



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre



A Educação Pré-Escolar: Regras, Comportamentos e Cidadania

Relatório Final - Prática e Intervenção Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Patrícia Christina Barros Marques

Orientador: Professor Doutor Hélder Manuel Henriques

Portalegre, Outubro de 2015



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre



A Educação Pré-Escolar: Regras, Comportamentos e Cidadania

Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Patrícia Christina Barros Marques

Orientador: Professor Doutor Hélder Manuel Henriques

Portalegre, Outubro de 2015

Aos meus pais, Marília e Jorge, um
grande OBRIGADO por tudo.

RESUMO

Este trabalho retrata o percurso desenvolvido no Mestrado em Educação Pré-Escolar, no âmbito da Prática e Intervenção Supervisionada no ano letivo 2014/2015. É nosso objetivo principal compreender os processos de gestão de grupo em sala de atividades destacando-se, em particular, a aquisição e desenvolvimento de estratégias promotoras de regras no contexto educativo em análise com vista à construção de uma sociedade de bem-estar, livre, tolerante, democrática e justa.

Para o efeito recorreremos a um conjunto de saberes relacionados com a Educação Pré-Escolar que possibilitaram a construção do enquadramento teórico. No mesmo sentido, utilizámos como principais fontes as fichas adaptadas do Manual DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias), o inquérito, as notas de campo, a entrevista e a Escala de Problemas de Comportamentos para crianças em idade Pré-Escolar que permitiram a recolha de dados.

A metodologia escolhida foi a Investigação-Ação dado que a ação educativa assenta na (re) construção permanente de saberes, possibilitando a reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas, com o intuito de criar uma prática de qualidade crescente.

Os dados recolhidos permitiram criar e aplicar estratégias com vista a saber lidar com os comportamentos das crianças e a desenvolver uma mudança positiva que envolvesse o grupo todo. Mudança essa que só foi possível à medida que o grau de confiança entre a criança e o adulto foi crescendo.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Crianças, Regras, Comportamentos, Cidadania

ABSTRACT

This work exposes the course developed in the “Mestrado em Educação Pré-Escolar”, in ambit of the “Prática e Intervenção Supervisionada” in the school year of 2014/2015.

It's our main goal to understand the processes of the management of the group in activities room detaching, in special, the acquiring and development of promoting strategies of rules in the educative context that is being analised into the construction of a society of well-being, free, tolerant, democratic and fair.

To the effect we have resorted to one group of knowledges related with the preschool education that enabled the contruction of the theoretical surrounding. At the same way, we used as main sources the adapted records of the “Manual DQP” (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias), the inquiry, the field notes, the interview and the scale of behaviour problems for children in preschool age that alowed the data collection.

The chosen methodology was the investigation-action once the educational action is based in the permanet (re)construction of knowledges, enableing the reflection about the pedagogical pratices used, in order to create one practice of growing quality.

The collected data alowed to create and to apply strategies in order to know how to handle with the children behaviours and to develop one positive change that involved all the group. That change was only possible while the confidence degree between the child and the adult was growing up.

Key words: preschool education; children, rules, behaviors; citizenship.

AGRADECIMENTOS

A realização de um trabalho independentemente da sua natureza depende de um conjunto de pessoas. Deste modo a construção do meu relatório final não é exceção assim sendo pretendo agradecer de uma forma muito especial e sentida a todas as pessoas que me acompanharam neste meu percurso.

Ao Professor Doutor Hélder Henriques o meu muito obrigado por tudo, pelas suas palavras de incentivo, pela sua exigência e persistência e acima de tudo OBRIGADO por acreditar nas minhas capacidades e no meu valor como profissional.

Aos professores e professoras da Escola Superior de Educação de Portalegre, que acompanharam e contribuíram para a minha formação, o meu muito OBRIGADO.

À minha amiga Ana Rosado obrigada pela tua amizade, constante disponibilidade e companheirismo ao longo não só da realização do relatório, bem como deste ano letivo. Não posso dizer que sem ti não iria conseguir realizar o relatório, mas consigo afirmar que sem ti a caminhada para a realização do mesmo seria muito mais difícil. Nós somos um grupo, e no nosso grupo ninguém fica para trás. Muito OBRIGADO por tudo.

Ao meu namorado, André Alegria, pela paciência e por teres sempre acreditado em mim, OBRIGADO.

Um grande obrigado à minha irmã, Jéssica, e ao Renato (que é como um Pai) por nunca duvidarem que eu iria conseguir alcançar todos os meus objetivos.

À minha estrelinha, Pai, que brilhou a toda hora para me fazer lembrar, nos momentos de escuridão, qual era o caminho a seguir.

E porque os últimos são os primeiros à mulher que sempre esteve presente mesmo estando longe Mãe. Obrigado pelo seu apoio incondicional, pela sua amizade, paciência e pelo seu esforço. Hoje estou aqui graças a si, pois ensinou-me a nunca baixar os braços e a enfrentar as adversidades da vida com coragem e persistência. OBRIGADO por ter Sempre acreditado em mim.

SIGLAS E ABREVIATURAS

Siglas:

- DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias
- EE- Educadora Estagiaria
- IPSS- Instituição Privada de Solidariedade Social
- ME- Ministério da Educação
- MEM- Movimento da Escola Moderna
- OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PIS- Prática e Intervenção Supervisionada

Abreviaturas

- S/p - sem página

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	11
1. A Educação Pré-Escolar em Portugal.....	11
1.1. Desenvolvimento do Currículo na Educação Pré-Escolar	18
1.2. Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar	22
1.2.1.Modelo Curricular High-Scope	22
1.2.2.Modelo Curricular Reggio Emilia.....	25
1.2.3.Modelo do Movimento da Escola Moderna	26
CAPÍTULO II- EDUCAÇÃO, CIDADANIA E IMPLEMENTAÇÃO DE REGRAS	29
1. Cidadania ao longo dos tempos.....	29
1.1. Educação para a cidadania.....	29
2. A Implementação de Regras em Contexto Educativo	33
PARTE II- MODO DE ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DO PERCURSO	38
1. Percurso em Contexto e o que nos levou a optar por esta temática.....	39
1.1. Opções metodológicas: planear e desenvolver a prática usando procedimentos de Investigação-Ação.....	40
1.2. Objetivos	42
1.3. Instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo e procedimentos seguidos na sua análise	43
2. Ação em Contexto	49
2.1. Estabelecimento Educativo onde decorreu o estudo	49
2.2. Constituição e Caraterização do Grupo em Estudo	52
3. Apresentação e Interpretação dos Dados Recolhidos	56
3.1. Apresentação, análise e interpretação das opiniões das crianças	70
3.2. Apresentação, análise e interpretação das opiniões das Educadoras de Infância	72
3.3. Evolução dos comportamentos das crianças	76
4. Reflexão geral da Prática de Intervenção Supervisionada	80
CONCLUSÃO.....	85
Reflexão e Considerações Finais	86
BIBLIOGRAFIA.....	89
ANEXOS	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Cartão - Situação 1	58
Figura 2 - Cartão - Situação 2	59
Figura 3 - Cartão - Situação 3	61
Figura 4 - Tabela de autoavaliação dos comportamentos e respetiva justificação	66

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das crianças por idades	53
Gráfico 2 - Número de crianças no que respeita o seu sexo	54
Gráfico 3 – “Observação dos comportamentos das crianças quanto aos valores no início da PIS”	77
Gráfico 4 – “Observação dos comportamentos das crianças quanto aos valores no fim da PIS”	76
Gráfico 5 – “Observação dos comportamentos das crianças no início da PIS”	77
Gráfico 6 – “Observação dos comportamentos das crianças no fim da PIS”	78

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Horário de funcionamento da instituição e das respetivas atividades	50
Quadro 2 - Número de crianças no que respeita o seu sexo	52
Quadro 3 - Calendarização do Projeto	57

INTRODUÇÃO

O presente relatório descreve o trabalho realizado numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) da cidade de Portalegre e é desenvolvido no âmbito de uma perspetiva de reflexão fundamentada pela metodologia de Investigação-Ação.

Neste projeto procurámos conhecer e compreender os diversos motivos que levam as crianças a quebrar as regras na sala de atividades com o objetivo de ajudar a construir, futuramente, melhores cidadãos respeitantes da vida em democracia. Neste sentido, e tendo em conta a natureza do relatório, definiu-se como objetivo específico a construção de estratégias para fazer face às dificuldades sentidas, na gestão do grupo, quando as crianças não respeitam as regras.

A Educação Pré-Escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, sobretudo na aquisição de regras e de comportamentos adequados de um bom cidadão. Além disso, a questão das regras e do não cumprimento das mesmas é uma problemática que preocupa não só os educadores de infância como também os pais, e de um modo geral, toda a comunidade educativa.

A escolha desta temática baseia-se no facto de ao longo do mestrado nos interessarmos em conseguir desenvolver competências relacionadas com o respeitar das regras, para assim dar uma resposta adequada às necessidades das crianças. As estratégias criadas tiveram sempre em vista a promoção da cidadania de forma a contribuir para a qualidade das aprendizagens e de uma sociedade repleta de cidadãos mais justos e conscientes.

No decorrer da Prática e Intervenção Supervisionada consideramos essencial realizar uma reflexão crítica sobre os momentos vividos no jardim-de-infância pois todos eles foram importantes oportunidades de aprendizagem. A Prática e Intervenção Supervisionada foi fundamental, pois permitiu-nos interligar os conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer do curso/mestrado com o desenvolvimento das competências adquiridas na prática educativa.

O trabalho realizado na Prática e Intervenção Supervisionada permitiu-nos compreender que a problemática relacionada com a aquisição, desenvolvimento e quebra de regras em contexto educativo encontra-se muito presente. Esta consideração foi-se tornando cada vez mais evidente à medida que íamos trabalhando com o grupo. Por outro lado, este trabalho inclui um conjunto de considerações relacionadas com os atores educativos (educadoras, crianças) que permitem compreender especificamente o quanto relevante esta área de trabalho é, como teremos oportunidade de demonstrar, no contexto do jardim-de-infância.

O presente trabalho divide-se em duas partes. A primeira constitui uma abordagem teórica relacionada com a problemática anteriormente apresentada. Discutimos o percurso da Educação Pré-Escolar em Portugal, as questões curriculares e os modelos pedagógicos mais característicos na nossa realidade.

A segunda apresenta, no essencial, o percurso realizado no contexto educativo onde decorreu a Prática e Intervenção Supervisionada. Aqui encontramos as questões de natureza metodológica, a caracterização global do contexto educativo, seguindo-se, a apresentação e análise de dados recolhidos, complementados com uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto. Terminamos com a apresentação de uma conclusão onde consta uma reflexão e considerações finais sobre a prática desenvolvida.

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1. A Educação Pré-Escolar em Portugal

A Educação Pré-Escolar é hoje uma realidade da maior importância na construção da sociedade atual. Depois da segunda Guerra Mundial verificaram-se um conjunto de transformações sociais e políticas que permitiram a emergência e consolidação da Educação Pré-Escolar. Essa emergência resulta do facto de as famílias precisarem de uma instituição que assegure, por um lado, a guarda dos seus filhos e, por outro lado, a educação dos mesmos. A este propósito Costa (2011) realça o surgimento de “uma mentalidade que considera a educação institucional favorável para o desenvolvimento da criança” (p.10).

Também em Portugal a Educação Pré-Escolar tem vindo a ganhar centralidade no âmbito das políticas educativas. Consideramos dois grandes momentos: antes do 25 de Abril de 1974 e depois do 25 de Abril de 1974. No primeiro período a Educação Pré-Escolar era vista com desinteresse pois durante a política Salazarista a necessidade de criar instituições de Jardim-de-Infância era diminuta dado o papel que a mulher assumia na educação dos seus filhos. Contudo, a partir da reforma de Veiga Simão é demonstrada uma certa preocupação em construir novas estruturas, aumentando assim a rede pública de jardins-de-infância que, por consequência, permitiram o desenvolvimento da formação profissional de educadores. Gradualmente, a Educação Pré-Escolar é integrada no sistema educativo e assume a finalidade da promoção do “desenvolvimento infantil, desenvolvimento espiritual, afectivo e físico da criança sem a sujeitar à disciplina e deveres próprios de uma aprendizagem escolar” (Costa, 2011:10).

No período pós 25 de Abril de 1974 os objetivos da Educação Pré-Escolar foram ajustados a uma nova mentalidade onde “a escola deixa de estar isolada e insere-se na comunidade” (Costa, 2011:10), originando, assim, um sistema educativo em que a Educação Pré-Escolar, num período democrático antes de 1997 em Portugal, tinha o intuito de proporcionar às crianças vivências e experiências alargadas, para além das que o contexto familiar lhes transmitia. Aos poucos valoriza-se a criação de uma rede nacional de estabelecimentos de jardins-de-infância por todo o país. A expansão desta rede teve como finalidade o aumento da taxa de cobertura nacional, a melhoria da qualidade das práticas educativas e a implementação de uma nova perspectiva associada a novos valores em relação à educação.

Deste modo, com a publicação da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar entende-se que esta constituía:

“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97- Artigo n.º2).

As vivências pré-escolares assumem uma importância fundamental, nos tempos que correm, pois esta é uma fase onde é necessário corresponder aos interesses e curiosidades das crianças, estimulando-as, para lhes proporcionar condições que promovam o seu desenvolvimento a nível psicomotor, cognitivo e sócio afetivo. Revela-se assim, uma certa preocupação com a primeira etapa da educação básica pois, segundo Marchão (2013), constituiu-se como:

“uma preocupação crescente e os processos de investigação desenvolvidos confirmam que contextos de qualidade e práticas educativas que enfocam a criança têm efeitos duradouros na pessoa em que a criança se transforma e, por consequência, nos contextos onde se opera a cidadania plena”(p.25).

A qualidade da primeira etapa de educação é de tal forma importante e marcante na vida de uma criança que condiciona todas as vivências no processo de desenvolvimento de um cidadão.

