas e corrigem o resto dos exercícios. Em seguida, irão realizar exercícios de Matemática. O Pedro J. é chamado à atenção imensas vezes. Reveem os sólidos geométricos, utilizando os sólidos manipuláveis elaborados pelos alunos com o auxílio da professora. Estes foram construídos com palitos e plasticina, tendo em conta o material de madeira. Os alunos preparam-se e arrumam a sala para irem para o almoço. Formam fila ao pé da porta e a professora encaminha-os.</p> <p>ALMOÇO</p> <p>Retornam à sala e discutem sobre a prenda do dia do pai. De seguida, os alunos ajudam na arrumação da sala de aula. A professora distribui os livros de Estudo do Meio. Reveem conteúdos para a ficha de avaliação. Realizam exercícios sobre os conteúdos. Os alunos partilham as respostas em grande grupo.</p>
quarta-feira 20-03-2019	<p>Inicialmente, os alunos realizam exercícios sobre o S. De seguida, preparam-se para a natação.</p> <p>NATAÇÃO</p> <p>Retornam da natação e falam sobre o que correu mal e como podem melhorar. Os alunos, como não tiveram intervalo, comem alguma coisa. A professora clarifica os conteúdos que saem no teste e em que dias estes serão. Realizam exercícios de revisão de Português.</p> <p>ALMOÇO</p>

	<p>Resolvem alguns problemas da hora do almoço. A professora distribui os livros de Estudo do Meio. A Mafalda, o Samuel e a Lorena vão para o apoio trabalhar a disciplina de Português.</p>
<p><b>quinta-feira</b> <b>21-03-2019</b></p>	<p>A aula inicia-se com recados e justificações de faltas. O trabalho de casa é recolhido por um dos alunos. Normalmente, este é enviado às terças ou às quartas-feiras. Realizam exercícios de Português. A professora verifica se os alunos corrigiram os exercícios. De seguida, lê algumas adivinhas na aula e os alunos participam.</p> <p>RECREIO</p> <p>Retornam para a sala e resolvem os problemas ocorridos no recreio. Falam sobre o dia do pai. Realizam exercícios de Matemática.</p>
<p><b>sexta-feira</b> <b>22-03-2019</b></p>	<p>A aula inicia-se com recados e justificações de faltas. Realizam exercícios de Português. Fazem avaliação da leitura de pseudopalavras. A professora lê um livro.</p> <p>INTERVALO</p> <p>Realizam exercícios de Matemática.</p> <p>ALMOÇO</p> <p>Realizam exercícios de Estudo do Meio.</p>
<p><b>segunda-feira</b> <b>25-03-2019</b></p>	<p>Os alunos chegam à sala e entregam as cadernetas, de modo a resolver alguns conflitos. Alguns alunos chegam atrasados. Hoje é dia de natação e os alunos verificam se trouxeram o material necessário. De seguida, o Samuel, a Mariana, a Mafalda e a Lorena vão para o apoio. Enquanto a turma corrige o trabalho de casa. Este era sobre o som “ç” e a descoberta de palavras com “ço” e “ça”. Dizem palavras em voz alta e batem palmas para treinar a divisão silábica. A Rita recolhe o trabalho de casa. Realizam exercícios do manual. Organizam-se para a natação.</p> <p>NATAÇÃO</p> <p>Voltam da natação. Fazem revisões para o teste.</p>
<p><b>terça-feira</b> <b>26-03-2019</b></p>	<p>A professora organiza a sala para o teste, distribui o mesmo e lê as questões consoante a sua realização. Antes do intervalo, a professora recolhe os testes e fala sobre os problemas do dia anterior.</p> <p>INTERVALO – Só sai quem terminar o teste</p> <p>Voltam do recreio e resolvem alguns problemas. Realizam a última parte do teste. Quando terminam, inicia a revisão dos conteúdos de Matemática.</p>

	<p>ALMOÇO</p> <p>Continuam a fazer revisões para o teste de Matemática. De seguida, começam a construir as flores para a árvore da sala.</p>
<p><b>quarta-feira</b> <b>27-03-2019</b></p>	<p>A professora lê um livro à turma e faz questões sobre os mesmos. De seguida, preparam-se para a natação.</p> <p>NATAÇÃO</p> <p>Retornam da natação, realizam exercícios sobre os conteúdos de Matemática.</p>
<p><b>quinta-feira</b> <b>28-03-2019</b></p>	<p>A professora organiza a sala para o teste, distribui o mesmo e lê as questões consoante a sua realização. Antes do intervalo, a professora recolhe os testes e fala sobre os problemas do dia anterior. Ao mesmo tempo, alguns dos alunos, vão ao rastreio visual oferecido pela escola.</p>
<p><b>sexta-feira</b> <b>29-03-2019</b></p>	<p>A professora organiza a sala para o teste, distribui o mesmo e lê as questões consoante a sua realização. Antes do intervalo, a professora recolhe os testes e refere que irá realizar a avaliação de expressão dramática. A professora inventa cenários simples e os alunos, dois a dois, vão improvisa-los para a turma.</p> <p>INTERVALO</p> <p>Retornam do intervalo e resolvem alguns conflitos. Realizam exercícios de matemática e corrigem.</p> <p>ALMOÇO</p> <p>Retornam a sala. A professora introduz a letra Z e realiza exercícios de motricidade fina sobre a mesma.</p>

## Anexo K. Planificação de uma atividade de matemática

SEMANA 3 - 2 DE MAIO DE 2019 (Quinta-feira)			
Conteúdos/Objetivos	Descrição/Estratégias	Materiais/Recursos	Indicadores de Avaliação
<b>Matemática</b>			
<p>1. Reconhecer as diferentes moedas e notas do sistema monetário da Área do Euro;</p> <p>2. Saber que euro é composto por cêntimos;</p> <p>3. Ler quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos envolvendo números até 100;</p> <p>4. Efetuar contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 100, utilizando apenas euros ou apenas cêntimos;</p> <p>5. Ordenar moedas de cêntimos de euro segundo o respetivo valor;</p> <p>6. Saber trabalhar em grupo;</p> <p>7. Respeitar a opinião dos colegas;</p> <p>8. Participar de forma ativa no trabalho.</p>	<p>A estagiária inicia atividade relembrando os alunos sobre o que aprenderam sobre o dinheiro, colocando, de novo, as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Que moeda é usada no nosso país?</i></li> <li>- <i>Conhecem outros tipos de moeda?</i></li> <li>- <i>Para que serve o dinheiro?</i></li> <li>- <i>Quais são as moedas/notas que conhecem?</i></li> </ul> <p>Os alunos, de forma organizada, devem responder às mesmas.</p> <p>De seguida, a estagiária explica que irão realizar um jogo e que a turma será dividida em pequenos grupos. A estagiária, com a professora cooperante, organiza os grupos de trabalho.</p> <p>Após os grupos de trabalho estarem organizados, a estagiária apresenta alguns objetos do dia a dia e distribui por cada grupo a mesma quantia de dinheiro (15€). Nesse seguimento, clarifica que cada grupo terá de escolher os objetos que quer comprar e que terá de verificar se terá dinheiro suficiente para comprar ambos. Caso, dois grupos queiram o mesmo objeto, estes grupos terão de negociar entre si, utilizando o dinheiro.</p> <p>A estagiária será a orientadora da venda de objetos na sala de aula, mas também irá auxiliar os grupos na contagem e na manipulação do dinheiro.</p> <p>No final da atividade, os alunos em grupo irão realizar uma ficha de consolidação, com exercícios sobre o dinheiro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro;</li> <li>- Moedas/ notas;</li> <li>- Fichas;</li> <li>- Material de escrita.</li> </ul>	<p>1.1. Reconhece as diferentes moedas e notas do sistema monetário da Área do Euro;</p> <p>2.1. Sabe que euro é composto por cêntimos;</p> <p>3.1. Lê quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos envolvendo números até 100;</p> <p>4.1. Efetua contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 100, utilizando apenas euros ou apenas cêntimos;</p> <p>5.1. Ordena moedas de cêntimos de euro segundo o respetivo valor;</p> <p>6.1. Sabe trabalhar em grupo;</p> <p>7.1. Respeita a opinião dos colegas;</p> <p>8.1. Participa de forma ativa no trabalho.</p>

## Anexo L. Roteiro Ético

<p>Princípios éticos (Tomás, 2011)</p>	<p>Excertos de notas de campo/evidências:</p>
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Antes da minha chegada à organizações educativa, <u>a professora cooperante</u> sentiu a necessidade de me “apresentar” às famílias e às crianças. Desse modo, <u>convocou uma reunião com o objetivo de explicar que a turma iria receber duas estagiárias, cada uma iria conduzir uma investigação e solicitar as autorizações para as filmagens, fotografias, gravações e participação.</u> Logo, aquando do início da prática de intervenção, <u>os/as encarregados/as de educação estavam ao corrente e conheciam os objetivos do meu trabalho na escola.</u></p> <p>Considerarei, também, importante realizar uma <u>reunião com a professora cooperante</u> para lhe explicitar o meu tema de investigação. Nessa reunião informal, a professora concordou que <u>deveria perguntar à turma</u> se gostaria de participar, aconselhou-me algumas atividades que poderia concretizar e deu-me “carta verde” para guiar a turma tendo em conta os meus objetivos.</p> <p>Numa última fase, <u>apresentei a minha temática ao grupo</u> e estes aceitaram participar e auxiliar em tudo o que precisasse.</p> <p>Através destas práticas promovi este princípio ética, uma vez que todos/as foram informados/as, convidados/as a participar dando sempre a sua opinião própria e a debater as dúvidas que poderiam suscitar.</p> <p>No que refere especificamente à <u>investigação</u>, por se tratar de um estudo de caso sobre as conceções de família no 1.º CEB, <u>não apresentei a minha investigação às famílias, fazendo-o somente com a professora cooperante.</u> Esta opção teve como alicerce o facto de que não iria precisar da sua participação direta na investigação, pois os dados recolhidos apenas se iam basear na observação direta, na realização de <i>focus group</i> com as crianças e de uma entrevista à professora.</p>

2. Custos e benefícios	<p>A investigação realizada não teve qualquer custo. Contudo, teve benefícios que decerto terão resultados positivos a longo prazo e que se revelará na formação individual daquele grupo e na minha aprendizagem, profissional e investigativa. <u>A investigação promoveu o debate e a reflexão acerca de temáticas que nem sempre estão bem representadas</u> nas aulas e no manuais educativos e o pensamento para além do que estudamos na sala de aula, isto é, permitiu que os/as alunos/as investiguem, fora da sala de aula e com as famílias, conteúdos extensos das áreas curriculares (neste caso, sobre as famílias, os tipos de família, etc.).</p>
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	<p>O respeito pela privacidade e confidencialidade das crianças foi sempre promovido, tendo sido sempre uma preocupação constante e intransponível ao longo do processo investigativo.</p> <p>Deste modo, para cumprir este princípio, os dados que fui recolhendo recaem numa <u>conjetura de confidencialidade, na qual o primeiro nome dos participantes,</u> de modo a que estes nunca sejam identificados pela apresentação do primeiro nome, <u>assim como nunca aparece o nome e localização da Escola.</u></p> <p>Neste seguimento, antes de iniciar qualquer entrevistas e/ou <i>focus group</i> garanti que todos os dados desta investigação serviriam apenas para o fim investigativo e que os/as participantes iriam manter o anonimato. <u>A professora cooperante apresentou sempre todas as atividades aos/às encarregados/as de educação e os/as mesmos concordaram deixar participar os/as seus/suas educandos/as.</u></p>
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	<p>No que diz respeito à decisão que recaía sobre quais as crianças a envolver ou a excluir, afirmo que não executei nenhum processo de seleção e/ou exclusão. Como tal, <u>todas as crianças foram incluídas na investigação</u> e consideradas o centro da minha ação pedagógica.</p> <p>No entanto, no momento do <i>focus group</i> existiram quatro crianças que não participaram, visto que faltaram nos dias em que os seus grupos estavam propostos a realizar essa tarefa e devido à realização de testes e de provas não foi possível incluí-los nesta fase. Porém, a participação das crianças não se remeteu somente ao momento de <i>focus group</i> e, por isso mesmo, <u>toda a turma deu a sua opinião acerca da investigação, em momentos de debate em grande grupo, de partilha de atividades e/ou na criação do placard.</u></p>

5. Fundamentos	Durante toda a investigação <u>reconheci tanto o papel dos/as adultos/as como o das crianças</u> na minha ação pedagógica como no desenvolvimento da minha ação investigativa. Neste seguimento, perspetivei sempre os interesses e as experiências pessoais das crianças e dos/as adultos/as envolvidos/as.
6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	Tal como mencionei previamente, <u>decidi não envolver as famílias</u> no processo investigativo, realizando o mesmo apenas com a professora cooperante e com o grupo-turma. Contudo, ao longo da prática tive sempre como objetivo principal informar as crianças e os adultos sobre as ações subjacente (objetivos, atividades, momentos e resultados) à minha intervenção e investigação.
7. Consentimento informado	A <u>Escola</u> elabora, todos os anos, um <u>consentimento informado</u> , que os pais assinam no início de cada ano letivo, e que autoriza os alunos a participarem em investigações, atividades dentro e fora da escola, a serem gravados e/ou fotografados. Estas autorizações apenas são válidas para assuntos escolares. Por esse motivo, não foi necessária a elaboração de um consentimento informado escrito da minha parte. Todavia, de modo a cumprir o princípio da privacidade e da confidencialidade, sempre que as crianças demonstravam estar incomodadas e/ou desconfortáveis com qualquer atividade ou ação, <u>reajustava a minha postura ou terminava a tarefa</u> , de forma a respeitar o espaço de cada uma e as suas vontades. Também tomei essa precaução, na realização da entrevista à cooperante, comprometendo-me a respeitar a sua privacidade, caso não se sentisse confortável a responder a alguma questão, e a tornar confidenciais os dados pessoais que a identificava.No momento do <i>focus group</i> , expliquei delicada e calmamente as perguntas que iria colocar, que estava a realizar um trabalho para a ESELx e que a qualquer momento poderiam não responder, se não se sentissem confortáveis para tal.
8. Uso e relato das conclusões	Durante a minha intervenção, <u>planeei a divulgação diária dos registos fotográficos, auditivos e escritos</u> que fui recolhendo e construindo com as crianças. Ou seja, expliquei todos os pontos do processo investigativo, <u>mostrei às crianças as fotografias</u> que tirava e as gravações feitas no momento de <i>focus group</i> , <u>expliquei todos os pontos do processo investigativo e construí com as mesmas um painel da família</u> que continha todos os avanços feitos na investigação e as partilhas

	<p>familiares que as crianças pretenderam colocar no mesmo. Relativamente à investigação, não realizei uma conversa final para apresentar os resultados obtidos. <u>Assim que o estudo for concluído, as conclusões do mesmo serão comunicadas à professora cooperante e, logo de seguida e por parte da mesma, à turma.</u></p> <p>No entanto, ao refletir apercebi-me que, após o término da investigação, <u>poderia ter feito uma apresentação aos/às encarregados/as de educação</u>, de forma a fomentar a discussão e a divulgação da informação e, ainda, me teria ajudado a crescer profissional.</p>
<p><b>9.</b> Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Esta investigação <u>teve um impacto positivo e enriquecedor para as crianças</u>. A grande maioria não conhecia os diversos tipos de família e apenas reconhecia o pai, a mãe e os irmãos como membros integrantes das famílias.</p> <p>“Era engraçado” ouvir os relatos de conversas que as crianças tiveram com as suas famílias, assim como a participação da professora cooperante nos momentos de exposição e explicação deste tema.</p> <p>Considero que as crianças adoraram mostrar algumas atividades que fizeram com a sua família e partilhar fotografias do seu crescimento ao lado dos seus parentes mais próximos. Por conseguinte, caso esta reflexão seja potenciada e aceite pela professora cooperante, as crianças serão as maiores beneficiadas por esta investigação.</p>
<p><b>10.</b> Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Ao longo de todo o processo, <u>fui tendo muitas conversas informais</u> com a professora cooperante e com as crianças, de forma a obter feedback e a apresentar o que tinha feito até ao momento.</p>

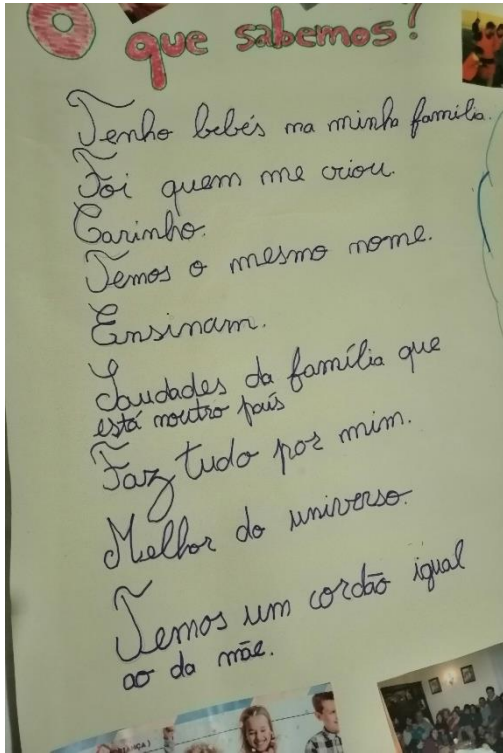
## Anexo M. Tabela de metodologia de projeto

Conceções das crianças sobre “O que é a família?”		
O que sabemos?	Quem é a família?	O que queremos saber?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenho bebês na minha família. (Pedro G.)</li> <li>• Foi quem me criou. (Rita)</li> <li>• Carinho. (Samuel, Helena, Maria, Margarida e Catarina)</li> <li>• Mãe, pais e avós. Temos o mesmo nome. (Francisco)</li> <li>• Ensinam. (Pedro L.)</li> <li>• Saudades da minha família que está noutro país. (Matteo e Gabriel)</li> <li>• Faz tudo por mim. (Vasco)</li> <li>• Melhor do universo. (Mafalda)</li> <li>• Temos um cordão igual ao da mãe. (Rita e Marta)</li> </ul>	<p>Feito coletivamente pela turma</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tios</li> <li>- Pais (Mãe e Pai)</li> <li>- Avós, Trisavós, Bisavós e Tetravós</li> <li>- Irmãos</li> <li>- Primos</li> <li>- Padrinhos</li> <li>- Animais</li> <li>- Tios-avós</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porque é que os padrastos/madrastas são da nossa família? (Vasco)</li> <li>• Porque é que os animais são família? (Guilherme)</li> <li>• O que acontece quando os pais se separam? (Rodrigo)</li> <li>• Porque é que existem famílias com pessoas do mesmo género? (Pedro G.)</li> <li>• Será que essas famílias do mesmo género têm filhos e dão-lhes amor? (Helena)</li> <li>• Porque gozam com meninos pertencentes a famílias do mesmo género? (Maria)</li> </ul>