Segundo o artigo 3.º da Lei-Quadro (Lei n.º 5/97) é possível constatar quatro princípios fundamentais para a Educação Pré-Escolar:

“1 – A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar.

2 — A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos, competindo, porém, ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar, nos termos da presente lei.

3 — Por estabelecimento de educação pré-escolar entende-se a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas, e actividades de apoio à família.

4 — O número de crianças por cada sala deverá ter em conta as diferentes condições demográficas de cada localidade” (Lei n.º 5/97- Artigo n.º3).

A Lei-Quadro também enaltece um conjunto de objetivos que têm como finalidade contribuir para a realização de um trabalho de qualidade nos jardins-de-infância, nomeadamente:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” Lei n.º 5/97; (ME, 1997: 15 e 16).

Observando atentamente os objetivos enunciados anteriormente, constatámos que os mesmos enaltecem a importância do desenvolvimento pessoal e social, intelectual, humano e expressivo da criança, com a finalidade de contribuir para uma formação que tenha em vista as crianças enquanto futuras cidadãs. Corroborando esta ideia, Marchão (2012) defende que a: “Educação Pré-escolar proporcione às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (p.32).

Deste modo, o meio em que a criança se desenvolve deve ser provido de múltiplos estímulos favoráveis ao desenvolvimento de cada criança, criando assim uma ligação entre as aprendizagens e o desenvolvimento das mesmas. Esta ligação pretende possibilitar uma panóplia de oportunidades educativas com o intuito de garantir o sucesso das aprendizagens das crianças. Como diz o Ministério da Educação (1997) “a educação pré-escolar cria condições para o sucesso das aprendizagens de todas as crianças, na medida que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (p. 18).

Apesar da frequência das crianças na Educação Pré-Escolar ser facultativa, o Estado desenvolve a sua prática com a finalidade de contribuir para a “igualdade de oportunidades no acesso à escola” (ME, 1997:17) em instituições de carácter público

ou privado, ambas tuteladas pedagogicamente pelo Ministério da Educação. Para este efeito devemos voltar a sublinhar que a:

“A educação pré-escolar marca o início da educação ao longo da vida e implica que a escola e o educador criem as condições necessárias para a aprendizagem contínua das crianças, para que aprendam a aprender num ambiente relacional securizante e com regras claras. A pré-escola assume-se, assim, como um espaço de excelência para a aquisição de competências, normas e valores, contribuindo para a integração social, para o sucesso escolar e para a promoção de atitudes de cidadania”(Formosinho, 1996).

A Educação Pré-Escolar também deve respeitar a diversidade existente num grupo de crianças e utilizá-la para enriquecer a prática de cada educador de infância, de forma a aceitar as diversidades como algo rico e criar estratégias para dar resposta a todas as necessidades individuais das crianças com o objetivo de desenvolver todas as suas aprendizagens. Para que tal aconteça é fundamental que a criança, no meio que a rodeia, nutra “um papel activo na sua interação com o meio que, por seu turno, lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda” (ME, 1997:19).

O educador de infância, ao estimular o desenvolvimento pessoal e social do seu grupo de crianças, tem como objetivo realizá-lo através de uma constante interação social, num contexto democrático em que seja possível aprender, a partilhar experiências, a aceitar as diferenças, no sentido de uma educação para a cidadania.

A este propósito Vasconcelos afirma (2007) que:

“o jardim-de-infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. (...). O jardim-de-infância respeita e integra, de modo co-criador, os valores que a criança traz da família. (...) formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efetiva prática de cidadania (...).” (p. 4-5)

O jardim-de-infância, bem como o educador, têm de ter em conta que as crianças já possuem conhecimentos e aprendizagens, devendo assim aproveitá-las para, a partir das mesmas, construir novas aprendizagens proporcionando experiências de vida democrática.

Como é legítimo, a Educação Pré-Escolar assume uma grande responsabilidade, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento de cada criança. Com efeito, surge um documento orientador, decorrente da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que permitiu orientar a ação do educador em contexto educativo: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

O surgimento e a publicação das OCEPE fortaleceu a vertente educativa e pedagógica da Educação Pré-Escolar, propondo áreas de conteúdo, numa perspetiva pedagógica estruturada e com um propósito educativo. As OCEPE caracterizam-se por um “conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997:13) para que o profissional consiga encontrar estratégias orientadoras do ponto de vista educativo adequadas às crianças com que trabalha. Este documento tornou-se uma referência para o educador de infância, proporcionando uma organização mais assertiva da componente educativa uma vez que possibilitam a criação de condições para “o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (ME, 1997:18). É de extrema importância a valorização e o respeito pelas diversas particularidades de cada criança, pois o educador de infância é um mediador do processo educativo que deve promover a partilha de experiências num contexto que valorize a criança e as suas opiniões.

Neste sentido, as OCEPE também vieram enaltecer o papel do educador de infância, enquanto profissional. Ao longo dos anos, a criança vai desenvolvendo o processo de aprendizagem e os “adultos envolvidos (...) têm um papel fundamental” (Katz, McClellan, (1991) in Formosinho, 1996:80). Nos contextos educativos, os educadores de infância são responsáveis pelas aprendizagens das crianças, e por isso é fundamental que as práticas educativas sejam adequadas às capacidades e necessidades das mesmas, devendo fundamentar as suas intervenções profissionais através de um ciclo que contempla as seguintes seis fases: Observar, Planear, Agir, Avaliar, Comunicar e o Articular. Assim o educador de infância deve:

- Organizar ações educativas, através da observação, com vista ao desenvolvimento pleno do grupo. Tornando-se necessário para isso, conhecer as suas potencialidades e fragilidades. A observação é “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997:25);
- Planear o processo educativo atendendo às especificidades de cada criança, o que lhe permitirá refletir sobre as suas práticas educativas, favorecendo a construção de atividades desafiantes que permitam às crianças adquirir novas aprendizagens. Todo o planeamento deve ser elaborado com a participação das crianças, satisfazendo os seus interesses e as suas motivações;
- Agir para concretizar as suas intenções educativas “adaptando-as para às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (ME, 1997:27);

- Avaliar, tomar consciência da ação, “adequando todo o processo educativo às necessidades do grupo e de cada criança” (ME, 1997:27);
- Comunicar com outros agentes educativos que têm responsabilidades na educação das crianças, nomeadamente os pais e professores, para adquirir conhecimento, informações importantes e significativas das mesmas e do modo como evoluem;
- Articular, de modo a promover a continuidade educativa e facilitação na transição das crianças da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo de Ensino Básico.

O ciclo que acabámos de descrever constitui um processo intencional orientado para a ação do educador de infância onde a sua intervenção “passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (ME, 1997:25).

Todavia, as OCEPE são apenas orientadas para o educador uma vez que, de acordo com Marchão (2012), citando o Ministério da Educação (1997), as OCEPE instituem a necessidade de intencionalizar e organizar as práticas educativas e “não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (p.13). Neste sentido a autora, afirma a necessidade de uma dinâmica curricular “integrada, transversal, contextualizada (na instituição e no meio envolvente, ou comunidade) e afirmando a curiosidade natural da criança bem como o seu espírito crítico e a competência para aprender a aprender” (Marchão, 2012:37).

As áreas de conteúdo são vistas como referências essenciais, no planeamento e na avaliação, apresentando uma “estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (ME, 1997:47). Ao planificar as intervenções, o educador, deve ter em conta as áreas de conteúdo constituintes na Educação Pré-Escolar e as que se encontram expressas nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, mais precisamente a Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo.

A área da Formação Pessoal e Social sustenta a ideia “que o ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia” (ME, 1997: 51). Nesta perspetiva a criança deve desenvolver um conjunto de valores que permitem uma educação para a cidadania, onde os valores da vida democrática estão presentes. A criança através de uma educação para a cidadania encontra-se a desenvolver uma educação em valores, onde usufrui de valores da vida democrática tomando consciência de si e dos outros.

O educador pretende que a criança adquira independência, que saiba fazer determinadas ações, utilizar materiais e instrumentos, construa a sua autonomia, aprenda a fazer escolhas, a ter preferências, a tomar decisões e a justificar, seja capaz de partilhar e que assuma responsabilidades. Tomar consciência da sua identidade, reconhecer as suas características, aprender a aceitar as diferenças através da educação multicultural, constatar com diferentes formas de expressão artística através da educação estética e desenvolver o espírito crítico e interiorizar valores através da educação para a cidadania são aspetos relevantes nesta primeira etapa educativa.

A área de Expressão e Comunicação é considerada uma área básica pois "(...) incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida" (ME, 1997: 56). No que diz respeito ao domínio das expressões, motora (motricidade global, motricidade fina e jogos de movimento), dramática (jogo simbólico e jogo dramático), plástica (meio de representação e comunicação, expressão tridimensional, acesso à arte e à cultura) e musical (escutar, cantar, dançar e tocar), pretende-se que a criança através do contato com diferentes materiais vá explorando, dominando e utilizando o seu corpo.

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita é encarado numa perspetiva de literacia por ser considerada "(...) uma competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento de informação" (ME, 1997:66) e da transversalidade da língua. Relativamente à linguagem escrita deverão ser tomadas iniciativas para a criança se familiarizar com o código escrito, embora não constituindo este o tempo específico para o domínio da escrita.

No domínio da matemática "as crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia" (ME, 1997: 73). O surgimento da matemática deve verificar-se a partir de situações vivenciadas no quotidiano e, numa fase posterior, trabalhar com elas de uma forma lúdica e didática para garantir o gosto pela matemática. É essencial o desenvolvimento do raciocínio lógico da criança e o desenvolvimento do raciocínio crítico e da comunicação matemática utilizando, por exemplo, o brincar como estratégia fundamental para garantir tal objetivo.

No que respeita à área do Conhecimento do Mundo esta "enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o porquê" (ME, 1997:79). A forma como o educador proporciona tais descobertas às crianças é crucial para o desenvolvimento do gosto pelas ciências sociais e naturais, uma vez que permite a construção da sua própria identidade. Naturalmente, a criança vai expressar a sua curiosidade e criatividade de forma espontânea, realizando,

explorando e manipulando objetos e materiais, desenvolvendo o seu raciocínio lógico e outros processos mentais, verificando problemas, investigando respostas e soluções, questionando, sugerindo, decidindo e tomando iniciativas.

Encontrando-se a criança a frequentar a Educação Pré-Escolar, é vigente a necessidade de criar condições necessárias para uma aprendizagem contínua. Encarar a criança como um sujeito que incrementa o seu próprio processo educativo e aceitar que a mesma desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. É nesta perspetiva que Marchão (2012) defende que a Educação Pré-Escolar deve proporcionar experiências positivas para que a criança cresça e se desenvolva na globalidade respeitando todas as suas características e necessidades individuais.

1.1. Desenvolvimento do Currículo na Educação Pré-Escolar

O conceito de currículo é pluridimensional uma vez que se encontra relacionado com um tempo, um espaço, um cenário, ideias de natureza social, cultural, política e económica, havendo, por isso, alguma dificuldade em encontrar a definição mais acertada do termo, assumimos a ideia de currículo como uma “identidade polissémica, susceptível de múltiplas interpretações, que podem incluir apenas a definição global dos objetivos escolares, ou ir mais longe e, incluir os mais diversos acontecimentos que podem ser vividos num dado contexto escolar” (Marchão, 2012:27). Assim, a ideia de currículo para a Educação Pré-Escolar é abrangente e lata, uma vez que se caracteriza pelo desenvolvimento de atitudes positivas em que a criança aprende a aprender. Neste sentido, uma das principais atitudes a conceber, pelo educador de infância, com a elaboração do currículo é o conhecimento das características das crianças do grupo com quem se trabalha para poder constantemente adaptá-lo às necessidades das mesmas, sempre de uma forma aberta, consoante as sugestões das crianças, e não como uma imposição rígida.

O currículo é encarado como um instrumento que nos possibilita aprender a aprender e para aprender a pensar sobre o que se aprende, atribuindo assim ao educador um papel ativo de mediador crítico e reflexivo, onde mais do que resultados é fundamental encarar em cada criança experiências em sintonia com o meio que a envolve. Marchão (2012) define currículo para a Educação Pré-escolar como “ (...) o conjunto de actividades planeadas ou não, estruturadas e suportadas nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar e que permitem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança bem como o seu bem-estar” (p.38).

Na construção de um currículo, para a Educação Pré-Escolar, deve considerar-se a necessidade de ter “objetivos que se pretendem alcançar, os conteúdos de aprendizagem que se irão transmitir e os processos de avaliação utilizados” (Cruz, 2012:16).

O educador de infância deverá viver o currículo e estruturar a sua prática de uma forma flexível, onde as crianças sintam satisfação e empenho no processo de desenvolvimento das suas novas aprendizagens em função daquilo que Marchão (2012) refere a seguir:

“os objetivos fundamentais da Educação Pré-Escolar; as orientações curriculares definidas; a ideia e representação que temos da criança e da forma como ela se desenvolve e aprende; o entendimento que fazemos sobre o que é educar; e a ideia que temos sobre o que se pode aprender no Jardim de Infância.” (p.39)

Consideramos que a essência do currículo consiste num constante trabalho diário, por parte do educador de infância e das crianças, sendo a sua reflexão uma das formas de proporcionar às crianças um crescimento e desenvolvimento global num ambiente seguro e estimulante.

O currículo permite que o educador de infância estude, reflita e produza, tendo em conta o contexto de inserção, as suas próprias propostas educativas, de modo a estimular a criança para situações de aprendizagem que têm como finalidade facilitar e ajudar no processo de desenvolvimento das suas capacidades.