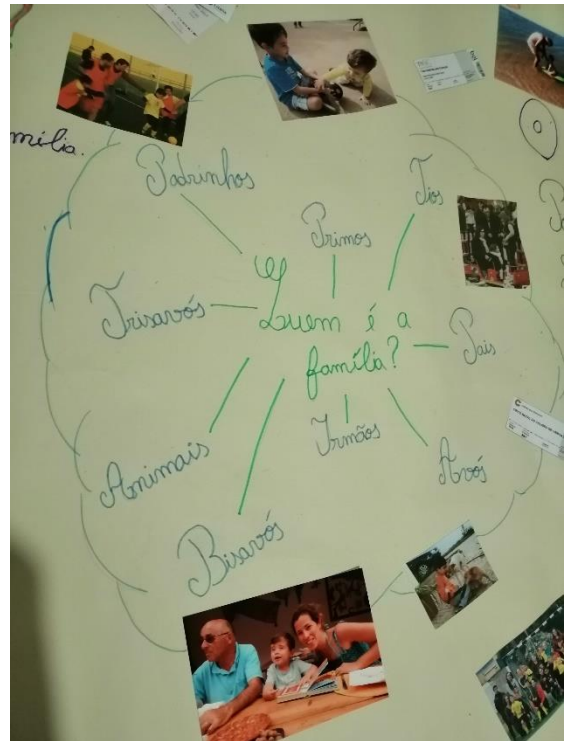
Anexo N. Nuvem de ideias sobre a “Família”



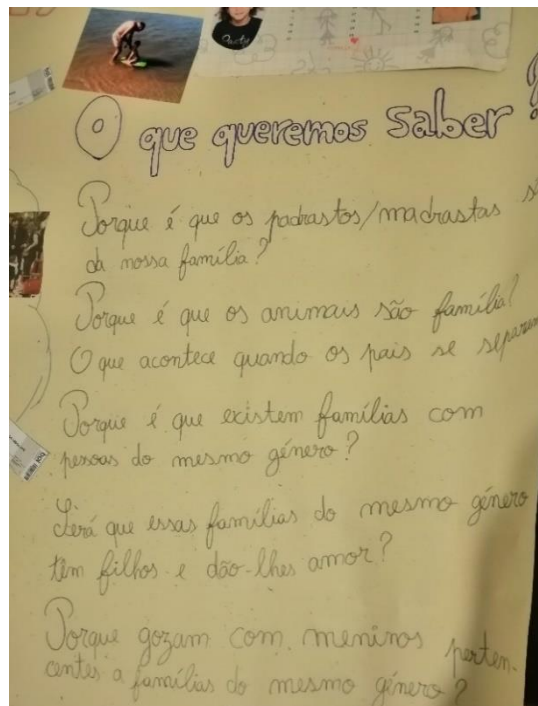
## Anexo 0. Fotografias do painel sobre a "Família"



O 2. Representação do que as crianças sabem sobre a família.



O 1. Representação das ideias em formato de teia.



O 3. Representação do que as crianças querem saber sobre a família.



O 4. Painel sobre a família. Final

## Anexo P. Guião dos *focus group*

---

### Guião

---

Destinatários: Crianças do 1º CEB

Objetivo(s):

- Analisar as conceções das crianças sobre a família
- Perceber a relação da família com a escola e com o educando

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação da criança	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Legitimar a entrevista</li><li>▪ Motivar a criança</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista</li><li>▪ Assegurar o carácter confidencial e o anonimato dos dados</li><li>▪ Solicitar o consentimento informado</li><li>▪ Agradecer a disponibilidade</li></ul>	
<b>B.</b> A criança e a escola	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conhecer a criança e a opinião sobre a escola.</li></ul>	B1. Como te chamas? B2. Quantos anos tens? B3. Gostas de andar na escola? Porquê? B4. Para que serve a escola?	

<p><b>C.</b> Caracterização da família</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer a família</li> </ul>	<p>C1. O que é para ti uma família?  C2. Com que é que vives?  C3. O que mais gostas de fazer com a tua família? O que menos gostas?  C4. Quem é que te costuma trazer à escola?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auxiliar na designação de família.</li> </ul>
<p><b>D.</b> Caracterização da relação escola-família</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer a relação da família com a escola.</li> </ul>	<p>D1. Tens ajuda para realizar os trabalhos de casa?  D2. A tua família costuma vir à escola? Para quê?  D3. A tua família costuma comunicar com a professora?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não insistir caso não saibam a resposta ou não se sintam à vontade.</li> </ul>
<p><b>E.</b> Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Finalizar a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Queres dizer mais alguma coisa que consideres importante?</li> <li>▪ Obrigada pela sua disponibilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Confirmar se existe algo mais a acrescentar</li> <li>▪ Agradecer a disponibilidade</li> </ul>

## **Anexo Q. Focus group Protocolo 1.**

**Entrevistados:** Catarina (7 anos), Maria (6 anos), Rodrigo (7 anos), Guilherme (7 anos)

**Entrevistadora:** Joana Rita

**Data:** 13 de maio de 2019

**Entrevistadora:** Quero que me digam o vosso nome e a vossa idade. Um de cada vez.

C.: Chamo-me Catarina e tenho 7 anos.

M.: Chamo-me Maria e tenho 6 anos.

R.: Chamo-me Rodrigo e tenho 7 anos.

G.: Chamo-me Guilherme e tenho 7 anos.

**Entrevistadora:** Contem-me lá uma coisa. Gostam de andar na escola?

Todos os entrevistados: Sim!

**Entrevistadora:** Porquê?

R.: Porque é divertido. Fazemos novos amigos.

G.: Porque aprendemos.

M. e C.: Aprendemos matérias e fazemos atividades giras.

Entrevistadora: Boa ... E para que acham que serve a escola?

R.: Para aprender tudo e aprender a ler.

M.: Aprender a escrever.

C.: Para brincar.

Entrevistadora: Sim, é verdade. Então, e sobre a vossa família. O que é para vocês a família? Para cada um de vocês. Pode ser só uma palavra para descrever.

C.: Divertida.

G.: Amiga nossa.

M.: Amorosa.

R.: Amor.

Entrevistadora: Boa escolha de palavras. E com quem é que vivem?

Todos os entrevistados: Com a família.

Entrevistadora: Mas com elementos da família?

C.: Mãe, Pai e com os irmãos.

Entrevistadora: Não tens animais é que os animais também fazem parte da família. Já vimos isso noutra dia na aula.

C.: Tenho.

G.: São pessoas também.

Entrevistadora: E tu, M., com quem é que vives?

M.: Com a mãe, com a avó, com o meu gato e com a minha irmã.

R.: Com o meu pai, com a minha mãe e com a minha irmã.

G.: Com o pai, com a minha mãe e com o meu mano.

Entrevistadora: Gostam de ter irmãos?

Todos os Entrevistadores: Sim, muito.

Entrevistadora: Então, e o que é que vocês mais gostam de fazer com a família? Uma atividade que mais gostem de fazer com eles.

M.: Jogar com a família.

C.: Jogar à bola.

R.: Jogar às cartas.

G.: Brincar.

Entrevistadora: A sério, G.? Pensava que era apanhar objetos do chão como queres ser arqueólogo. E o que é que gostam de fazer menos? Aquilo que é mais chato.

C.: Fazer trabalhos.

Entrevistadora: Realmente é muito chato, concordo todos?

Todos os entrevistados: Sim.

Entrevistadora: O mais chato é fazer trabalhos de casa?

M.: Especialmente os de férias.

R.: Sim, mas eu gosto.

Entrevistadora: Gostas? Mas eu percebo que seja chato, não faz mal.

C.: E nas férias ainda é pior.

G.: Mais chatos são os testes.

Entrevistadora: Ter de estudar para os testes? E fazer os trabalhos de casa?

R.: Não, estudar para os testes eu gosto.

Entrevistadora: Gostas? Boa. Então, e quem é que vos trás à escola?

C.: A mãe.

M.: A mãe.

R.: O pai.

G.: Hoje foi os avós, mas na maior parte é o pai.

Entrevistadora: Como estivemos a falar dos trabalhos de casa, costumam ter ajuda para os fazerem?

R.: Não.

G.: Não.

M.: Sim.

C.: Sim.

Entrevistadora: E se tiverem uma grande dúvida?

R.: Vou perguntar ao mano, mas de resto não tenho ajuda.

M.: A avó está ao pé de mim para corrigir, mas eu faço.

C.: A mãe vê se eu estou a fazer bem.

G.: A mãe também vê às vezes.

Entrevistadora: Isso é inteligente porque os mais velhos já passaram pela escola. Agora, a última pergunta, a vossa família costuma vir cá à escola? Em atividades, por exemplo.

Todos os entrevistados: Sim.

Entrevistadora: Sim ... Quando? Sei que têm um dia aberto, mas eu não estive cá para ver o que acontecia. Eles vieram à tarde e eu e a Catarina já não estávamos cá.

G.: Foi nas artes plásticas.

R.: Correu bem.

Entrevistadora: E o que é que fizeram?

R.: Pintámos.

C.: Estivemos a pintar peixes.

G.: Foi quando fizeram um círculo e nós tivemos de fazer parecido.

Entrevistadora: Como se fosse em espelho. Há mais alguma coisa que queiram dizer sobre a vossa família?

G.: Numa quinta, também fizemos desenhos do mar. A mãe e o pai fizeram um polvo e ficou muito giro.

C.: Eu estava sempre a olhar para trás para ver se estava correto o desenho. E desenhei com o mano o mar poluído.

R.: Eu ainda não acabei de pintar.

Entrevistadora: Tens de acabar um dia. E tu, M., o que desenhaste?

M.: Não me lembro.

Entrevistadora: Não há problema. Agora vamos todos dizer adeus. Obrigada.

Todos os entrevistados: Adeus!

## **Protocolo 2.**

**Entrevistados:** Samuel (7 anos), Mafalda (7 anos), Helena (7 anos), Jéssica (6 anos)

**Entrevistadora:** Joana Rita

**Data:** 13 de maio de 2019

**Entrevistadora:** Quero que me digam o vosso nome e a vossa idade. Um de cada vez.

Sa. : Chamo-me Samuel e tenho 7 anos.

Ma.: Chamo-me Mafalda e tenho 7 anos.

H.: Chamo-me Helena e tenho 7 anos.

J.: Chamo-me Jéssica e tenho 6 anos.

Entrevistadora: Então, vocês gostam de andar na escola?

Ma.,H.,J.: Sim!

Entrevistadora: E tu, Samuel, gostas de andar na escola?

Sa.: Não.

Entrevistadora: Porque é que não gostas?

Sa.: Porque a professora tem de ralhar e eu fico sofrendo até à alma.

Entrevistadora: E vocês porque é que gostam de andar na escola?

H.: Porque gostamos de trabalhar e assim aprendemos.

Ma.: Porque aprendemos o abecedário e isso tudo.

J.: Eu antes fazia o meu nome sem acento e depois aprendi.

Entrevistadora: Mas tem e agora já aprendeste. Boa! E para que é que acham que serve a escola? Um de cada vez.

Ma.: A escola serve para nós aprendemos, para aprendermos tudo.

Sa.: Para no futuro sermos pessoas muito boas.

Entrevistadora: Não têm nada a acrescentar? Ok. Agora perguntas sobre a família. O que é para vocês a família?

Ma.: Eu adoro a minha família e gosto de jogar à bola com o meu pai, a minha mãe, a minha mana e com a minha avó.

Entrevistadora: Já me respondeste a imensas perguntas que eu ia fazer mais para a frente.

Sa.: Eu acho que a família cuida de nós. É muito amorosa. Eu gosto da minha família e queria dar beijinhos.

H.: A minha família para mim é muito amorosa, cuida muito bem de mim e brinca comigo.

J.: Quando eu chego a casa, eu sempre brinco com a minha família inteira e depois vou para a cama. Eles dão-me sempre muitos beijinhos.

Entrevistadora: Muito bom! Vocês gostam muito de miminhos. E com quem é que vocês vivem?

J.: O meu irmão, a minha mãe e o meu pai.

H.: O meu irmão, a minha mãe e o meu pai.

Ma.: A minha mana, o meu pai e a minha mãe.

Sa.: O meu irmão, o meu outro irmão, o meu pai e a minha mãe. E EU.

Entrevistadora: Os vossos irmãos são mais velhos ou mais novos?

J.,H.,Ma.: Mais velhos.

Sa.: Os meus são mais velhos e mais novos. E eu sou o anti-novo.

Entrevistadora: Gostam de ter irmãos mais velhos?

Todos os entrevistados: Sim.

J.: Mas o meu irmão diz que manda, mas eu acho que é a mãe.

Ma.: É a mãe e o pai. Em casa quem manda é o pai e a mãe.

Entrevistadora: É verdade, sim. O que é que vocês gostam de fazer mais com a família?

Ma.: Jogar à bola.

H.: Fazer construções com material.

J.: Brincar às escondidas.

Sa.: Brincar, jogar e fazer trabalhos de casa.

Entrevistadora: Que bom, gostas de fazer os trabalhos de casa.

Entrevistadora: E o que é que vocês gostam de fazer menos? Aquela atividade chata.

Ma.: Brincar com bonecas.

Sa.: Fazer as tarefas de casa. Nós ficamos tipo tenho de varrer o teto da casa por causa da aranha.

J.: Ver o meu irmão a jogar fortnite.

H.: Ver o que o meu irmão gosta de ver na televisão.

Entrevistadora: Realmente deve ser chato, ele já tem outra idade. Vê outras coisas. E quem é que vos costuma levar à escola?

Ma.: A minha avó e a minha mãe. A minha mãe vai de autocarro até ao trabalho dela e a minha avó vem-me trazer à escola.

Sa.: Lembrei de uma coisa muito chata.

Entrevistadora: Vá, mas depois tens de responder à pergunta.

Sa. Olhar para uma tartaruga que tens a andar devagar.

Entrevistadora: E então quem é que te traz à escola?

Sa.: A minha mãe e ... Agora o meu pai não busca, que ele só quer dormir e a minha mãe é ela que me busca. Está de férias.

J.: O meu carro me traz aqui para a escola.

Entrevistadora: O teu carro? E quem é que vem nele?

J.: O meu pai com a minha mãe. O meu irmão já está no 5º ano.

H.: A mãe e o mano é que me trazem.

Entrevistadora: Têm ajuda para os trabalhos de casa?

Ma.: Eu tenho, porque às vezes tenho uma dúvida e às vezes não.

Sa.: Sempre tenho dúvidas em tudo.

H.: Não.

J.: Às vezes sim, às vezes não.

Entrevistadora: E quem é que vos costuma ajudar?

Sa.: O meu pai e a mãe e eu faço ajuda porque eu fico meio abananado.

Ma.: A minha mãe, o meu pai e a minha mana e minha avó.

Entrevistadora: E a ti, Helena, ninguém te ajuda?

H.: A mim só me ajuda a mãe a ler, para eu saber para que é os exercícios.

Entrevistadora: Quero saber ... Lembram-se de a família vir cá à escola porque tinha uma aula aberta?

Todos os entrevistados: Sim.

Entrevistadora: E o que é que fizeram nessa aula?

J.: Pintámos muito.

H.: E fizemos construções.

J.: Pintámos muito, desenhámos e fizemos ginástica.

Entrevistadora: E gostaram?

Todos os entrevistados: Sim.

Sa.: Mas gostava que viesse a mãe porque acho que ela estava doente nessa altura.

Entrevistadora: Pode ter a ver com o horário de trabalho da mãe, Samuel, ela pode não conseguir vir.

J.: Eu queria que fosse a minha família toda.

Entrevistadora: Claro que ia caber.

### **Protocolo 3.**

**Entrevistados:** Gonçalo (7 anos), Vasco (7 anos), Rita (7 anos), Mariana (7 anos)

**Entrevistadora:** Joana Rita

**Data:** 13 de maio de 2019

**Entrevistadora:** Quero que me digam o vosso nome e a vossa idade. Um de cada vez.

G.: Chamo-me Gonçalo e tenho 7 anos.

V.: Chamo-me Vasco e tenho 7 anos.

Ri.: Chamo-me Rita e tenho 7 anos.

Mar.: Chamo-me Mariana e tenho 7 anos.

Entrevistadora: Boa e vocês gostam de andar na escola?

Todos os entrevistados: Sim.

Entrevistadora: Porque é que gostam?

G.: Porque nós adoramos a escola e aprendemos tudo.

V.: É muito divertida.

Ri.: E gostamos de aprender as coisas.

V.: E temos muitos amigos.

Entrevistadora: E para que é que acham que serve a escola?

V.: Para aprender.

Mar.: Para estudar.

Ri.: E fazemos coisas divertidas.

Entrevistadora: É verdade. E já sabem todos escrever?

Todos os entrevistados: Sim.

Entrevistadora: Já estão crescidos. O que é para vocês a família? Um de cada vez.

G.: Eu adoro a família, gosto de brincar com ela e gosto de jogar à bola com ela.

V.: Gosto muito da minha família, porque brinco muito com ela e dá-me muito carinho.

Ri.: Gosto muito da minha família porque ela é muito minha amiga.

Mar.: Eu gosto muito da minha família porque me dão carinhos e brincam muito comigo.

Entrevistadora: E com quem é que vocês vivem?

Mar.: Com a minha mãe, só.

Entrevistadora: Não tens manos?

Mar.: Tenho, só que ele é de outra mãe.

Entrevistadora: Ele é mais velho que tu?

Mar.: Tem 16 anos.

Entrevistadora: Já é muito crescido.

Ri.: Eu vivo com os pais separados. Vivo às vezes com a mãe e outras vezes com o pai e com a mana vivo sempre.

Entrevistadora: A mana vai contigo?

Ri.: Sim.

Entrevistadora: E é divertido? Gostas muito dos pais na mesma, não é?

Ri.: Sim.

V.: Os meus pais estão separados. Gosto muito deles. O meu irmão mais velho não vai ao pai, fica na minha mãe.

Entrevistadora: Então tu é que passas uns dias numa casa e outros dias noutra. E que idade tem o mano?

V.: 12 e o outro tem 18.

G.: Eu vivo com o pai, com a minha mãe, com a minha mana e comigo. A minha mana tem 11 anos.

Ri.: A minha mana tem 10 anos e anda na escola aqui.

Entrevistadora: O irmão do Vasco é o mais velho. Contem-me lá o que gostam de fazer com eles?

G.: Gosto de brincar, gosto de brincar muito com eles. Adoro eles. E adoro os meus amigos.

V.: Eu adoro a minha família. Gosto de brincar porque eles me dão muito carinho e divertem-me.

Ri.: Eu gosto de ir ao cinema e de jantar fora.

Mar.: Eu gosto quando a minha mãe e a minha família brincam comigo e também de ir ao cinema e jantar fora.

Ri.: E agora uma coisa quando vou jantar fora às pizzarias tem de ser sempre massa à bolonhesa.

Entrevistadora: Muito bom! E o que é que vocês gostam de fazer menos com eles? O que é mesmo chato.

V.: Lavar a loiça.

G.: A minha mana é chata.

Mar.: Fazer os trabalhos de casa com a minha mãe.

Ri.: Uma coisa que faço todos os dias, dormir com a minha irmã.