Deste modo o educador tem um papel primordial, mas não principal, na tomada de decisões em relação à disposição da sala de atividades, à gestão da sua equipa pedagógica e no trabalho que a mesma desenvolve com o grupo de crianças. Devendo sempre, o educador de infância, sustentar uma atitude baseada na articulação entre a componente prática e teórica, fundamentando as suas ações na sala de atividades através de várias perspetivas de diversos pedagogos. A compreensão de base teórica permite que o educador faça um trabalho fundamentado na prática no que respeita, por exemplo, à formação dos futuros cidadãos.

Segundo o Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto, “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. É importante que o educador de infância reflita e analise os objetivos da Educação Pré-Escolar e as diferentes perspetivas curriculares porque o currículo é um projeto que exige imenso do educador, na medida em que se organiza e se

desenvolve numa relação intrínseca com vários intervenientes, nomeadamente o educador de infância e a própria criança, as famílias e a comunidade.

Dando continuidade a esta linha de pensamento, é possível constatar que, para um bom ambiente na sala de atividades, qualquer conceção de currículo para a Educação Pré-Escolar deve debruçar-se essencialmente nas especificidades, necessidades, interesses e diferentes níveis de desenvolvimento de cada criança do grupo.

Na continuação da exploração do Decreto-Lei n.º 241/2001 e de acordo com o trabalho que o educador de infância deve desenvolver, na sala de atividades, com vista à construção do currículo é importante realçar os seguintes pontos:

- a) Organiza[r] o espaço e os materiais (...) de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;
- b) Disponibiliza[r] e utiliza[r] materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança;
- c) Procede[r] a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças;
- d) Mobiliza[r] e [gerir] os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação;
- e) Cria[r] e [manter] as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.” (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto, artigo 1.º).

O educador de infância, no processo de construção do currículo, “planifica actividades que sirvam de objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, artigo 1.º).

No âmbito da ação educativa, o educador de infância deve:

- a) relaciona[r]-se com as crianças de forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia;
- b) promove[r] o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta;
- c) fomenta[r] a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;
- d) envolve[r] as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver;
- e) apoia[r] e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo;
- f) estimula[r] a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas;
- g) fomenta[r] nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender;
- h) promove[r] o desenvolvimento pessoal, social e cívico, numa perspectiva de educação para a cidadania.” (Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, artigo 1.º)

No âmbito da expressão e da comunicação, o educador de infância deve:

“Organiza[r] um ambiente de estimulação comunicativa (...); promove[r] o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças (...); favorece[r] o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita (...); promove[r], de forma integrada, diferentes tipos de expressão (...) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular (...)” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, artigo 1.º).

Consideramos que um dos grandes desafios evidenciados, pelo educador de infância, ao longo da sua prática pedagógica é a reconstrução do currículo. Contudo, é fundamental que o educador de infância possua uma base forte e solidificada, referente às suas convicções educativas a fim de dar resposta de uma forma adequada e proficiente às necessidades e interesses do grupo e da equipa que é constituída pelos adultos da sala de atividades.

Em suma, de acordo com Teresa Vasconcelos (1997)

“ (...) o educador é o construtor, o gestor do currículo no âmbito do projecto educativo (...) deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e as suas famílias, os desejos da comunidade também, as solicitações dos outros níveis educativos” (p.9).

Assumindo o papel de gestor curricular, o educador de infância deve fazer com que a criança num ambiente cativante, acolhedor e repleto de oportunidades, adquira aprendizagens e competências.

No desenrolar deste processo é importante atribuir especial atenção à organização do ambiente educativo e fazer com que o mesmo seja colaborador no processo de desenvolvimento e das aprendizagens das crianças do grupo. Deste modo o ambiente educativo deve comportar “diferentes níveis em interação: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos” (ME, 1997:14).

Por outro lado, também os encarregados de educação das crianças são considerados um elemento fundamental no processo de construção do currículo. Uma participação ativa, dos familiares, no desenvolvimento das crianças pode ajudar o educador de infância na criação de estratégias que enriqueçam as suas planificações e as aprendizagens do grupo. Este equilíbrio entre os pais, educadores e as próprias crianças pode estar na origem de uma prática educativa centrada em cada uma das crianças do grupo.

Como já referimos anteriormente, é necessário que o educador de infância conheça profundamente concepções educativas que permitam enquadrar o seu trabalho e tornar esse trabalho intencional. É neste contexto que surge no ponto seguinte uma caracterização sumária dos principais modelos curriculares utilizados em Portugal.

1.2. Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A ideia de modelo curricular, segundo Marchão (2012), “centra-se no processo de ensino-aprendizagem, explicita, aos educadores, orientações para a prática pedagógica nas suas múltiplas dimensões – organização do tempo, do espaço, das interações, do planeamento, da avaliação, dos projectos, das actividades, da organização e gestão do grupo” (p.78). Por sua vez Spodeck & Brown (1996), citados por Cardona (2008), afirmam que o modelo curricular é “uma representação de ideias de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (p.19).

Atualmente, em Portugal, os modelos a serem praticados e divulgados são o Modelo High-Scope, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e o Modelo Reggio Emilia.

Estes três modelos surgem ligados a uma “pedagogia em participação”, onde a criança possui um papel fundamental e decisivo e é vista como “uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como cidadão na vida familiar, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho, 2007:31). A “pedagogia em participação” na opinião de Oliveira-Formosinho (2007) deve observar os seguintes objetivos:

- Viver a experiência/vida;
- Envolver-se no processo de aprendizagem experiencial;
- Dar significado à experiência;
- Construir aprendizagens e promover o desenvolvimento.

Posto isto, apresentamos uma pequena síntese dos modelos curriculares que podemos associar à “pedagogia em participação” (p.31).

1.2.1. Modelo Curricular High-Scope

No início da década de 60 o modelo curricular High-Scope começa a dar os seus primeiros passos nos Estados Unidos, por David Weikart, na altura o presidente de Investigação Educacional High-Scope. Este modelo segue a teoria de Piaget e visa a preparação de “crianças de idade pré-escolar de zonas residenciais pobres para virem a ter, futuramente, sucesso na aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2004:2).

O desenvolvimento do modelo High-Scope rege-se por seis pontos que segundo Oliveira Formosinho (1996) citada por Craveiro & Formosinho, (2002) são:

- “A centração no desenvolvimento intelectual da criança;
- A opção pela aprendizagem activa;
- O desenvolvimento dos processos subjacentes de pensamento com a finalidade de educação;
- O desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento- trabalho-revisão;
- A criação de experiências-chave;
- A conceptualização do papel do adulto como menos directivo e mais autonomizante da acção da criança.”
(p.16)

Relativamente à aprendizagem este modelo enaltece cinco princípios básicos:

- **Aprendizagem pela ação:** O modelo pretende que as crianças construam um conhecimento a fim de atribuir sentido ao mundo que as rodeia. Para ser capaz de fazê-lo têm que resolver problemas, criar estratégias, colocar questões e procurar respostas. “A aprendizagem pela ação tem por base as experiências-chave que fazem com que as crianças se envolvam em interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e outras crianças, entre outros” (Duarte, 2013:29).

- **Interação adulto-criança:** É através da riqueza e do talento das crianças que o adulto, responsável pelo grupo, cria estratégias, encoraja e apoia as suas interações com o intuito de resolver situações problemáticas. “A aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre adulto-criança” (Duarte, 2013:29).

- **Ambiente de aprendizagem:** O espaço físico deve ser apelativo e preenchido de materiais que atraia a atenção das crianças e que estejam adequados aos diversos níveis de desenvolvimento, várias áreas e bem organizado de forma a não confundir o grupo. Deve conter uma panóplia de oportunidades a fim de permitir que a criança faça as suas próprias escolhas diariamente. As diversas áreas devem apoiar os interesses das crianças como por exemplo o faz-de-conta entre outras. A organização é essencial e os locais devem ser de fácil acesso como as prateleiras baixas, as caixas transparentes, os rótulos com desenhos e símbolos que as crianças percebam e a utilização deve ser de livre arbítrio.

- **Rotina diária:** As rotinas, de um grupo de crianças, devem ser consistentes e apoiar uma aprendizagem ativa onde as crianças constroem o sentido de comunidade. Todas as rotinas devem incluir momentos individuais e em grande grupo. Nos momentos em pequenos grupos é fundamental encorajar as crianças a experimentar

materiais com base nos interesses de cada criança. Em grande grupo o educador deve proporcionar atividades de música e movimento, de representação de histórias e de jogos cooperativos.

- **Avaliação:** O educador de infância terá que observar diariamente as crianças e posteriormente avaliá-las. O trabalho em equipa deverá ser uma constante para construir e apoiar as competências de cada criança. É importante realçar a atenção que este modelo atribui às crianças e às suas experiências de aprendizagens, pois é fundamental que promover a igualdade de oportunidades educacionais e valorizar a ação e o envolvimento direto de cada criança na medida em que a própria é o centro das suas aprendizagens.

A função do educador de infância é de extrema importância no que concerne ao processo de aprendizagem das mesmas todavia “a sua actividade nunca pode ser intrusiva em relação à actividade da criança” (Oliveira-Formosinho, 1998:60).

Deste modo o papel desempenhado pelo educador deve:

“gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o fazer propostas de actividades para que a criança faça experiências de aprendizagem. O adulto faz essas propostas, cria essas oportunidades no contexto de um ambiente educacional estimulante em que se empenhou previamente” (Oliveira-Formosinho, 2007:58).

O educador de infância que pretende aplicar o modelo High-Scope deve estimular o processo de aprendizagem das crianças com o intuito que as mesmas se tornem mais independentes e ativas na construção do seu próprio desenvolvimento através de uma “aprendizagem pela acção – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (Hohmann & Weikart, (2004:5).

A iniciativa pessoal de cada criança é um aspeto que influência e marca o seu processo de aprendizagem pois garante, de uma forma independente, a exploração dos espaços que as rodeiam.

Marchão (2012) defende que:

“ (...) [n]uma ambiência educativa e de aprendizagem High/Scope, é preciso criar condições que permitam que a criança: inicie actividades que partam dos seus interesses pessoais e das suas interacções; escolha materiais e decida o que fazer com eles; explore com todos os seus sentidos e activamente os materiais; descubra relações através da experiência directa com os objetos; transforme e combine materiais; utilize instrumentos e equipamentos adequados à sua idade; utilize os seus músculos; fale sobre as suas experiências; fale do que está a fazer utilizando as suas próprias palavras” (p.79).

Na aplicação deste modelo, a qualidade do ambiente e a relação estabelecida entre a criança e o educador de infância são fatores essenciais para o seu desenvolvimento e de aprendizagens significativas.

Em modo conclusivo, e fazendo a ponte para o presente projeto, este modelo curricular defende que a criança, no processo de construção sociopessoal, necessita de interiorizar “normas, regras e princípios culturalmente partilhados que regulam a sua perspetiva sobre as ações, acontecimentos, situações, decisões [e] problemas” (Oliveira-Formosinho, 2006:93). Desta forma a criança vai construindo progressivamente referências próprias para entender as suas obrigações para consigo e para com os outros, respeitando os direitos e os deveres para viver em sociedade.

1.2.2. Modelo Curricular Reggio Emilia

O modelo pedagógico Reggio Emilia “desenvolve-se em torno da imagem da criança que, nesta perspectiva pedagógica é conceptualizada como um sujeito de direitos e, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias de si próprio e do mundo que o rodeia” (Oliveira-Formosinho2007:99).

A criança tem um papel principal na construção do seu conhecimento, no que diz respeito ao meio que a rodeia pois deve ser capaz de atribuir significados a todas as suas experiências, elaborar hipóteses e ter a oportunidade de ser a protagonista no seu processo de desenvolvimento. As decisões tomadas pelas crianças devem ser apoiadas, visto se tratar de um indivíduo que já possui ideias e pontos de vista.

Os laços sociais construídos entre as crianças o educador e a família são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem das mesmas, pois como refere Lino (2007) “todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel activo na sua socialização construída com o grupo de pares e com os adultos” (p.102).

Escusado seria dizer que o papel do educador de infância é desafiante, pois segundo o modelo Reggio Emilia, o mesmo tem que se basear na “pedagogia da escuta”, quer isto dizer que o principal papel do adulto é escutar em vez de falar. Deste modo as crianças são incentivadas a levantar questões, procurar respostas, tomar decisões, resolver problemas e ainda lhes são oferecidas muitas oportunidades de escolha.

Conforme Rinaldi (2008) “o desafio para o adulto é estar presente sem ser um intruso, a fim de manter melhor a dinâmica cognitiva e social enquanto está em progresso. Ocasionalmente, ele deve apoiar o conflito produtivo desafiando as respostas de uma ou de várias crianças” (p.117).

Um outro aspeto fundamental que o educador de infância deve ter em conta é a criação de um ambiente educativo “de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (Lino, 2007:109), propiciando assim diversas interações quer em pequenos grupos ou em grande grupo. Contudo a organização do espaço educativo pode ser alterada, pois deve ser visto como um local apto para as mudanças necessárias, tendo em atenção as crianças.

A organização curricular defendida pelo modelo Reggio Emilia é estabelecida através da comunicação e de interações a fim de proporcionar, através de um ambiente educativo organizado “a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade” (Lino, 2007:104).

A participação das famílias e da comunidade no processo educativo das crianças é algo a apreciar, pois é evidenciado uma participação frequente em diversas atividades nomeadamente passeios, projetos entre outros.

De acordo com este modelo curricular, e no que diz respeito ao projeto desenvolvido, Lino (2006), citando as palavras de Malaguzzi (1998), refere que “o conflito e a negociação são forças indispensáveis para o crescimento” (p.119) das crianças, uma vez que o conflito é essencial nas relações entre pares, pois através da oposição, da negociação, da escuta do ponto de vista do outro, elementos essenciais de democracia e fundamentais para o bom ambiente da sala de atividades. É importante valorizar os conflitos existentes entre os pares pois as crianças, em situações deste género, são encorajadas “a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas” (p.119). Deste modo, o educador irá permitir que as crianças promovam uma auto-organização do ambiente da sala de atividades e, em simultâneo, fomentar a solidariedade, o processo de negociação e da partilha.