Entrevistadora: Gostavas de dormir sozinha?

Ri.: Ela é muito chata. Ela dá-me chapadas e depois há uma luta durante a noite toda.

G.: Eu durmo com a minha mãe.

V.: Eu durmo sozinho.

Entrevistadora: Então, quem é que vos traz à escola?

G.: O meu pai e a minha mana.

V.: Mãe.

Mar.: A minha avó e a minha mãe.

Ri.: O meu pai, a minha mãe e às vezes a minha avó.

Entrevistadora: Têm ajuda para realizar os trabalhos de casa?

Mar.: Eu tenho. A minha mãe ajuda-me.

Ri.: Os meus pais só me dizem de que maneira é que faço as contas de matemática.

V.: A mãe ajuda-me e às vezes o padrasto.

G.: O meu pai, a minha mana, o meu amigo e a minha mãe.

Entrevistadora: O Vasco falou nos padrastos, alguém mais tem padrastos ou madrastas?

Ri., Mar. e G.: Não.

Entrevistadora: Mas acham que eles fazem parte de uma família?

Todos os entrevistados: Sim.

Entrevistadora: Assim, a família fica muito grande. A vossa família costuma vir à escola fazer atividades? Como por exemplo aquele dia aberto?

Ri.: A minha família vai sempre.

V.: Às vezes quando está a trabalhar não pode. Só aconteceu uma vez ou outra.

Mar. e G.: Eu não sei.

G.: Foi na atividade da Expressão Plástica.

V.: Sim, O meu padrasto não foi.

G.: Ninguém foi comigo.

Mar.: Sim, eu pensava que a minha mãe não ia.

Ri.: Sim! O meu pai sempre que alguém não trouxe ninguém, ele também vai fazer com a outra pessoa.

Entrevistadora: Querem dizer mais alguma coisa sobre a família?

V.: Eu gosto muito.

Ri.: Os meus peluches fazem parte da minha família.

Entrevistadora: E os animais não fazem? Ninguém tem animais?

V., Ri., Mar.: Eu tenho.

G.: Eu não. Eu sou pobre.

Entrevistadora: Não tem nada a ver. Podem te dar o animal ou adotar.

Ri.: Eu fui buscar a um gatil.

Mar.: Eu tenho dois gatos e um cão.

V.: Tenho três gatos. Ai, duas gatas e um gato.

G.: Eu tenho 0.

Entrevistadora: Obrigada meninos.

## **Protocolo de Entrevista 4.**

**Entrevistados:** Gabriel (7 anos), Pedro (7 anos), Francisco (7 anos), Margarida (7 anos)

**Entrevistadora:** Joana Rita

**Data:** 13 de maio de 2019

**Entrevistadora:** Quero que me digam o vosso nome e a vossa idade. Um de cada vez.

Ga. : Chamo-me Gabriel e tenho 7 anos.

P.: Chamo-me Pedro e tenho 7 anos.

F.: Chamo-me Francisco e tenho 7 anos.

Mg.: Chamo-me Margarida e tenho 7 anos.

Entrevistadora: Gostam de andar na escola?

Todos os entrevistados: Sim.

Entrevistadora: Porquê? Um de cada vez, pois não consigo ouvir todos.

P.: Porque a escola é muito divertida e é para aprender.

G.: Também podemos treinar coisas.

Mg.: As professoras ensinam-nos as coisas que nós queremos.

F.: Aprendemos matemática, português e estudo do meio.

Entrevistadora: E para que é que serve a escola?

P.: Para aprender.

Ga., Mg.: Eu também ia dizer a mesma coisa.

P.: Para o nosso bem.

F.: Para aprendermos a ler.

Entrevistadora: Boa. O que é que é para vocês a família?

Mg.: Amor.

F.: A melhor coisa do mundo.

P.: Amor até ao infinito.

Ga.: Muito muito muito amor.

Entrevistadora: Que respostas bonitas. Então e com quem é que vocês vivem?

Mg.: Com o pai, com a mãe e com o irmão.

F.: Uma vez é com a mãe, outra vez é com o pai.

Entrevistadora: Tens manos?

F.: Tenho uma mana.

P.: Pai, mãe e eu e a minha irmã.

Ga.: Mãe, avó e o meu pai e a minha mãe estão separados, mas nas férias eu vou ter com os meus primos e com a minha tia e com o pai.

Entrevistadora: Porque os teus primos não estão cá?

Ga.: Pois, mas a minha tia vai ter um filho.

Entrevistadora: Parabéns Ga. E os vossos irmãos são mais velhos ou mais novos?

P.: Mais velhos.

Mg.: Mais novos.

F.: Mais velhos.

Ga.: Eu não tenho irmãos.

Entrevistadora: Não faz mal, também é bom ser filho único. Têm animais? Ninguém me disse que vivia com animais.

P.: Eu tenho uma gata.

Ga.: Em França, tenho muitos muitos muitos gatos. E em Portugal, tenho dois gatos e um cão.

Mg.: Eu tinha peixes e tartarugas.

F.: Eu tinha um cão, mas a mãe não queria ficar com ele.

Entrevistadora: Oh, mas deste o cão? Foi isso?

F.: Sim, mas em julho vou lá. Ele faz anos.

Entrevistadora: Muito lindo. E a atividade que vocês mais gostam de fazer com a família?

P.: Jogar à bola e jogar jogos.

Mg.: Fazer bolos.

F.: Jogar xadrez e atirar os piões ao chão.

Ga.: Eu tenho de pensar.... Ver televisão com a família.

Entrevistadora: Essas atividades deixam-vos muitos felizes. Boa, e o que é que gostam de fazer menos com a família? O que é mesmo chata.

P.: Trabalhar.

Mg.: Os pais chatearem-se connosco.

F.: Eu chatear a minha mana.

Ga.: Fazer os tpc's logo de manhã.

F.: Eu adoro fazer os tpc's.

Entrevistadora: Mas nós não somos todos iguais, temos gostos diferentes. E para a escola, quem é que vos traz?

Mg.: O pai e a mãe.

F.: O pai e a irmã.

Entrevistadora: A irmã anda cá na escola?

F.: Não, anda na secundária, mas só que é sempre a mana no lado da mãe e o pai é sempre no lado do pai.

P.: Às vezes a mãe e outras vezes o pai.

Ga.: Às vezes a mãe, às vezes a avó e outras vezes o tio e a tia.

Entrevistadora: Bem, vem imensas pessoas te trazer à escola. Têm ajuda para fazer os trabalhos de casa ou fazem sozinhos?

P.: Ajuda.

Ga.: Mais ou menos ajuda.

Mg.: Sozinhos.

F.: Sozinhos.

Entrevistadora: E a quem pedem ajuda?

P.: Umás vezes à mãe e outras vezes ao pai.

Ga.: Às vezes à mãe e às vezes ao amigo da minha mãe que vive em minha casa.

Entrevistadora: E vocês, F. e Mg., quando têm uma dúvida grande pedem ajuda a quem?

Mg.: À mãe.

F.: Não tenho dúvidas.

Entrevistadora: És muito inteligente então.

F.: Sou como o Vasco.

Entrevistadora: a vossa família costuma vir cá à escola? Em atividades, por exemplo. Sei que têm um dia aberto, mas eu não estive cá para ver o que acontecia. Eles vieram à tarde e eu e a Catarina já não estávamos cá.

P.: Não veio ninguém.

Ga.: Não me lembro de nada.

F.: Sim sim.

Mg.: Sim, no jardim de infância o meu pai foi lá ajudar a fazer um foguetão.

Entrevistadora: Boa muito giro.

F.: A minha avó foi lá fazer um projeto do mundo.

Ga.: Quando eu era da pré, a minha mãe foi lá e ajudou-me a fazer figuras com formas geométricas.

Entrevistadora: Boa muito giro. E tu, P., não te lembras de nenhuma?

P.: Não.

Entrevistadora: Mas gostavam que eles viessem cá mais vezes?

Todos os entrevistados: Sim!

Entrevistadora: Obrigada meninos!

## **Protocolo de Entrevista 5.**

**Entrevistados:** David (7 anos), Matteo (7 anos), Sandro (7 anos), Lorena (6 anos)

**Entrevistadora:** Joana Rita

**Data:** 13 de maio de 2019

**Entrevistadora:** Quero que me digam o vosso nome e a vossa idade. Um de cada vez.

D. : Chamo-me David e tenho 7 anos.

Mat.: Chamo-me Matteo e tenho 7 anos.

Sd.: Chamo-me Sandro e tenho 7 anos.

Lo.: Chamo-me Lorena e tenho 6 anos.

Entrevistadora: Contem lá, vocês gostam de andar na escola? Podem dizer a verdade.

Mat.: Sim. Gosto porque eu aprendo muito e é bom para os nossos próximos trabalhos.

D.: Mais ou menos, porque eu às vezes gosto de estudar matemática e outras vezes gosto de ir brincar um bocadinho.

Sd.: Odeio-a, porque é chata e não tem brinquedos.

Lo.: Sim, porque se aprende.

Entrevistadora: Para que serve a escola?

Sd.: Para fazer nada.

Lo.: Para fazer trabalhos.

Mat.: Para estudar.

D.: Para estudar e para fazer atividades, como artes plásticas.

Entrevistadora: Isso é muito divertido. Então, e o que é para vocês a vossa família?

Lo.: A nossa família é muito importante.

Sd.: Eu adoro a minha família, porque eles me levam ao parque e também me compram presentes, que foi a mãe e a avó que compraram.

Mat.: Eu amo a minha família e o meu cão, por que causa que elas dedicam muito carinho a mim. Por isso estou com saudades!

Entrevistadora: Estás com saudades? Não tens cá a família toda.