1.2.3. Modelo do Movimento da Escola Moderna

Em 1966, em Portugal, é fundado o Movimento da Escola Moderna (MEM) baseado na teoria de Freinet (1975), de Bruner (2000) e nas teorias sócioconstrutivistas de Vygotsky (1991).

A instituição educativa, segundo o Movimento da Escola Moderna, visa criar um espaço onde seja possível que as crianças construam conhecimentos, processos e valores morais e estéticos, a partir de experiências de interação. Esta pedagogia também assenta num projeto democrático, com o intuito de as crianças iniciarem práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.

Os grupos de crianças são constituídos de forma a integrar diversas faixas etárias e níveis sócio culturais. Esta forma de organização, dos grupos, pretende assegurar uma heterogeneidade que “ (...) garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da entajuda e colaboração formativas que pressupõe este projecto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2007:131).

As crianças, uma vez que têm um papel ativo como construtoras de conhecimentos, são elas mesmas as responsabilizadas pela sua própria aprendizagem. Corroborando esta ideia Marchão (2012) afirma que a criança “ é activa, competente, construtora e dinamizadora do seu próprio desenvolvimento” (p. 80).

Encontrando-se a criança no seu processo de construção de conhecimento os educadores de infância devem assumir uma postura de “ativos [que] provocam o conhecimento e o desenvolvimento da criança, organizando os processos de ensino e de aprendizagem,” incumbindo-lhes a tarefa de “aceitar a criança, ouvi-la, valorizá-la e ajudá-la a integrar um grupo valorizando o individual num contexto coletivo” (idem, 2012:80).

De acordo com o Movimento da Escola Moderna a sala de atividades encontra-se dividida em seis áreas distintas. Sendo elas:

- Biblioteca e documentação;
- Oficina de escrita e reprodução;
- Espaço de laboratório e experiencias;
- Carpintaria e construções;
- Atividades plásticas e de expressão artística;
- Jogos e “ faz de conta”.

As áreas mencionadas anteriormente encontram-se distribuídas à volta da sala e para além destas áreas existe uma área central que se destina a trabalhos em grupo.

A participação da família e da comunidade educativa também deve ser mencionada porque “ (...) a criança não pode ser encarada como um ser distante da sua família, da sua comunidade ou até do seu país e do seu tempo, sendo similarmemente parte integrante de um grupo que inclui outras crianças diferentes de si” (Marchão, 2012:80).

Deste modo, é fundamental realçar a importância atribuída pelo MEM à participação das famílias e da comunidade educativa pois o envolvimento das mesmas ajuda a “resolver problemas quotidianos de organização, (...) para que o jardim-de-

infância possa cumprir o seu papel mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve” (Niza, 2007:130).

No que diz respeito ao presente projeto e à ligação que se pode estabelecer entre o Movimento da Escola Moderna, são sugeridas pelo mesmo estratégias, nomeadamente o “Plano de Atividades”, “Lista Semanal dos Projetos” e o “Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas” com o intuito de proporcionar o debate entre as crianças e assim permitir que as mesmas compreendam e pratiquem diversos valores, tornando-se cidadãos que entendam que num ambiente de diálogo é preciso existir uma negociação entre os intervenientes. O diálogo é um fator importantíssimo na busca de um consenso e respeito pelo outro.

Respeitando o Movimento da Escola Moderna é essencial referir que durante a Prática e Intervenção Supervisionada (PIS), o grupo de crianças viveu momentos que contribuíram para o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia, um clima de liberdade de pensamento e de expressão. As crianças foram as principais responsáveis pela gestão das diversas vivências na sala de atividades originando assim um ambiente de prática de cidadania.

Dando continuidade a esta perspetiva e após uma pequena abordagem sobre os modelos curriculares, passamos a discutir no capítulo seguinte as conceções de Educação, Cidadania e os processos de implementação e desenvolvimento de Regras em Educação Pré-Escolar.

CAPÍTULO II- EDUCAÇÃO, CIDADANIA E IMPLEMENTAÇÃO DE REGRAS

1. Cidadania ao longo dos tempos

A ideia de cidadania implica uma participação ativa na sociedade. Essa participação deve ser realizada de um modo harmonioso respeitando-se os direitos e deveres de uma forma recíproca. Mas, na realidade, o que entendemos pela noção de cidadania?

De acordo com Praia (1990) “a concepção grega de cidadania fazia a distinção entre cidadão e o súbdito, considerando-os desiguais e dando primazia ao cidadão - homem, reservando à cidadania direitos como o da participação na vida da cidade, a possibilidade de ser eleito para cargos públicos, e excluindo do direito de cidadania as mulheres, os escravos e os estrangeiros” (p.10).

Com a Revolução Americana em 1774 e a Revolução Francesa em 1789, o termo cidadania passa a transportar a ideia que todos os homens foram criados iguais, tendo direito à vida, à liberdade e à busca da felicidade. Esta perspectiva moderna do conceito de cidadania remete-nos para a igualdade de todos os Homens perante a lei .

Martins & Mogarro (2010) entendem o conceito de cidadania como “o conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade, que passa a designar-se como cidadão” (p.187). Assim falar de cidadania hoje é incluir os conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade.

Também no caso português se evidenciaram transformações sociais relevantes, destacando-se a Revolução Liberal Portuguesa onde se afirmou o Estado constitucional atribuindo à educação um lugar central no desenvolvimento da ideia de cidadania no projeto político Português.

1.1. Educação para a cidadania

A implementação e prática de uma educação para a cidadania nos contextos educativos são essenciais e têm que ser uma constante ao longo do percurso educativo, dado que é “um processo de desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afectivas desenvolvidas em ‘situações’ e em estreita ligação com um conjunto de valores que caracterizam as sociedades democráticas” (Araújo, 2008:93) o que significa preparar as crianças para a vida social através do seu enriquecimento global e individual. Para o efeito é fundamental referir que:

“o ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia. É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com

outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros”(ME, 1997:55).

Desde há muitos anos, em Portugal, a sociedade educa as gerações futuras para encararem os diferentes modos de ser, estar e agir que são fundamentais e necessários na convivência e no ajustamento de um cidadão à sua sociedade. Assim, a educação baseia-se no conceito de educar para a cidadania para que as crianças se tornem cidadãos plenos onde desenvolvam conhecimentos, a compreensão, valores e atitudes que contribuam para um melhor e ativo envolvimento na sociedade. Segundo as OCEPE o educador deve “fomentar a inserção da criança, em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (ME, 1997:20).

É necessário mais informação e consciência por parte dos indivíduos dos “direitos e dos deveres sociais, mas acima de tudo, uma maior responsabilidade para compreender que ser cidadão implica ter influência na sociedade em que se insere e marcar a diferença nas suas acções” (Bento, 2010:47).

Desta forma é importante realçar que a educação para a cidadania tem que fazer parte da vida dos indivíduos urgente e precocemente, porque é de extrema importância desenvolver “nas crianças atitudes de responsabilidade, tolerância, respeito e preservação, formando cidadãos e cidadãs capazes de participarem ativamente na sociedade onde estão inseridos/as, aptos/as a olharem o mundo de forma crítica e expressando as suas ideias” (Cabral, 2015:29).

O sistema educativo português tem demonstrado uma certa preocupação na adoção de diferentes denominações e designações ao longo dos anos pois, “nas últimas quatro décadas, as preocupações com a educação para a cidadania em Portugal têm sido sucessivamente assumidas por diversas componentes curriculares, como a educação cívica, a formação pessoal e social e a educação para a cidadania” (Martins & Mogarro, 2010:190).

É importante que a educação para a cidadania se preocupe com o civismo dos cidadãos, pois o civismo é um direito e simultaneamente um dever, contudo a cidadania não se resume apenas a um conjunto de direitos e deveres “ela é, também um modo de ser, uma implicação pessoal na construção da sociedade, dimensão que não se esgota numa listagem de direitos/deveres, nem sequer em nenhuma constituição” (Paria, 1999:17).

Maria do Céu Roldão (1999) diferencia dois níveis de educação para a cidadania. Considera que existe uma vertente de formação cívica, situada entre a socialização e a educação para os valores “que diz respeito aos conhecimentos e aos

comportamentos necessários à inserção na vida civil da sociedade e nos seus mecanismos jurídico-políticos” (p.12) e, por outro lado, define que existe uma educação cívica que “faz parte da função educativa da escola e permite que a partir dela se construam níveis mais profundos de participação social e de práticas informadas por valores” (idem, 1999:12), conhecimentos de órgãos políticos, saber o modo como são investidos e como se intervém na sua ação, ou competência necessária para agir civicamente. Descurar esta vertente cívica mais elementar pode comprometer a eficácia da educação para a cidadania ao nível dos valores e da intervenção social.

A educação para a cidadania não se esgota na formação de um cidadão e nos valores democráticos abrangendo “as práticas construtoras da identificação cultural, a inserção nas rotinas sociais e convenções de uma época, os rituais sociais, que podem não ser necessariamente valáveis em termos éticos” (idem, 1999:12).

Neste sentido Vasconcelos (2007) defende que “a escola é um *locus* fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental, não como uma «antecâmara para a vida em sociedade» mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram” (p.111).

A escola deve ser promotora de uma oferta mais ampla, no qual as crianças dependem as suas vidas, daí a grande importância de uma educação para a cidadania. Como refere Oliveira Martins, citado por Vasconcelos (2007), a escola é um

“agente de mudanças e factor de desenvolvimento (...) tem que se assumir basicamente não só como um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento” (p.111).

O jardim-de-infância, enquanto instituição, é um elemento chave para a promoção da cidadania, uma vez que é, no mesmo, que as crianças vivenciam uma das primeiras experiências de vida democrática para a formação de futuros cidadãos que participem ativamente e de modo crítico na construção de uma sociedade mais justa e solidária. “(...) o jardim-de-infância respeita e íntegra, de modo co-criador, os valores que a criança traz da família (...) formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, preparando-as para uma efetiva prática de cidadania (...)” (Vasconcelos, 2007:4-5).

É de salientar a importância da cidadania no contexto Pré-Escolar uma vez que a população infantil nos tempos que corre é cada vez mais heterogénea, multirracial e com diferentes étnias, tornando-se cada vez mais necessário a divulgação e o desenvolvimento do mundo que as rodeia, assumindo a necessidade das crianças aprenderem a importância do respeito, como é difícil entender e respeitar diferentes

pontos de vista; aprender acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades; da variedade de culturas; da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social.

Na verdade, o jardim-de-infância deve ser “um «laboratório» de cidadania de valores democráticos, de igualdade, de solidariedade, de estímulo à curiosidade e troca de ideias, de experiências de aprendizagens significativas permitindo às crianças construir noções de si mesmas a partir das interações estabelecidas e proporcionadas por todos os atores educativos” (Henriques & Marchão, 2014:533).

A Direção Geral da Educação (2013) refere que “a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (DGE, 2013:1).

A educação para a cidadania, na formação do cidadão, baseia-se

“na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores, pressupõe conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se na educação pré-escolar através da abordagem de temas transversais, tais como: educação multicultural, educação sexual, educação para a saúde, educação para a prevenção e acidentes, educação do consumidor” (ME, 1997:55).

A educação para a cidadania, onde se incluem as questões da multiculturalidade, pretende incentivar a valorização da diversidade como uma oportunidade de aprendizagem, por parte das crianças, através do respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais. Pretende “desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade”(DGE, 2013:5).

A educação para a Saúde e a Sexualidade visam consciencializar as crianças de conhecimentos e atitudes que as ajude na tomada de decisões adequadas à saúde, bem-estar físico, social e mental. “A escola deve providenciar informações rigorosas relacionadas com a proteção da saúde e a prevenção do risco, nomeadamente na área da sexualidade, da violência, do comportamento alimentar, do consumo de substâncias, do sedentarismo e dos acidentes em contexto escolar e doméstico” (DGE, 2013:5).

A educação para a Prevenção de Acidentes pretende prevenir “comportamentos cívicos e mudar hábitos sociais, de forma a reduzir a sinistralidade rodoviária e assim contribuir para a melhoria da qualidade de vida das populações” (DGE, 2013:2).

A educação do consumidor visa facultar informação que sustente o indivíduo nas suas escolhas, “contribuindo para comportamentos solidários e responsáveis (...) face ao desenvolvimento sustentável e ao bem comum” (DGE, 2013:5).

Todas estas formas de encarar a cidadania relacionam-se com o objetivo de formar cidadãos nas diversas instituições educativas uma vez que só a educação poderá ser a mediadora e a fonte para que as crianças possam dispor dos seus direitos, consciencializando-se dos seus deveres.

2. A Implementação de Regras em Contexto Educativo

A Educação Pré-Escolar corresponde a uma etapa da vida que se caracteriza pelas descobertas e aprendizagens que são determinantes para o desenvolvimento global da criança. No século XXI, de acordo com Bracinhos (2014), a Educação Pré-Escolar deve ser orientada por quatro princípios:

- 1) Conhecer o mundo envolvente;
- 2) Colocar em prática o conhecimento;
- 3) Conviver e aceitar a diversidade;
- 4) Ter uma atuação responsável na sociedade (p.7).

É relevante que as crianças estimulem as suas habilidades intelectuais, de modo a conhecerem e explorarem o mundo que as rodeia, e entendam que o mundo social se rege por padrões comportamentais. Neste processo a família e os educadores de infância assumem a grande responsabilidade da construção sociomoral do indivíduo. Particularmente, o educador de infância deve promover interações com as crianças, com a comunidade e toda a equipa educativa. Deste modo, é fundamental que o adulto responsável revele uma conduta exemplar onde as regras e os valores estão presentes. A este propósito o Ministério da Educação (1997) salienta que “é na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir” (p.52).