Mat.: Não por causa que a minha família está no Brasil. Eu adoro os meus pais. Os meus pais são muito engraçados.

Entrevistadora: Não vais visitar a tua família?

Mat.: Já, duas vezes, mas a passagem é muito cara.

Entrevistadora: Vais de vez em quando para matar as saudades todas e voltas, é isso?

Mat.: Sim.

Entrevistadora: Ok, com quem é que vocês vivem?

Sd.: A minha avó, a minha mãe, o meu padrinho, com o meu primo, com as minhas primas, com o meu cão, com o meu gato e o meu mano. E eu.

Entrevistadora: O teu mano é mais novo ou mais velho?

Sd.: Mais novo.

Lo.: Eu moro com a minha mana, a minha sobrinha bebé, com o meu mano, com a minha mãe e com o meu pai.

Entrevistadora: E os teus irmãos são mais velhos ou mais novos?

Lo.: Mais velhos.

Mat.: Moro com a minha mãe.

Entrevistadora: Não tens maninhos?

Mat.: Tenho. Uma mana minha tem 10 anos e a outra tem 14.

D.: Eu vivo com o meu pai, com a minha mãe e tenho dois irmãos, um com 1 ano e outro com 4 anos. Eu sou o mais velho.

Entrevistadora: E o que é que vocês gostam mais de fazer com a família? Aquela atividade mais fixe.

D.: Andar de bicicleta sem as rodinhas de segurança.

Mat.: Ir à praia com a minha família, andar de bicicleta, mergulhar nas piscinas e bronzear.

Sd.: Eu gosto de jogar com a minha família, vou ao shopping e também jogo basquetebol, futebol e gosto de ir à praia e ao parque.

Lo.: Eu vou ao parque e à piscina.

Sd.: Ah, eu também vou à piscina.

Entrevistadora: Que atividades são boas. E a atividade mais chata, a que menos gostam de fazer com a família?

D.: Primeiro eu achava que era andar de bicicleta, só que agora já não... Não sei, acho que agora não faço atividades chatas.

Mat.: Não ver a família e abandoná-los.

Sd.: Eu odeio mais na família, ir à escola porque ela é palerma.

Lo.: Eu não gosto de ficar só no sofá sem fazer nada.

Entrevistadora: Quem é que vos costuma trazer à escola?

D.: Só o meu pai.

Mat.: A minha mãe.

Sd.: A minha avó vem me buscar às vezes e trazer-me. E a minha mãe.

Lo.: A minha mana foi-me trazer hoje.

Entrevistadora: Boa. E costumam vos ajudar a fazer os trabalhos de casa?

D.: Sim, a minha melhor ajuda é a do pai.

Sd.: Não me apetece.

Mat.: A minha mãe.

Lo.: A minha mãe.

Entrevistadora: A vossa família costuma vir à escola?

D.: Às vezes. Quando é alguma atividade o meu avô Daniel vem.

Lo.: Sim.

Mat.: Sim, só que a minha família está no Brasil e não pode vir.

Entrevistadora: Mas podes fazer vídeo-chamada com eles. Obrigada meninos!

## Anexo R. Respostas da atividade de opinião e pesquisa

- “Por que é que os padrastos/madrastas são da nossa família?” (Vasco)

Guilherme: Se a mãe[pai] morreu ou pai[mãe] casou com outra mulher[homem] [após se ter divorciado da mulher ou do homem que a criança identifica como pai ou mãe], essa mulher[homem] ficou da família [passando a ser reconhecida/o como madrasta ou padrasto e, deste modo, a criança terá uma família recomposta]. Eles são como os pais e gostam dos filhos, não são como a madrasta má da branca de neve.



Gabriel: Os padrastos/madrastas são da nossa família porque eles são nossos amigos especiais e gostam muito de nós. E porque que nos adoram.

- Por que é que os animais são família? (Gonçalo)

Guilherme: Porque os animais são adotados por nós e depois passam a ser família porque os donos gostam muito deles. Eu já tive um peixinho dourado, gostava muito dele, mas ele morreu porque comeu cocó.



Samuel: Porque nós os compramos e tratamos com carinho. Também são espécies muito boas. Eu gostava de ter um cão, porque nós brincamos com ele e ele brinca connosco.



- O que acontece quando os pais se separam? (Rodrigo)

Gonçalo: Ficam separados. Vão ficar tristes e depois não têm dinheiro. Os meninos sentem falta dos pais juntos.



Marta: Os pais discutem, depois ficam bem. Foram viver para casas separadas e já não se juntaram. Arranjaram outro namorado.

Helena: Quando uma pessoa fica com os pais separados, alguns moram longe e depois chegam atrasados. E às vezes há confusões porque quando fica um pouco mais com a mãe ou com o pai pode haver discussões.

Vasco: A mãe ou o pai podem se separar. Nós podemos ter uma madrasta quando o pai se separa e a mãe quando se separa pode ter um namorado/marido. Eles discutiam.

- Por que é que existem famílias com pessoas do mesmo gênero? (Pedro G.)

Margarida: Porque a pessoa gosta da outra, gostam uma da outra.



Vasco: Porque pais podem gostar de pais e mães podem gostar de mães.

Mafalda: Porque há pais que são bons e há pais que são maus. E também às vezes são queridos. Porque há famílias que têm duas mães ou dois pais, porque há muitos pais e muitas mães.

- Será que essas famílias do mesmo gênero têm filhos e dão-lhes amor? (Helena)

Mariana: Os pais que são do mesmo gênero eles não têm filhos, mas eles vão adotar filhos. Que lhes dão muito amor e que para mim, eu acho que os pais lhes dão muito carinho.



Catarina: Eu acho que não podem ter filhos, porque duas mulheres podem ter filhos mas os homens não conseguem. Porque são dois homens e são eles que dão as sementes. Se tivessem filhos davam amor igual ao amor de um casal com um homem e uma mulher.



Rodrigo: Eles não podem ter filhos se for um pai a casar com outro pai, mas se for uma mãe com outra mãe podem. Porque as mães têm leite e quem dá a semente são os pais. Porque os pais têm mais força do que as mães. Se forem dois pais ou duas mães têm o mesmo amor que uma mãe e um pai.



- Porque gozam com meninos pertencentes a famílias do mesmo género? (Maria)

Rodrigo: Porque os outros meninos não têm dois pais nem duas mães como os outros meninos. Por causa que os meninos que têm uma mãe e um pai pensam que os outros não podem ter duas mães ou dois pais.

Rita: Porque não é tão comum e eles acham que não podem ter famílias assim tão diferentes das deles.



## **Anexo S. Perguntas elaboradas com a turma**

1. O que é que fazem com a vossa família?
2. Vocês brincam com a família?
3. Vocês gostam da vossa família?
4. Vocês divertem-se com a família?
5. Para vocês o que é a família?
6. A tua família cuida de ti?
7. Vocês foram criados pelos vossos pais?
8. Vocês saem com os vossos pais?
9. Podemos ir ao parque com a família?
10. Conheceram os vossos avós?
11. A vossa família é engraçada?
12. Alguém da vossa família é do Circo?
13. Vocês têm padrastos ou madrastas?

## Anexo T. Tabela-matriz de análise do *focus group*

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicador	Unidade de Registo	Totais	
<b>1. Conceção de Escola</b>	Fruição na frequência escolar	Gosto	Eu gosto de andar na escola.	“Sim.”	17	
		Mais ou menos	Eu gosto mais ou menos de andar na escola.	“Mais ou menos.”	1	
		Não gosto	Eu não gosto de andar na escola.	“Não.”	2	
	Diversão		A escola é divertida.	“é divertida.”	3	
				“É muito divertida.”		
	Interação entre pares	Na escola fazemos/temos amigos.	“Fazemos amigos.”	2		
	Razões para gostar de frequentar a escola	Aprendizagem		Na escola gostamos de trabalhar e aprender.	“gostamos de trabalhar e assim aprendemos.”	1
				Na escola aprendemos o abecedário e isso tudo.	“aprendemos o abecedário e isso tudo.”	1
				Eu antes fazia o meu nome sem acento e depois aprendi na escola.	“Eu antes fazia o meu nome sem acento e depois aprendi.”	1
				Adoramos a escola e nela aprendemos tudo.	“Porque nós adoramos a escola e aprendemos tudo.”	1
				Na escola gostamos de aprender as coisas.	“E gostamos de aprender as coisas.”	1
				A escola é para aprender.	“é para aprender.”	2
					“porque se aprende.”	
		Na escola podemos treinar coisas.	“Também podemos treinar coisas.”	1		

		Na escola as professoras ensinam-nos as coisas que nós queremos.	“As professoras ensinam-nos as coisas que nós queremos.”	1
		Na escola aprendemos matemática, português e estudo do meio.	“Aprendemos matemática, português e estudo do meio.”	1
		Na escola aprendo muito e é bom para os nossos próximos trabalhos.	“eu aprendo muito e é bom para os nossos próximos trabalhos.”	1
		Na escola, às vezes, gosto de estudar matemática e, outras vezes, gosto de ir brincar.	“eu às vezes gosto de estudar matemática e outras vezes gosto de ir brincar um bocadinho.”	1
Razões por não gostar de frequentar a escola	Aborrecimento e falta de brinquedos	A escola é chata e não tem brinquedos.	“chata e não tem brinquedos.”	1
	Ralhetes/Sofrimento	Na escola a professora ralha e eu fico a sofrer.	“Porque a professora tem de ralhar e eu fico sofrendo até à alma.”	1
Funções da escola	Aprender	A escola serve para aprender a ler e a escrever.	“Para aprender tudo e aprender a ler.”	7
			“Aprender a escrever.”	
			“Para aprender.” (4)	
			“Para aprendermos a ler.”	
		A escola serve para aprendemos, para aprendermos tudo.	“A escola serve para nós aprendemos, para aprendermos tudo.”	1
	A escola serve para estudar	“Para estudar”.	3	
	A escola serve para fazer trabalhos.	“Para fazer trabalhos.”	1	