Para estabelecermos boas relações na nossa vida social é fundamental a existência de princípios organizadores do nosso quotidiano, promovidos desde a nascença, principalmente na família e no jardim-de-infância. À medida que esses princípios são promovidos, as crianças vivenciam diversos comportamentos, aceitáveis e reprováveis, tornando-se importante que os pais e o educador de infância inculquem regras de uma forma consistente.

Assim, a implementação de regras deve ser valorizada porque leva as crianças a aprender a viver de forma cooperativa com os que a rodeiam, desenvolvendo a capacidade de distinguir o certo do errado. A criança que cresce sem o

estabelecimento de limites apropriados poderá deparar-se com dificuldades na adaptação social.

Se a criança conviver com um conjunto de regras adaptado à sua faixa etária, irá entender, de uma melhor forma, o funcionamento do mundo em que está inserida quer no núcleo familiar, no ambiente escolar, na vida social e/ou futuramente profissional. Porém, se as regras não forem bem determinadas a criança terá dificuldade em entender o que está certo e errado, sentindo-se ansiosa e perdida.

Montês, Gaspar & Piscalho (2010), afirmam que a “ a regra, por seu duplo aspecto de princípio de organização das condutas (...), representa uma aquisição importante para a criança (...), é a aptidão da criança à vida propriamente social (...) ” (p.43). Efetivamente, as regras determinam o rumo da vida de uma criança, por isso a aquisição das mesmas irá permitir que ela compreenda quais os seus limites de uma forma organizada e estruturada.

Todavia, é possível verificar em diferentes contextos, especificamente na sala de atividades, o surgimento de alguns conflitos originados pelo não cumprimento de regras que podem ser prevenidos através da planificação de atividade e implementação precoce das regras no grupo. É neste sentido que as OCEPE consideram fundamental criar situações em que as crianças adquiram “atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, ajudando-os desta forma na resolução de problemas que possam surgir no seu dia-a-dia” (ME, 1997: 51).

Podemos afirmar que “o grupo de crianças de uma sala de jardim-de-infância é uma organização social” (Montês, Gaspar & Piscalho,2010:45), pois tem o papel principal na construção da sua autonomia coletiva, com a participação no processo de elaboração das regras para a sala de atividades, compreendendo-as e discutindo-as até obterem um consenso. É essencial estimular a participação do grupo neste processo, pois o simples facto de as crianças elaborarem e discutirem as regras, irá permitir uma maior cooperação entre os pares e a difusão de valores democráticos originando um bom funcionamento da sala de atividades.

Neste sentido, o Ministério da Educação (1997) defende que:

“a participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras colectivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo”(p.36).

É muito importante que as opiniões das crianças sejam valorizadas pelo educador de infância, deste modo a criança terá um papel ativo na sua formação e contribuirá para o bom funcionamento da sala de atividade e da gestão do grupo.

A sustentação das regras por parte do educador de infância e a forma como o grupo dá resposta às mesmas, proporciona uma maior adaptação das crianças às regras sociais, corroborando a ideia de Henriques e Marchão (2014) quando defendem que o jardim-de-infância é um verdadeiro “laboratório de cidadania” (p.533).

No contexto de Educação Pré-Escolar cabe ao educador de infância o processo de implementação de regras. É importante que o educador tome consciência que quando estipula regras, não implica que tenha que ser inflexível, muito pelo contrário é bastante importante passar a mensagem que a imposição de limites é um ato de bem para com as crianças. Com a finalidade de lhes transmitir segurança através de uma educação com o propósito de valorizá-las e aos seus esforços de modo a que se tornem melhores cidadãos.

Deste modo, é fundamental que o educador se assegure que as crianças compreendem as finalidades de cada regra e a sua fundamentação moral e, que as torne rotineiras através do seu uso consistente. Através deste propósito, podemos então afirmar que as regras “ (...) devem ser poucas, simples, claras, positivas, justificáveis, não embaraçosas nem humilhantes para [as crianças], e que haja condições para as fazer cumprir”. Para além disso, “uma vez estabelecida, a regra deve ser cumprida por todos, sem exceção, inclusive pelo [educador] ” (Montês, Gaspar, & Piscalho, 2010:45).

O processo de implementação de regras é importante. Contudo, a forma como as regras são apropriadas pelas crianças dependem de um conjunto alargado de variáveis. Entre elas, o grupo de crianças, a sua dimensão, as diversas faixas etárias, o espaço educativo, a relação com o educador e a própria situação familiar.

Mas a interiorização da regra só pode ser entendida, pela criança, mediante a sua compreensão, sendo necessário, o educador explicar o porquê da regra e as consequências que advêm do seu não cumprimento.

A entrada no jardim-de-infância é um enorme marco na vida da criança, pois esse é um momento fundamental para a socialização, o que implica uma constante partilha de experiências entre os adultos responsáveis pela sala de atividade e pelas crianças.

A este propósito o Ministério da Educação (1997) refere que:

“A Educação pré-escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos”(p.34).

A socialização torna-se um agente condutor no que se refere à promoção do respeito pelas regras na sala de atividades, pois as crianças têm que aprender a estar em grupo desde muito cedo e a respeitar-se mutuamente.

Com o passar do tempo, as crianças vão adquirindo e respeitando as regras implementadas na sala de atividades, pelo educador, levando-as a perceber que existe uma hora certa para realizar as diversas atividades. A criança, através das interações com os que a rodeiam “vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (ME, 1997:51-52).

Ao longo deste trabalho temos vindo a descrever a importância do processo da implementação das regras junto das crianças para o desenvolvimento sociomoral das mesmas com vista à construção de melhores cidadãos. No entanto, pretendemos relevar a necessidade do educador de infância saber dizer não.

Para as crianças ouvir “não” é algo que contribui para a sua preparação enquanto membros de uma sociedade. Esta é também uma forma de as crianças aprenderem a lidar com os seus problemas e/ou frustrações. Daí a necessidade de o educador de infância ser firme para não permitir que haja demasiada permissividade, que conduza as crianças à ideia que tudo podem fazer sem consequências. Saber dizer “não” a uma criança é um fator decisivo para o seu processo de construção do mundo e para a sua integração na sociedade.

Deste modo é importante realçar a intervenção e cooperação dos pais para com os educadores de infância de forma que seja possível estabelecer e firmar as regras. Visto que esta relação de colaboração, em sintonia, contribui não só para a “ formação de cidadãos livres, valorizados na sua interioridade, identidade e individualidade, mas também responsáveis, solidários, abertos ao diálogo e à livre troca de opiniões” (Amado & Freire, 2005:314). A imposição de limites e regras é estruturante na personalidade das crianças e no seu processo de socialização.

Quando a criança se encontra no processo de interiorização das regras e quando uma regra não é respeitada é necessário assinalar imediatamente o comportamento da criança para ela entender que fez algo menos bem e o porquê de não ter feito bem. Não é suficiente apenas chamar a criança à atenção é preciso explicar-lhe o que está menos bem no seu comportamento para que ela perceba, e numa fase posterior não voltar a repeti-lo.

Tanto o educador de infância como os pais são vistos como modelos pelas crianças e, se porventura, corrigirem um comportamento, devem agir em conformidade com essa correção. Porque se a criança vê que o adulto não respeita a regra ela

também não irá fazê-lo por mais que seja repreendida. É por isso um processo necessariamente de colaboração entre família e educadores.

O educador de infância deve ter em conta que não se deve culpar a criança mas antes responsabilizá-la pelos seus atos, pois essa é uma forma de ela compreender que a chamada de atenção é para o comportamento e deve ser feita de um modo que transmita confiança e não medo. E caso seja necessário aplicar consequência deve ser o mais breve e objetivo possível.

Também é possível, o educador de infância, auxiliar-se do silêncio como técnica para fazer frente a comportamentos que infringem as regras da sala de atividades. Porque, segundo Bracinhos (2014), “o silêncio também é uma forma efetiva de chamar a atenção da criança face a comportamentos inapropriados” (p.18). A utilização do silêncio como meio de promover o respeito pelas regras será no sentido das crianças se consciencializarem que algo não está bem e através dessa perceção modificar o seu comportamento. A mesma autora (Bracinhos, 2014) refere ainda algumas formas de usar as regras em prol de proporcionar um bom ambiente na sala de atividades:

- Reforçar o comportamento desejável;
- Evitar fazer ameaças sem consequências, podem reforçar o comportamento indesejado;
- Aplicar as regras de forma consistente;
- Aplicar limites moderados e consistentes, com consequências realistas;
- Definir comportamentos aceitáveis que sejam alcançáveis;
- Priorizar as regras, dando preferência à segurança; correção de comportamentos que ameacem os outros colegas e a comportamentos relacionados com o temperamento;
- Permitir que a criança expresse o seu temperamento e a sua individualidade (p. 18).

O educador de infância, deve manter uma atitude elogiosa em relação aos bons comportamentos e motivar aqueles que por vezes não a cumprem. Para além da criação de regras é importante que o educador de infância possibilite a produção de um cartaz que contenha todas as regras e juntamente com o grupo o afixe na sala de atividade de forma a ficar bem visível.

Em modo conclusivo, a elaboração deste processo é extremamente importante, uma vez que as regras são indispensáveis na sociedade em que vivemos. Uma boa compreensão por parte das crianças deste processo contribuirá para o desenvolvimento e autonomia das mesmas num ambiente repleto de oportunidades.

PARTE II- MODO DE ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DO PERCURSO

1. Percurso em Contexto e o que nos levou a optar por esta temática

Ao longo do ano letivo 2014/2015 foi-nos permitida a integração, como estudantes de mestrado em Educação Pré-Escolar, num contexto de jardim-de-infância com o objetivo de desenvolver um projeto que já se encontra teoricamente enquadrado anteriormente. Este percurso iniciou-se com um período de Observação em que foi possível conhecer o grupo de crianças, a sala de atividades, a instituição, bem como a educadora cooperante e perceber a forma como organizava e desenvolvia a sua prática.

A Prática e Intervenção Supervisionada ocorreu de segunda a quarta-feira, das 9 horas às 16 horas. No decorrer do tempo de Observação sentimos grandes dificuldades em conseguir lidar com algumas crianças que se encontravam na maior parte do dia a desrespeitar as regras da sala de atividades. Sempre que ocorriam episódios em que as crianças quebrassem as regras, era evidente a origem de conflitos, originando assim a necessidade de encontrar estratégias para saber lidar da melhor forma com esses comportamentos. O que despoletou, em nós, uma grande vontade de investigar, para adquirirmos novos conhecimentos que nos ajudassem a lidar com os obstáculos, inseguranças e promovessem uma prática educativa de qualidade. Após alguns momentos de reflexão e tendo em conta a especificidade deste projeto importa neste capítulo justificar as opções metodológicas.

Deste modo e relativamente ao objeto de estudo, é fundamental optar por uma metodologia qualitativa, nomeadamente a Investigação-Ação uma vez que as aprendizagens adquiridas ao longo da licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar nos permitiram perceber que seria a metodologia mais apropriada para se trabalhar em contextos educativos uma vez que o objetivo da Investigação-Ação é a melhoria das práticas pedagógicas.

1.1. Opções metodológicas: planejar e desenvolver a prática usando procedimentos de Investigação-Ação

No nosso caso, visto que estagiámos em contexto Pré-Escolar, atribuímos especial atenção à forma como nos introduzimos na rotina do grupo, de modo a conhecê-lo, a conquistar a sua confiança com o intuito de criar um ambiente propício para múltiplas aprendizagens norteado por uma metodologia de Investigação-Ação.

Para compreendermos a metodologia anteriormente mencionada achamos pertinente começar por explicar o que entendemos por investigação. Segundo Walsh, Tobin e Graue (2010) uma investigação “é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido” (p. 1038). Esta investigação é caracterizada por uma componente interventiva tratando-se de uma investigação qualitativa. É importante referir que “o investigador qualitativo evita iniciar o estudo com hipóteses previamente formuladas para testar ou questões específicas para responder, defendendo que a formulação das questões deve ser resultante da recolha de dados e não efectuada *a priori*” (Bogdan e Biklen, 1994: 83). Nesta perspetiva concluímos que a realização do projeto não tem como finalidade provar algo, mas sim proporcionar novos e importantes conhecimentos sobre a temática escolhida.

O presente projeto é representado por uma relação desafiadora entre a prática e a teoria, onde o educador assume uma atitude educativa mais assertiva a fim de dar resposta às necessidades das crianças e contribuir para “eliminar as barreiras que existem entre a investigação e a prática” (Pascal & Bertram, 1999: 7).

É extremamente importante que o educador, através de uma observação constante, consiga compreender os fatores que se encontram subjacentes a uma ação, optando sempre por uma linguagem simples, a fim de ser claro e bem interpretado.

Neste sentido, torna-se possível perceber que para alcançarmos os objetivos pretendidos com o projeto é essencial que o educador não se limite somente a investigar, pois é importante que assuma uma postura de observador participante e interventivo durante a prática. Deste modo, muitos são os autores que defendem que a Investigação-Ação consiste na “ (...) recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (Bogdan e Biklen, 1994: 292). Para promover mudanças sociais é necessário a identificação de problemas reais, compreender cada situação, para que depois seja possível criar estratégias adequadas a fim de garantir uma melhoria da prática.

Referindo uma outra perspectiva sobre o conceito de Investigação-Ação, Máximo-Esteves (2008), citando James McKernan (1998), defende que este se trata de “um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (p.20). A capacidade de reflexão, por parte do educador é essencial para contribuir para uma prática educativa de qualidade pois, como refere Paige-Smith e Craft (2010), “[a] prática reflexiva permite que nossos instintos naturais interajam com uma abordagem profissional. As ações são tanto mais poderosas quanto mais oriundas seja dos sentimentos como dos pensamentos” (p.37).

Deste modo o educador ao longo do processo de realização do projeto torna-se refém da sua própria ação, ou seja, interroga, critica, questiona e interpreta as suas ações com o intuito de realizar, para melhorar na sua ação. Apercebemo-nos que uma investigação não é nada mais do que isso, caracteriza-se por “tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (Sousa e Vieira, 2009:362).

Desta forma, no campo de investigação, no caso do projeto em contexto Pré-Escolar, ocorrem quatro operações que são essenciais para o desenvolvimento e sucesso de toda a investigação. Segundo Fisher (2001), citado por Máximo-Esteves (2008), essas operações são: planejar com flexibilidade, agir, refletir, avaliar e dialogar. (p.82)

- Planejar com flexibilidade – é uma ação que provoca a reflexão do [educador] - investigador sobre a sua experiência e avaliação das suas práticas, sobre a observação das crianças. Nesta fase formulam-se as primeiras questões.
- Agir – é a operação em que se iniciam as primeiras pesquisas que vão clarificando e reajustando as respostas às questões que foram formuladas anteriormente.
- Avaliar/validar – é a descrição e a análise de dados que levam à avaliação das decisões sucessivamente tomadas e os efeitos que delas decorrem.
- Dialogar – é o momento para partilhar os pontos de vistas com os outros colegas.

Do nosso ponto de vista é evidente a pertinência desta investigação, no que diz respeito às práticas educativas uma vez que é a melhor forma de agir e contribuir para o conhecimento, tendo a reflexão um papel primordial nesta investigação e na metodologia usada. É através da reflexão que o educador avalia as suas ações percebendo o que poderá alterar para oferecer e realizar uma prática de qualidade.

Torna-se fundamental referir que, quando uma investigação desta dimensão chega ao fim, as transformações realizadas devem continuar a servir como processo

reflexivo, tanto para o educador como para os intervenientes do estudo. Porque estudos deste género têm como finalidade:

“apoiar os [educadores] e os grupos de [educadores] para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida. Os [educadores] não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efectuam” (Altrichter et. al. (1996), citado por Máximo-Esteves (2008:18)).

A realização do projeto só fará sentido se der origem a um processo em continuidade e de constantes aprendizagens. Segundo a metodologia utilizada “ (...) o trabalho não [está] terminado quando o projeto acaba. Os participantes continuam a rever, avaliar e a melhorar a sua prática” (Bell, 2010:21).

1.2. Objetivos

Encontrando-se as opções metodológicas justificadas, achamos pertinente referir que o nosso principal objetivo era conseguir criar e aplicar estratégias de forma a saber lidar com os comportamentos das crianças e desenvolver uma mudança positiva que envolvesse o grupo todo. Deste modo começamos por definir e formular várias questões que conseguissem dar resposta a esta lacuna por nós sentida. A pergunta de partida, segundo Máximo-Esteves (2008), deve “focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (p.80). Desta forma chegar a um consenso de qual a questão de partida que mais se adequa à investigação não foi tarefa fácil, visto ser um ponto do projeto de muita importância. Optámos por enveredar por uma dificuldade presenciada durante a prática supervisionada, nomeadamente compreender o porquê de as crianças, por vezes, não respeitarem as regras da sala de atividades. Esta é uma questão que nos será útil futuramente pois é possível dar continuidade ao presente projeto num futuro próximo. As questões basilares do projeto devem ser abertas de forma a originar diversas possibilidades e orientar uma resposta que comporta um carácter descritivo e interpretativo.

Considerámos os seguintes objetivos a alcançar com o desenvolvimento do projeto:

- Enquadrar a definição de educação para a cidadania, na promoção de um bom ambiente e gestão do grupo, através de comportamentos que não infrinjam as regras da sala de atividades.

- Observar e refletir sobre as interações entre as crianças a fim de fomentar a Educação para a Cidadania.
- Desenvolver estratégias para saber lidar com as crianças que infringem as regras da sala de atividades.
- Perceber as diversas razões que levam as crianças a infringir as regras da sala de atividades.
- Promover mudanças nos comportamentos das crianças de modo a contribuir para o desenvolvimento de melhores cidadãos.

Com o intuito de alcançar os objetivos, mencionados anteriormente, selecionámos algumas, questões orientadoras específicas, que nos ajudaram a dar resposta aos nossos objetivos:

- Quais os documentos orientadores da Educação Pré-Escolar?
- O que se entende por currículo na Educação Pré-Escolar?
- Como se caracterizam as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar especificando-as na formação pessoal e social da criança na perspetiva da educação para a cidadania, e no cumprimento das regras?
- Como se pode promover a educação para a cidadania na promoção de um bom ambiente na sala de atividades?
- Quais as conceções das crianças e das educadoras de infância sobre o porquê do grupo não respeitar as regras da sala de atividades?

1.3. Instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo e procedimentos seguidos na sua análise

Neste ponto iremos falar sobre a escolha das técnicas e instrumentos que foram utilizados, tendo em conta os objetivos que pretendemos alcançar no contexto em que estávamos inseridos e onde o estudo se desenvolveu. Desde o início da PIS assumimos uma atitude "(...) sistemátic[a], complet[a] e rigoros[a] na recolha de dados" (Bogdan e Biklen, 1994:299). Para tal recorreremos aos instrumentos que visam recolher dados, adaptados do Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parecias (DQP), de Pascal & Bertram (1999), apoiando-nos nos seguintes instrumentos:

- Ficha do Estabelecimento Educativo;
- Ficha do Espaço educativo da sala de atividades;
- Ficha do Nível socioeconómico das famílias das crianças que constituem o grupo;

- Ficha da Educadora de infância;
- Ficha da Assistente operacional (p.35).

Os autores Pascal & Bertram descrevem este manual como “um projecto desenhado para apoiar a auto-avaliação e a melhoria dos contextos educativos para as crianças mais novas” (1999) e apresenta as seguintes finalidades:

- “1- Desenvolver uma estratégia eficiente para avaliar e melhorar as oportunidades e qualidade de aprendizagem das crianças numa grande variedade de contextos de educação pré-escolar.
- 2- Implementar um processo colaborativo, sistemático, rigoroso de auto-avaliação que é apoiado e validado externamente” (p.35).

Deste modo, e tendo em conta que estamos num ambiente de Investigação-Ação, consideramos que os instrumentos e as técnicas para registar os dados obtidos foram: “a observação – notas de campo e diários –, a entrevista, os documentos e a imagem (fotos e vídeos)” (Máximo – Esteves, 2008: 87).

No processo de recolha de informação, utilizámos a **observação** na sua componente quintupla, porque observar não é apenas ver o que nos rodeia “é por os cinco sentidos em acção. (...) Não somente os olhos mas também os ouvidos, o tacto, o olfacto e o gosto que nos transmitem inúmeras «informações» da criança” (Rigolet, 1998: 37).

A Observação, desenvolvida durante este projeto, permitiu-nos evidenciar e interpretar o que víamos, sem nunca retirarmos conclusões precipitadas. Ajudou-nos a compreender o contexto, as pessoas que nele trabalham e a:

- “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, [e] são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997: 25).

Deste modo recorreremos à observação direta e participativa como meio de criar e procurar respostas para fundamentar o planeamento e a avaliação do que ocorria no contexto educativo. Marchão (2013) refere que a “escolha da observação enquanto procura de respostas para questões sobre os processos de ensino e de aprendizagem resulta num estratagema adequado (...)” (p.1-2). Enquanto observávamos recorreremos a uma forma de registo, **notas de campo e fotografias**, de forma a conseguir registar todos os momentos vivenciados. As notas de campo, caracterizam-se pela sua importância ao longo do estágio, pois complementaram e enriqueceram o observado. Vários foram os registos realizados, quer no momento da ocorrência ou numa fase

posterior, à medida que decorriam as mais variadas atividades desenvolvidas com o grupo.

Bogdan & Bicklen (1994) afirmam que as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). A pertinência das notas de campo, para um investigador é “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008: 88).

As notas de campo também foram utilizadas para, numa fase após a realização de atividades, poder analisar e refletir sobre a forma que as crianças interagem e a evolução das suas aprendizagens, com a finalidade de realizar uma melhor e positiva intervenção.

Achamos pertinente realçar a necessidade de, ao longo da prática, aliar as notas de campo ao registo fotográfico, pois segundo Bogdan & Bicklen, (1994) a fotografia aparece como um “avanço na pesquisa, dado que permite que os investigadores compreendam e estudem aspectos da vida que não podem ser investigados através de outras abordagens, as imagens dizem mais do que as palavras” (p.183-184). Sempre que fosse possível o recurso ao registo fotográfico era constante durante a prática. Registámos a realização das atividades efetuadas pelas crianças quer no interior ou no exterior da sala de atividades, diversos momentos ao longo do dia-a-dia que fazem parte das rotinas do grupo. Pedimos desde já desculpa pelo limitado recurso de registo fotográfico que foi devido ao facto de não existir um par pedagógico e nas horas em que eram realizadas as intervenções, apenas se encontrava na sala de atividades, a educadora cooperante e esta concentrava-se na observação e avaliação da prática.

Corroboramos Máximo-Esteves (2008) quando defende que “os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projecto ou período escolar” (p. 91). Isto leva-nos a considerar que a fotografia nos permitiu captar informações visuais que são utilizadas como um testemunho do que ocorreu enquanto observávamos e trabalhávamos com as crianças ao longo dos dias.

A **documentação**, os trabalhos realizados pelas crianças, são outra grande estratégia que nos permite identificar os conhecimentos do grupo e a acompanhar as suas evoluções. Estes registos produzidos pelas crianças quer individualmente ou em grande grupo para Oliveira-Formosinho (2007), citando Máximo-Esteves (2008), “são deixar marcas, marcas que retratam uma história” (p.121).

Ao longo da Prática sentimos necessidade de criar um novo instrumento de recolha de dados mais direcionado para o tema em questão. Deste modo surgiu uma tabela adaptada do Manual Escalas Comportamentais para Crianças em Idade Pré-Escolar de Rosa M. Gomes e Anabela S. Pereira que nos permitiu recolher informações mais complementares relacionadas com os comportamentos e os valores praticados pelas crianças com maior frequência. A tabela foi aplicada em dois períodos da prática: o início e o fim da PIS. Essa divisão tinha como objetivo perceber a evolução nos comportamentos das crianças perante a prática desenvolvida.

Como meio para atingir o nosso objetivo, conhecer as concepções das crianças sobre o porquê de por vezes desrespeitarem as regras implementadas na sala de atividades, optámos por utilizar a **entrevista** para esse fim. De acordo com Bogdan & Bicklen (1994) a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134). A este propósito assumimos durante a realização das entrevistas a perspetiva de Vasconcelos (1997) que refere que uma boa entrevista “ (...) não deve ser só perguntar e o outro responder: uma boa entrevista tem de ser uma partilha; tem de ser uma interação” (p.58). Contudo, é importante, referir que a entrevista apresenta vantagens e desvantagens. Marchão (2011) apresenta algumas vantagens:

- “Estabelece um envolvimento pessoal do entrevistado”;
- “Pode ser aplicada a sujeitos que não sabem ler, incluindo as crianças”;
- “Possui flexibilidade para se adoptar às necessidades de cada situação, de cada sujeito e de cada questão”;
- “Há hipóteses do entrevistador repetir ou esclarecer as perguntas”;
- “Proporciona uma maior oportunidade para avaliar atitudes, opiniões, condutas, podendo o entrevistador observar o modo, a ênfase e as atitudes com que o entrevistado acompanha as suas respostas”;
- “As informações obtidas são mais precisas, podendo, no imediato, constatar as discordâncias e as suas causas”. (s/p)

E conseqüentemente a mesma autora (Marchão, 2011) aponta algumas limitações:

- “Menor liberdade do entrevistado nas respostas, na medida em que não tem tempo para pensar ou para voltar atrás, como no questionário”;

- “Risco de distorção, devido ao modo como o entrevistador encaminha a sequência das perguntas, a ênfase com que as faz ou a expressão com que as apresenta”;
- Demora na sua preparação e aplicação, pois é aplicada a um sujeito de cada vez”;
- “Falta de anonimato”;
- “Pode ser dispendiosa financeiramente, se o entrevistador tiver de se deslocar entre várias localidades”.

Realizando uma pequena análise das vantagens e desvantagens, mencionadas por Marchão (2011) recorreremos a uma entrevista semi-estruturada pois esta permite uma maior liberdade por parte do entrevistador. As entrevistas realizadas às crianças ocorreram na “sala das terapias” que se encontra ligada diretamente à sala de atividades. A opção de efetuar as entrevistas na sala ao lado foi com o objetivo de assegurar um ambiente calmo em que as crianças, individualmente, pudessem descomprimir e realizar uma conversa agradável, sem se deixarem influenciar pela opinião dos colegas do grupo.

À medida que o processo de entrevistar as crianças foi decorrendo tornava-se muito importante “não limitar as respostas dos entrevistados, deixando-os expor livremente de acordo com a questão previamente formulada, e esclarecer os quadros de referência utilizados pelos mesmos, levando-os a esclarecer conceitos e situações concretas” (Pacheco, 1995: 88). O entrevistador tem que efetuar uma preparação prévia antes da realização das entrevistas, explicar às crianças o que irá ser feito e o porquê, a fim de conseguir colocá-las à vontade e conquistar a confiança das mesmas.

Como refere Máximo-Esteves (2008) é preciso ter em atenção alguns aspetos no que diz respeito à realização de entrevistas às crianças, nomeadamente:

- Desempenho do/a entrevistador/a;
- O papel agencial da criança;
- A relevância do contexto como factor de potenciação de respostas fecundas;
- A integração das crianças em grupos de pares;
- O recurso a objetos de apoio;
- A formulação de questões hipotéticas;
- A formulação de questões na terceira pessoa;
- O recurso ao formato conversacional;
- E a escolha do momento mais apropriado.

Para conseguir cativar e manter a atenção das crianças, ao longo do processo, procedemos à realização de um guião de entrevista, estruturado a partir de uma pequena narrativa, tendo em conta a faixa etária que se dirigia.