			A escola serve para fazermos atividades.	“para fazer atividades, como artes plásticas.”	1
		Brincar	A escola serve para brincar.	“Para brincar.”	1
			A escola serve para fazermos coisas divertidas.	“fazemos coisas divertidas.”	1
		Futuro bom	A escola serve para no futuro sermos pessoas muito boas.	“Para no futuro sermos pessoas muito boas.”	1
			A escola serve para o nosso bem.	“Para o nosso bem.”	1
		Nada	A escola serve para fazer nada.	“Para fazer nada.”	1
			A família é divertida.	“Divertida.”	1
			A família é muito nossa amiga.	“Amiga nossa.”	2
				“é muito minha amiga”	
			A família é amor.	“Amorosa.”	8
				“Amor.” (2)	
				“É muito amorosa.”	
<b>2. Conceção de Família</b>	A família é...	Função afetiva		“A minha família para mim é muito amorosa.”	
				“Amor até ao infinito.”	
				“Muito muito muito amor.”	
				“Eu amo a minha família e o meu cão”	
			Eu adoro a minha família.	“Eu adoro a minha família...”	3
				“Eu adoro a família...”	

---

Eu adoro a minha família porque me levam ao parque e me compram presentes.	“Eu adoro a minha família porque eles me levam ao parque e também me compram presentes, que foi a mãe e a avó que compraram.”	
Eu gosto muito da minha família.	“Eu gosto da minha família.”	4
A família cuida.	“Gosto muito da minha família.” (3) “a família cuida de nós.”	2
A família dá carinho.	“cuida muito bem de mim.” “dá-me muito carinho” “me dão carinhos” “porque causa que elas dedicam muito carinho a mim.”	3
A família dá muito beijinhos.	“queria dar beijinhos.”	2
A família brinca comigo.	“dão-me muitos beijinhos.” “brinca comigo.” “brinco com a minha família inteira.” “brincam muito comigo” “brincar com ela e gosto de jogar à bola com ela.”	5

---

*Função prática*  
(Cunha, 2005)

		"brinco muito com ela"	
	<i>Função simbólica</i> (Cunha, 2005)	A família é a melhor coisa do mundo.	"A melhor coisa do mundo." 1
		A família é importante.	"A nossa família é muito importante." 1
Tipos de estrutura familiar	Família	Eu vivo com a família.	"Com a família" 1
		Eu vivo com a mãe, o pai e com os irmãos.	"Mãe, pai e com os irmãos" 11
	Eu vivo com o meu pai, a minha mãe e com a minha irmã/mana.	"Com o meu pai, com a minha mãe e com a minha irmã." (2)	
	Eu vivo com o pai, com a minha mãe e com o meu mano/irmão.	"Com o pai, com a minha mãe e com o meu mano."	
	Eu vivo com o pai, com a minha mãe, com a minha mana. Eu vivo comigo.	"O meu irmão, a minha mãe e o meu pai." (2)	
	Eu vivo com o meu irmão, o meu outro irmão, o meu pai e a minha mãe. E vivo comigo.	"A minha mana, o meu pai e a minha mãe."	
			"Com o pai, com a mãe e com o irmão."
			"Eu vivo com o meu pai, com a minha mãe e tenho dois irmãos."
			"Eu vivo com o pai, com a minha mãe, com a minha mana e comigo."

		“O meu irmão, o meu outro irmão, o meu pai e a minha mãe. E EU”	
Família alargada	Eu vivo com a mãe, com a avó, com o meu gato e com a minha irmã. Eu vivo com o meu animal. Os animais também são pessoas.	“Com a mãe, com a avó, com o meu gato e com a minha irmã (...) Os animais (...) São pessoas também.”	3
	Eu vivo com a minha avó, a minha mãe, o meu padrinho, o meu primo, as minhas primas, o meu cão, o meu gato, o meu mano. E eu.	“A minha avó, a minha mãe, o meu padrinho, com o meu primo, com as minhas primas, com o meu cão, com o meu gato e o meu mano. E eu.”	
	Eu vivo com a minha mana, a minha sobrinha bebé, o meu mano, a minha mãe e o meu pai.	“Eu moro com a minha mana, a minha sobrinha bebé, com o meu mano, com a minha mãe e com o meu pai.”	
	Eu vivo com a minha mãe.	“Com a minha mãe, só.”	2
Família monoparental	Eu vivo com os pais separados. Às vezes vivo com a mãe e outras vezes com o pai. Vivo sempre com a mana.	“Moro com a minha mãe.” “Eu vivo com os pais separados. Vivo às vezes com a mãe e outras vezes com o pai e com a mana vivo sempre.”	4
	O meu irmão mais velho não vai ao pai, fica na minha mãe.	“Os meus pais estão separados. (...) O meu irmão mais velho não vai ao pai, fica na minha mãe.”	

		Eu vivo com a mãe, a avó. Mas férias, vou ter com os meus primos, com a minha tia e com o meu pai.	“Uma vez é com a mãe, outra vez é com o pai.”	
			“Mãe, avó e o meu pai e a minha mãe estão separados, mas nas férias eu vou ter com os meus primos e com a minha tia e com o pai.”	
		Eu gosto de jogar com a minha família.	“Jogar com a família” (2)	3
			“Eu gosto de jogar com a minha família”	
		Eu gosto de jogar a vários desportos	“Jogar à bola.” (3)	4
			“jogo basquetebol, futebol.”	
		Eu gosto de jogar às cartas.	“Jogar às cartas.”	1
		Eu gosto de brincar.	“Brincar.” (3)	5
			“Gosto de brincar, gosto de brincar muito com eles.”	
			“Gosto de brincar.”	
		Eu gosto de fazer construções com material.	“Fazer construções com material.”	1
		Eu gosto e brincar às escondidas.	“Brincar às escondidas.”	1
		Eu gosto de ir ao cinema e de jantar fora.	“Eu gosto de ir ao cinema e de jantar fora.” (2)	2
		Eu gosto de jogar jogos diversos.	“jogar jogos.”	2
			“Jogar xadrez e atirar os piões ao chão.”	
Atividades que mais gostam de realizar com a família	Brincar e jogar			

		Eu gosto de fazer bolos.	“Fazer bolos.”	1
		Eu gosto de ver televisão.	“Ver televisão com a família.”	1
		Eu gosto de andar de bicicleta.	“Andar de bicicleta sem as rodinhas de segurança.”	2
			“andar de bicicleta.”	
		Eu gosto de ir à praia.	“Ir à praia com a minha família.”	2
			“gosto de ir à praia.”	
		Eu gosto de ir ao shopping.	“vou ao shopping”	1
		Eu gosto de ir à piscina.	“Eu vou ... à piscina.” (2)	3
			“mergulhar nas piscinas e bronzear.”	
		Eu gosto de ir ao parque.	“Eu vou ao parque” (2)	2
	Fazer os trabalhos de casa	Eu gosto de fazer os trabalhos de casa.	“...fazer trabalhos de casa.”	1
		Não gosto de fazer os trabalhos de casa.	“Fazer trabalhos.” (3)	5
			“Fazer os trabalhos de casa com a minha mãe.”	
Atividades que menos gostam de realizar com a família	Relacionadas com a Escola		“Fazer os tpc's logo de manhã.”	
		Não gosto de estudar para os testes.	“Mais chatos são os testes.”	1
		Não gosto de ir à escola.	“ir à escola porque ela é palerma.”	1
	Relacionadas com tarefas domésticas	Não gosto de fazer tarefas de casa, como lavar a loiça.	“Fazer as tarefas de casa.”	2
			“Lavar a loiça.”	

			Não gosto de brincar com bonecas.	“Brincar com bonecas.”	1
			Não gosto de ver o meu irmão a jogar.	“Ver o meu irmão a jogar fortnite.”	1
			Não gosto de ver o que o meu irmão gosta de ver na televisão.	“Ver o que o meu irmão gosta de ver na televisão.”	1
			Não gosto de ficar no sofá sem fazer nada.	“Eu não gosto de ficar só no sofá sem fazer nada.”	1
			Não gosto de dormir, todos os dias, com a minha irmã.	“Uma coisa que faço todos os dias, dormir com a minha irmã.”	1
			Não gosto que os pais se chateiem connosco.	“Os pais chatearem-se connosco.”	1
			Não gosto de chatear a minha irmã.	“Eu chatear a minha mana.”	2
			Não gosto de ser chateado pela minha irmã.	“A minha mana é chata.”	
			Não faço atividades aborrecidas.	“Primeiro eu achava que era andar de bicicleta, só que agora já não... Não sei, acho que agora não faço atividades chatas.”	1
			Não gosto que os pais vão trabalhar.	“Trabalhar.”	1
			Não gosto de não ver a família e de abandoná-los.	“Não ver a família e abandoná-los.”	1
			A minha mãe leva-me à escola.	“A mãe.” (3)	4
<b>3. Relação escola-família</b>	Os familiares que os levam à escola	Família Nuclear	O meu pai agora não me leva à escola porque está a dormir e a minha mãe está de férias.	“A minha mãe e ... Agora o meu pai não busca, que ele só quer dormir e a minha mãe	

		é ela que me busca. Está de férias.”	
	O meu pai leva-me à escola.	“O pai.”	2
	A minha irmã leva-me à escola.	“Só o meu pai.” “A minha mana foi-me trazer hoje.”	1
	O meu carro leva-me à escola.	“O meu carro me traz aqui para a escola. O meu pai com a minha mãe.”	3
	A minha mãe e o meu pai levam-me à escola.	“O pai e a mãe.”	
	Às vezes a minha mãe e outras vezes o meu pai.	“Às vezes a mãe e outras vezes o pai.”	
	A mãe e o irmão levam-me à escola.	“A mãe e o mano é que me trazem.”	1
	O meu pai e a minha irmã levam-me à escola.	“O meu pai e a minha mana.”	2
		“O pai e a irmã.”	
	Hoje, os meus avós levaram-me à escola, mas na maior parte é o pai.	“Hoje foi os avós, mas na maior parte é o pai.”	1
	O meu pai, a minha mãe e, às vezes, a minha avó levam-me à escola.	“O meu pai, a minha mãe e às vezes a minha avó.”	1
Família Alargada	A avó e a mãe levam-me à escola.	“A minha avó e a minha mãe.”	2
		“A minha avó vem-me buscar às vezes e trazer-me. E a minha mãe.”	