O guião da entrevista (ver anexo 6) tem como finalidade conhecer as opiniões das crianças de maneira a compreender os seus pontos de vista sobre questões de comportamentos. No decorrer das entrevistas sentimos a necessidade de realizar algumas adaptações para um melhor entendimento das crianças. Na perspetiva de Fox (1987), citado por Fitas (2012), o entrevistador “ (...) não está limitado a essa lista e tem a liberdade para fazer perguntas complementares, para repetir outras e para fazer rodeios que prometam dar uma informação útil para os propósitos da investigação” (p.50) embora tenha como apoio as questões constituintes do guião.

Para efetuar as entrevistas às crianças solicitámos a permissão dos encarregados de educação/ pais, através de uma autorização (ver anexo 3).

Entendemos que todos os instrumentos foram essenciais para “colher” informação, contudo consideramos que a entrevista foi a técnica mais adequada, pois a criança teve a oportunidade de se tornar um participante ativo na construção de conhecimento sobre si própria.

No presente projeto também foi possível recolher informações usando o **questionário**. Estes (ver anexo 4) permitiram conhecer as conceções das educadoras de infância sobre a frequência da ocorrência de comportamentos que infringem as regras da sala de atividades e as estratégias que as mesmas utilizam para atenuar essa situação.

Responderam ao questionário quatro educadoras, a educadora cooperante, bem como mais três educadoras, sendo uma delas a diretora pedagógica da instituição.

Deste modo e tendo em conta o reduzido número de educadoras, temos perfeita noção que não será possível generalizar qualquer conclusão obtida. Contudo em relação ao contexto deste estudo e da metodologia utilizada, Investigação-Ação, as informações e conclusões alcançadas tornam-se extraordinariamente importantes na função de nos deixar perceber o porquê e com que frequência as crianças infringem as regras da sala de atividade e as estratégias implementadas.

Os dados obtidos através das entrevistas e dos questionários são tratados com a técnica da análise de conteúdo. Durante a aplicação desta mesma técnica o investigador deve “ analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto, sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (Sousa, 2005: 264). E assim conhecer e compreender o que as crianças e as educadoras de infância pensam sobre o que lhes foi questionado e solicitado.

2. Ação em Contexto

2.1. Estabelecimento Educativo onde decorreu o estudo

Ao longo do ano letivo 2014/2015 realizámos um estudo numa Instituição Privada de Solidariedade Social localizada na cidade de Portalegre. A instituição onde decorreu o estudo faz parte de uma rede privada que “integra os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar que funcionem em estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo, em instituições particulares de solidariedade social e em instituições, sem fins lucrativos, que prossigam actividades no domínio da educação e do ensino” (Decreto – Lei n.º 147/97, Artigo n.º3).

A instituição situa-se num edifício construído de raiz e está geograficamente situada num dos bairros da cidade de Portalegre. Foi fundada por volta dos anos sessenta por um grupo de senhoras do “Graal”, mais tarde as vicentinas entregaram a obra à paróquia de São Lourenço, localizada em Portalegre, e com a ajuda do Governo Civil, da Câmara Municipal de Portalegre e da Segurança Social, o centro foi evoluindo até aos dias de hoje. Para a caracterização do estabelecimento educativo utilizámos a ficha de caracterização do estabelecimento educativo adaptada do Manual DQP.

O jardim-de-infância não possui um único locatário, decorrendo o estudo no edifício central num bairro da cidade de Portalegre. O coordenador do estabelecimento é um assistente social, nomeado pelos indivíduos que constituem a direção. Encontra-se sempre presente no jardim-de-infância, porém quando se ausenta é uma educadora de infância, diretora pedagógica, que assume as responsabilidades de gestão. Como é possível evidenciar no quadro¹ seguinte a instituição dispõe dos seguintes horários:

¹ Dados recolhidos a partir do preenchimento da Ficha do Estabelecimento Educativo (adaptada do Manual DQP)

	Horas	
Abertura da instituição	7 horas e 45 minutos	
Componente letiva	9 horas às 12 horas	14 horas às 16 horas
Componente de apoio à família e de apoio socioeducativo	7 horas e 40 minutos às 9 horas	17 horas à 19 horas
Horário de almoço	12 horas às 13 horas	
Encerramento da instituição	19 horas	

Quadro 1 - Horário de funcionamento da instituição e das respetivas atividades

Quanto ao horário de funcionamento da instituição verifica-se a aplicação da Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que segundo o artigo 12.º refere que:

“1- Os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas.

2 - O horário dos estabelecimentos deve igualmente adequar-se à possibilidade de neles serem servidas refeições às crianças.

3- O horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar é homologado pelo Ministério da Educação, sob proposta da direcção pedagógica, ouvidos os pais e encarregados de educação” (Artigo n.º 12).

O jardim-de-infância encontra-se dividido em dois blocos, a Creche e a Educação Pré-Escolar.

A Creche é essencial no processo de desenvolvimento da criança no entanto o presente relatório debruça-se essencialmente sobre o contexto Pré-Escolar.

No que diz respeito ao bloco do Pré-Escolar, situa-se perto da entrada principal da instituição, onde funcionam as três salas com crianças de 3, 4 e 5 anos de idade.

Cada sala de Pré-Escolar deve ter como frequência mínima 20 crianças e a lotação máxima de 25, no entanto a sala de pré-escolar dos 3 anos acolhe 13 crianças, a sala dos 4 anos 10 crianças e a sala dos 5 anos 14 crianças, sendo todos os grupos organizados de uma forma homogénea. Decorrendo a nossa ação na sala dos 5 anos de idade.

Ainda nesse mesmo bloco podemos encontrar alguns espaços alternativos como o ginásio, onde se realizam as actividades de expressão motora: duas salas de actividades livres com fácil acesso à casa de banho; dois parques exteriores onde as crianças podem desenvolver actividades livres ou orientadas pelas educadoras de infância. Um dos parques encontra-se equipado com materiais de piscina para ser usufruído pelas crianças durante o verão.

Nos últimos dias do estágio, as crianças, tiveram a oportunidade de desfrutar do espaço exterior devido ao bom tempo que se fazia. Presenciamos uma constante alegria e entusiasmo por parte das crianças, e a equipa educativa fazia de tudo para tornar o espaço um local apetecível e de total segurança.

É importante realçar que neste mesmo bloco existe uma sala de atividades com tripla funcionalidade, intitulada como a “sala das terapias”, “sala de cinema” por ter um ecrã de grandes dimensões e ainda a “sala de atividades livres” utilizada nos momentos após a componente letiva.

A componente letiva decorre das 9 horas às 12 horas e das 14 horas às 16 horas.

Fora da componente letiva a instituição disponibiliza atividades extracurriculares, sendo os próprios encarregados de educação a compartilhar mensalmente as seguintes atividades: Inglês, Karaté e Ballet, que são lecionados por professores especializados. As crianças também desfrutam de aulas de natação, um dia por semana, sendo que nestes dias a componente letiva estende-se até às 17 horas e 30 minutos.

No caso da sala por nós observada, a segunda-feira era o dia destinado para as aulas de natação.

Como foi referido anteriormente, o número de crianças que frequenta cada sala de atividades varia de sala para sala, o que implica que o rácio adulto/criança também difira.

No que diz respeito ao rácio da sala onde decorreu a prática, podemos dizer que é de 7 uma vez que são catorze crianças para dois adultos.

Segundo Marchão (2012) “um rácio elevado pode desfavorecer a dimensão dos afetos que é base de todo o trabalho centrado na criança e na promoção de atividades e rotinas que permitam o seu desenvolvimento global”. Ou seja, é fundamental que a equipa educativa consiga, de uma forma proficiente, promover o desenvolvimento de cada criança, através de um ambiente caloroso que tenha adultos atentos às diversas necessidades.

De forma a criar uma relação de confiança entre criança-adulto num ambiente adequado ao desenvolvimento de oportunidades. Para que tudo isso seja possível a instituição tem que analisar o número de adultos destinados a trabalhar com cada grupo.

A instituição conta com os serviços de técnicos de apoio, como a terapeuta da fala, a terapeuta ocupacional, a fisioterapeuta e o educador de ensino especial.

Estes técnicos avaliam e diagnosticam as crianças que frequentam o jardim-de-infância com o intuito de fazer face a alguma necessidade assinaladas pelo educador de infância ou sugeridas pelos pais.

No que concerne à participação das famílias no jardim-de-infância, podemos, classificá-la como frequente, pois esta é verificada através de uma contaste disponibilidade por parte dos pais nas atividades e projetos lançados pelo educador de infância. Como defendem as OCEPE o jardim-de-infância deve estabelecer uma estreita relação com as famílias, devendo incentivá-las a participar no processo educativo e a estabelecer relações de colaboração com a comunidade (ME, 1997:22).

2.2. Constituição e Caraterização do Grupo em Estudo

A caraterização do grupo de crianças é resultado da aplicação da ficha de caraterização socioeconómica do Manual DQP. O grupo da sala dos 5 anos é constituído por catorze crianças, das quais sete são do sexo feminino e as restantes sete do sexo masculino. Os adultos responsáveis por este grupo são a educadora de infância/ educadora cooperante e uma assistente operacional que presta auxílio em todas as atividades diárias desenvolvidas.

	Feminino	Masculino	Crianças
Número de Crianças	7	7	14

Quadro 2 - Número de crianças no que respeita o seu sexo

Como é possível constatar, no quadro², existem o mesmo número de meninos e meninas. Este grupo já se conhece desde o berçário, apenas três crianças não entraram juntamente com o grupo inicial. No entanto, segundo a educadora de infância adaptaram-se muito bem, quer ao grupo quer aos adultos responsáveis pela sala de atividades.

Algumas das crianças que fazem parte do grupo irão ingressar no próximo ano letivo no primeiro ciclo. Deste modo achamos importante mencionar que até final de 2014, quatro foram as crianças que fizeram seis anos completando as restantes os seis anos de idade ao longo do ano de 2015.

Para facilitar a compreensão realizamos o seguinte gráfico³:

²Dados recolhidos a partir do preenchimento da Ficha do Nível Socioeconómico das Famílias das Crianças que frequentam o Pré-Escolar (adaptada do Manual DQP)

³Dados recolhidos a partir do preenchimento da Ficha do Nível Socioeconómico das Famílias das Crianças que frequentam o Pré-Escolar (adaptada do Manual DQP)

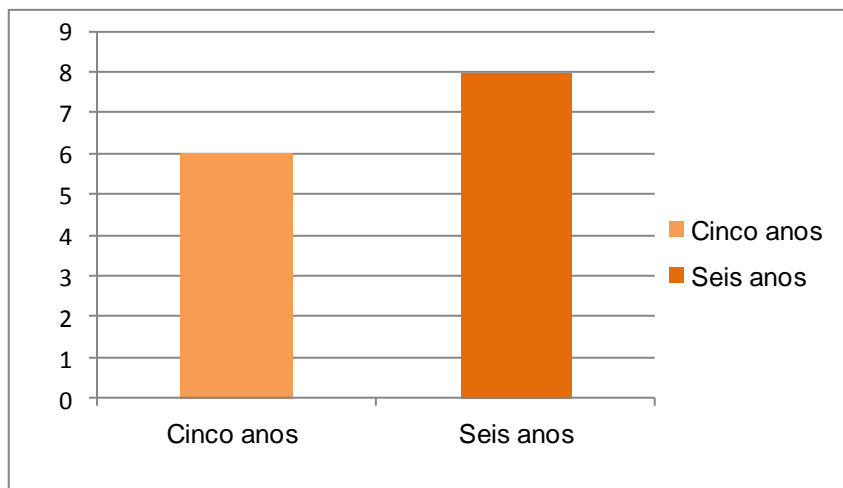


Gráfico 1 - Distribuição das crianças por idades

Com a observação do gráfico1, podemos averiguar que até o último dia de Prática e Intervenção Supervisionada (PIS), oito das catorze crianças já completaram seis anos de idade e apenas cinco crianças ainda faltam fazer os seus seis anos.

No que respeita as idades das crianças evidenciamos uma homogeneidade porém a heterogeneidade deste grupo é evidente nos diferentes ritmos de desenvolvimento.

Nesta perspetiva as OCEPE defendem que a “heterogeneidade do grupo possa facilitar o desenvolvimento das crianças, pelo facto de se criar uma interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversificados, criando-se assim a oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista” (ME, 1997:35).

A maioria das crianças reside no centro da cidade de Portalegre. Contudo, algumas habitam nas freguesias locais, deslocando-se diariamente, com os pais de carro para o jardim-de-infância.

Uma das crianças do grupo é portadora de perturbações do espectro de autismo e iniciou o seu percurso no jardim-de-infância quando tinha três anos de idade. Beneficiava de apoio em contexto domiciliar e começou a usufruir de acompanhamento da equipa de intervenção precoce do jardim-de-infância.

Segundo o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro as crianças em contexto pré-escolar podem usufruir de apoios especializados que visam a:

“criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais [das crianças]com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Artigo 1.º).

É de uma grande preciosidade uma equipa de intervenção preparada para dar resposta às diversas necessidades das crianças. Enriquece o ambiente educativo e, acima de tudo, contribui para uma melhor qualidade de vida das crianças.

Este grupo é composto por crianças muito enérgicas e dinâmicas. Durante os momentos destinados à realização de atividades revelaram uma grande capacidade de trabalho e interesse em adquirir novos conhecimentos. Demonstraram ser crianças muito participativas, curiosas e sequiosas de saber sempre mais. Encontram-se grande parte do tempo a tentar perceber o porquê das situações novas com que se deparam.

Uma vez que o grupo observado era constituído por crianças de cinco anos de idade era evidente uma certa autonomia e independência. As crianças com mais destreza apoiavam os colegas, através da motivação e de um reforço positivo. Todavia, devido a pontos de vista divergentes geravam-se conflitos que necessitavam da intervenção de um dos adultos responsáveis pelo grupo para os solucionar.