		Às vezes a mãe, às vezes a avó e outras vezes o tio e a tia levam-me à escola.	“Às vezes a mãe, às vezes a avó e outras vezes o tio e a tia.”	1
Auxílio na realização dos trabalhos de casa	Tem ajuda	Tenho ajuda nos trabalhos de casa.	“Sim” (8)	13
		Tenho sempre dúvidas em tudo.	“Ajuda”	
			“Mais ou menos ajuda”	
			“Eu tenho” (2)	
	Por vezes tem ajuda	Às vezes tenho ajuda, outras vezes não tenho.	“Sempre tenho dúvidas em tudo.”	
		“Às vezes sim, às vezes não.”	1	
	Não tem ajuda	Faço os trabalhos de casa sozinho.	“Sozinhos” (2)	5
		Não tenho ajuda nos trabalhos de casa.	“Não.” (3)	
	Não faz os trabalhos de casa	Não me apetece fazer os trabalhos de casa.	“Não me apetece.”	1
Quem os auxilia nos trabalhos de casa	Mãe	A minha mãe ajuda-me nos trabalhos de casa.	“A minha mãe” (4)	7
		Só me ajuda a ler, para eu saber para que é os exercícios.	“A mim só me ajuda a mãe a ler, para eu saber para que é os exercícios.”	
		A mãe vê se estou a fazer bem.	“A mãe vê se eu estou a fazer bem.”	
	Pai	A minha melhor ajuda é a do pai.	“A mãe também vê às vezes.” “a minha melhor ajuda é a do pai.”	1

Irmãos	Vou perguntar ao mano, quando preciso de ajuda.	“Vou perguntar ao mano”	1
Pai/padrasto e Mãe	O meu pai e a minha mãe ajudam-me porque eu fico meio abananado. Os meus pais só me dizem de que maneira é que faço as contas de matemática. Umás vezes ajuda a mãe e outras vezes o pai.	“O meu pai e a minha mãe e eu faço ajuda porque eu fico meio abananado.”  “Os meus pais só me dizem de que maneira é que faço as contas de matemática.”	3
	Às vezes, a mãe e o padrasto ajudam-me nos trabalhos de casa.	“Umás vezes à mãe e outras vezes ao pai.” “A mãe ajuda-me e às vezes o padrasto.”	2
	A avó está ao pé de mim para corrigir.	“Às vezes à mãe e às vezes ao amigo da minha mãe que vive em minha casa.” “A avó está ao pé de mim para corrigir”	1
Diversos membros (Pais, irmãos, avós e amigos)	O meu pai, a minha irmã, o meu amigo e a minha mãe ajudam-me nos trabalhos de casa.	“O meu pai, a minha mana, o meu amigo e a minha mãe.”	1
	A minha mãe, o meu pai, a minha irmã e a minha avó ajudam-me nos trabalhos de casa.	“A minha mãe, o meu pai e a minha mana e minha avó.”	1
Ninguém	Não tenho dúvidas nos trabalhos de casa.	“Não tenho dúvidas.”	1

Presença da família na escola em atividades abertas	Participação reservada (Lima, 1998)	Sim, a minha família marca presença nas atividades da escola.	“Sim.” (9) “A minha família vai sempre.” “Sim sim.” “Sim, no jardim de infância o meu pai foi lá ajudar a fazer um foguetão.”	12	
		Às vezes a minha família marca presença nas atividades da escola. Quando está a trabalhar não pode. Quando é alguma atividade o meu avô Daniel vem.	“Às vezes quando está a trabalhar não pode. Só aconteceu uma vez ou outra.” “Às vezes. Quando é alguma atividade o meu avô Daniel vem.”	2	
		Não me lembro se a minha família marca presença nas atividades.	“Eu não sei.” (2) “Não me lembro de nada.”	3	
	Não participação	Não veio ninguém da minha família às atividades. A minha família está no Brasil e não pode vir.	“Não veio ninguém.” “Sim, só que a minha família está no Brasil e não pode vir.”	2	
		Envolvimento do/a adulto/a em projetos e/ou atividades	Área do Conhecimento do Mundo (OCEPE, 2016)	No jardim de infância o meu pai foi lá fazer um foguetão. Fizemos construções.	“no jardim de infância o meu pai foi lá ajudar a fazer um foguetão.” “E fizemos construções.”
	A minha avó foi lá fazer um projeto do mundo.			“A minha avó foi lá fazer um projeto do mundo.”	1
Domínio da Matemática (OCEPE, 2016)	Quando eu era da pré, a minha mãe ajudou-me a		“Quando eu era da pré, a minha mãe foi lá e ajudou-me	2	

	fazer figuras com formas geométricas. Fizeram círculos e eu e a família tivemos de fazer parecido.	a fazer figuras com formas geométricas.” “Foi quando fizeram um círculo e nós tivemos de fazer parecido.”	
Atividades de Expressão Plástica	Fizemos atividades de Expressão Plástica. Pintar. Desenhar.	“na atividade da Expressão Plástica.” (4) “Pintámos muito.” (2) “Pintámos muito, desenhámos.”	7
Atividades Físico-Motoras	Fizemos ginástica.	“fizemos ginástica.”	1
Atividades de Estudo do Meio e Expressão Plástica	Estivemos a pintar peixes. Fizemos desenhos do mar. Desenhei com o meu irmão o mar poluído.	“Estivemos a pintar peixes.” “Numa quinta, também fizemos desenhos do mar. A mãe e o pai fizeram um polvo e ficou muito giro.” “Eu estava sempre a olhar para trás para ver se estava correto o desenho. E desenhei com o mano o mar poluído.”	3

## Anexo U. Tabela-matriz de análise do *focus group* com percentagens

Tema	Categorias	Subcategorias	Totais	FR	%
<b>1. Conceção de Escola</b>	Fruição na frequência escolar	Gosto	17	0,85	85
		Mais ou menos	1	0,05	5
		Não gosto	2	0,10	10
	Razões para gostar de frequentar a escola	Diversão	3	0,18	18
		Interação entre pares	2	0,12	12
		Aprendizagem	12	0,70	70
	Razões por não gostar de frequentar a escola	Aborrecimento e falta de brinquedos	1	0,50	50
		Ralhetes/Sofrimento	1	0,50	50
		Aprender	13	0,72	72
	Funções da escola	Brincar	2	0,11	11
		Futuro bom	2	0,11	11
Nada		1	0,06	6	
<b>2. Conceção de Família</b>	A família é...	Função afetiva	25	0,78	78
		<i>Função prática</i> (Cunha, 2005)	5	0,16	16
		<i>Função simbólica</i> (Cunha, 2005)	2	0,06	6
	Tipos de estrutura familiar	Família	1	0,05	5
		Família nuclear	11	0,53	53
		Família alargada	3	0,14	14
Família monoparental		6	0,28	28	
Atividades que mais gostam de realizar com a família	Brincar e jogar	31	0,97	97	

	Fazer os trabalhos de casa	1	0,03	3
	Relacionadas com a Escola	7	0,35	35
	Relacionadas com tarefas domésticas	2	0,10	10
	Relacionadas com jogar e brincar	4	0,20	20
	Aborrecer/Incomodar um membro da família	4	0,20	20
	Não há atividades aborrecidas	1	0,05	5
	Não estar com a família	2	0,10	10
	Família Nuclear	13	0,72	72
	Família Alargada	5	0,28	28
	Tem ajuda	13	0,65	65
	Por vezes tem ajuda	1	0,05	5
	Não tem ajuda	5	0,25	25
	Não faz os trabalhos de casa	1	0,05	5
	Mãe	7	0,38	38
	Pai	1	0,06	6
	Irmãos	1	0,06	6
	Pai/Padrasto e Mãe	5	0,27	27
	Avó	1	0,06	6

### 3. Relação escola-família

Atividades que menos gostam de realizar com a família

Os familiares que os levam à escola

Auxílio na realização dos trabalhos de casa

Quem os auxilia nos trabalhos de casa

	Diversos membros (Pais, irmãos, avós e amigos)	2	0,11	11
	Ninguém	1	0,06	6
Presença da família na escola em atividades abertas	Participação reservada (Lima, 1998)	14	0,74	74
	Não participação	5	0,26	26
		3	0,19	19
	Área do Conhecimento do Mundo (OCEPE, 2016)			
Envolvimento do/a adulto/a em projetos e/ou atividades	Domínio da Matemática (OCEPE, 2016)	2	0,12	12
	Atividades de Expressão Plástica	7	0,44	44
	Atividades Físico-Motoras	1	0,06	6
	Atividades de Estudo do Meio e Expressão Plástica	3	0,19	19