Quanto às características do agregado familiar, das crianças, podemos dizer que a maioria faz parte de um agregado familiar nuclear, ou seja, vivem com os pais e irmãos. A exceção é uma criança cujo agregado familiar é monoparental e vive com a mãe ou com o pai.

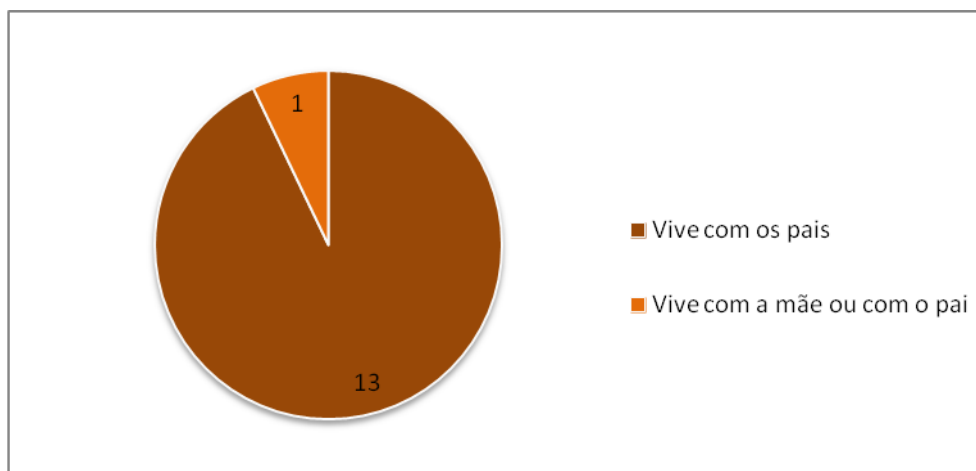


Gráfico 2 – Com quem vivem as crianças do grupo

Em relação à situação profissional dos pais (mãe e pai), vinte pais trabalham por conta de outrem, quatro por conta própria e os outros quatro estão desempregados. As habilitações literárias variam entre o nono ano de escolaridade e a licenciatura.

A influência e a participação evidenciada, por parte dos pais, são consideradas um fator importante no processo de desenvolvimento das crianças, porque é necessários que o educador de infância perceba a situação e a estrutura do ambiente familiar do grupo, pois como defende as OCEPE (1997) “(...) recolher as informações

sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997: 25).

3. Apresentação e Interpretação dos Dados Recolhidos

O facto de a criança conviver com regras, adaptadas à sua faixa etária, fará com que esta esteja preparada e entenda de uma melhor forma o mundo que a rodeia. Desde modo, neste capítulo iremos descrever pormenorizadamente um conjunto de atividades que permitiram conhecer os diferentes pontos de vista das crianças sobre o porquê de, por vezes, não cumprirem as regras da sala de atividades, prejudicando, assim, o bom ambiente da sala e a gestão do grupo. A sequência de atividades propostas foi desenvolvida com quase todas as crianças do grupo, com a exceção de um elemento, uma vez que, por motivos de saúde faltou durante um longo período de tempo.

Com o tema definido e com a aceitação da educadora cooperante, a sequência de atividades apresentada e descrita é composta por quatro atividades, duas delas realizadas em grande grupo e as duas restantes individualmente sendo que a maioria ocorreu no mês de Junho.

Esta sequência de atividades assume uma lógica própria que nos levou a estabelecer a ordem que se segue, uma vez que queríamos colocar as crianças à vontade porque, quanto mais descontraídas estiverem mais genuínos serão os seus testemunhos.

Por esse motivo, o primeiro momento a descrever será “Cartões Situação – Porque faço isto?”; o segundo “O comportamento dos animais” e o terceiro “Depois de uma semana o que concluímos”. Também apresentaremos o resultado dos inquéritos realizados às quatro educadoras de infância.

O presente projeto foi desenvolvido de acordo com os seguintes objetivos:

- Conhecer as concepções das crianças acerca de diversos comportamentos;
- Perceber como é que as crianças não cumprem as regras da sala de atividades;
- Perceber o que as crianças pensam sobre comportamentos que não respeitam as regras da sala de atividades;
- Criar momentos para propagar valores de cidadania;
- Desenvolver e implementar atividades que valorizem uma boa cidadania;
- Sensibilizar as crianças para o reconhecimento do outro;
- Despertar o interesse das crianças acerca de bons comportamentos através da leitura.

O projeto de prática foi desenvolvido segundo a seguinte calendarização:

MOMENTOS		OBJETIVOS
1. ^a Atividade:	“Cartões Situação – Porque faço isto?”	<ul style="list-style-type: none"> • Aceitar as decisões e opiniões entre colegas; • Reconhecer os comportamentos ilustrados nos cartões; • Interpretar e ler imagens como forma de comunicação; • Promover a cidadania através de momentos de comunicação e reflexão.
2. ^a Atividade:	“O comportamento dos animais”	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever ideias de forma organizada; • Promover momentos de leitura relacionados com diversos comportamentos; • Interpretar e ler imagens como forma de comunicação; • Promover a cidadania através de momentos de comunicação e reflexão.
3. ^a Atividade:	“Depois de uma semana o que concluímos?”	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever ideias de forma organizada; • Refletir sobre os diversos comportamentos praticados ao longo da semana; • Promover atitudes e valores de um bom cidadão.

Quadro 3 - Calendarização do Projeto

Passamos de seguida a descrever a interpretação e reflexão de cada um dos momentos mencionados no quadro anterior.

Primeira Atividade: “Cartões Situação - Porque faço isto?”

O primeiro momento de intervenção denominou-se por “Cartões Situação – Porque faço isto?” e decorreu na sala de atividades tendo uma duração de um dia.

Esta atividade surgiu como consequência da ocorrência frequente de alguns episódios na sala de atividades, caracterizados por comportamentos que desrespeitavam as regras da sala e originavam conflitos entre os pares.

Com o intuito de fazer face a determinados comportamentos, refletimos e decidimos tentar entender quais os motivos que levavam as crianças a desrespeitar as regras, para numa fase posterior criar estratégias e saber lidar com esses episódios de uma forma consistente.

Num primeiro momento criámos três cartões que ilustravam os comportamentos/ episódios “perturbadores” que ocorreram com maior frequência durante a PIS e convidámos as crianças a partilharem connosco os seus pontos de vista sobre o que se encontrava patente nos cartões situação.

Esta atividade decorreu na área do acolhimento onde o grupo estava distribuído pelo tapete de forma a ter uma boa visibilidade sobre os diversos cartões.

À medida que os dias iam passando era cada vez mais evidente a realização de birras por parte das crianças do grupo. Deste modo, surgiu o primeiro cartão situação.



Figura 1 -Cartão - Situação 1

Este foi apresentado ao grupo e nele encontrava-se ilustrada uma criança a fazer uma birra. A intenção era a de entender os motivos que levavam as crianças a fazer tantas birras e, conseqüentemente delinear uma estratégia para colmatar essa situação.

EE- O que estão a ver aqui neste cartão?

CM1- É uma menina a chorar.

CL3- Ela está a fazer uma birra.

CM2- A CL1 faz muitas birras.

EE- Não quero que comecem a acusar ninguém, porque todos nós fazemos birras até a Patrícia.

CM1- Também fazes birras Patrícia?

EE- Às vezes. Mas eu quero saber porque é que os meninos fazem birras?

CH2- Eu às vezes faço birras.

EE- Sabes me dizer porquê?

CH2- Eu não sei.

EE- De certeza? Pensa um pouco. Vamos todos pensar porque fazemos birras.

CL1- Eu ontem fiz uma birra porque não queria vir para a escola mas a minha mãe obrigou-me.

EE- Então os meus meninos fazem birras quando alguém vos manda fazer algo que não querem?

A resposta foi unânime, as crianças da sala dos Golfinhos fazem birras por diversos motivos, como por exemplo: porque estão cansadas com sono, fome ou simplesmente quando não estão a ter um dia bom. Mas o fator que mais desencadeia as birras é quando as crianças se sentem contrariadas.

Nesta situação decidimos utilizar como estratégia a explicação do motivo pelo qual as crianças não podem realizar o que pretendem, porque se as mesmas perceberem o porquê de não seguirem a sua ideia, será mais fácil aceitarem a decisão do adulto. Uma vez decodificado o primeiro cartão foi apresentado, às crianças, um segundo.

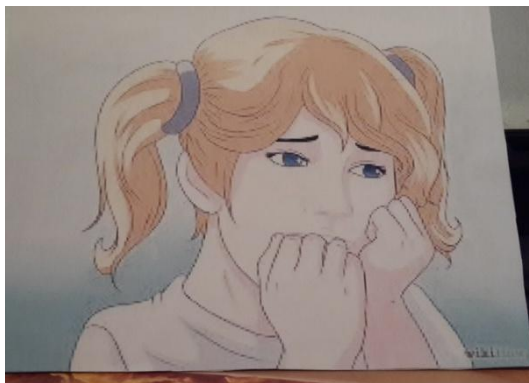


Figura 2 - Cartão - Situação 2

Neste segundo cartão era visível uma criança com as mãos na cara e um olhar triste ou de cansaço.

As crianças partiram do pressuposto que a menina:

CM1- Ela está amuada.
CR1- Parece a CL2 quando está a fazer “queixinhas” à Patrícia.
EE- CL2 concorda?
CL2- Eles chateiam-me.
CR1- Ela está sempre chateada e a fazer “queixinhas”, por isso não gostamos de brincar com ela.
CL2- Eu também não gosto de ti.

Neste preciso momento a criança L2 começou a gritar, a chamar nomes à criança R1. Esta atitude levou à origem de um momento de agitação e conflito na sala de atividades. Inicialmente foi difícil controlar o grupo e sentimos a necessidade de nos afirmar e dizer:

EE- Amigos vamos todos sentarmo-nos no tapete. A Patrícia está muito triste. O que se passa hoje? Tenho uns meninos a fazer birras, uns a brigar e outras a fazer “queixinhas”.

Assim que ouviram estas palavras, as crianças iam-se sentando no tapete e todas a falar ao mesmo tempo. Dado isto, optámos por fazer silêncio e colocar o dedo no ar como se estivéssemos a pedir licença para falar. As crianças, admiradas, foram diminuindo o burburinho até a sala ficar completamente em silêncio.

Encontrando-se o grupo em silêncio:

EE- Não podemos falar todos ao mesmo tempo senão ninguém se entende. Quem quiser falar tem de colocar o dedo no ar. É uma das regras da sala, lembram-se?

O cartaz, com as regras da sala de atividades, encontrava-se na parede ao lado da área do acolhimento. Ao mesmo tempo que fazíamos referência a esse cartaz questionámos o grupo sobre se ainda se recordavam das regras e, em conjunto começámos a dizê-las.

Neste momento o grupo já se encontrava mais calmo, então decidimos perguntar às crianças envolvidas no conflito o que tinha acontecido. Cada uma tinha o seu ponto de vista. Por vezes, algumas tentavam sobrepor-se, porém interviemos de imediato, relembrando que cada um tem de esperar pela sua vez para falar.

Seguindo esta estratégia o grupo, de uma forma ordenada, conseguiu partilhar os seus testemunhos, procurámos analisar a situação de uma forma imparcial, apelando sempre para o diálogo entre as crianças para que elas esclarecessem o que não gostavam nas atitudes de outro colega e reconhecessem o que fizeram de menos positivo.

Foi e é fundamental, como educadora de infância, acreditar na capacidade que as crianças têm em conseguir sozinhas resolver os seus próprios conflitos. Apenas interviemos para dar algumas sugestões de resolução. Um dos nossos grandes objetivos foi permitir que as crianças explicassem porque realizavam tais comportamentos e também que conseguissem enfrentar e resolver as consequências dos seus atos, pois um bom cidadão tem que ser capaz de fazê-lo de uma forma pacífica e responsável.

Encontrando-se o grupo de novo concentrado na atividade mostrámos o terceiro e último cartão.



Figura 3 - Cartão - Situação 3

Quando as crianças o visualizaram tiveram algumas dificuldades em decifrar a sua mensagem.

EE- No cartão está um adulto a chamar por alguém. Só que não obtém resposta, por isso tem este sinal de exclamação dentro do balão.

CR1- Não percebi.

EE- Imagina que a senhora do cartão é a Patrícia a chamar os meninos da sala dos Golfinhos e quando eles não respondem ou fingem não ouvir aparece aquele ponto de exclamação. Perceberam?

CL1- Pois.

CM2- Quando a Patrícia chama eu vou.

EE- Eu sei quem ouve e quem finge ouvir.

(As crianças olhavam umas para as outras)

CL1- Se eu não respondo é porque não ouço.

CR1- Às vezes a Patrícia chama para irmos para a sala e eu não vou porque apetece-me ficar no pátio.

EE- E achas isso bem?

CR1- Não, mas apetece-me brincar.

EE- Mas os meninos têm de entender que existem horas para brincar e horas para trabalhar. E quando a Patrícia quer explicar o que vamos trabalhar é para ouvir e não estar sempre à conversa.

(As crianças começaram logo a pedir desculpas, demonstrando alguma culpa)

Este cartão, na nossa opinião, retratou momentos mais evidenciados ao longo das primeiras semanas de Prática e Intervenção Supervisionada (PIS). Deste modo, tivemos a necessidade de criar algumas estratégias com vista a fazer face a essas dificuldades por nós sentidas.

As crianças falavam sem parar e por mais que procurássemos, de uma forma gentil chamá-las à atenção, não havia como despertar a atenção do grupo, as tentativas falhavam umas atrás das outras.

Foi então que decidimos parar o que ainda nem tínhamos começado. A atividade e iniciar um momento de diálogo onde demonstrámos o nosso ponto de vista, para que captássemos a atenção das crianças para assim poder dar início às atividades.

EE- A Patrícia veio para a vossa sala trabalhar convosco e neste momento estou a tentar explicar-vos o que vamos fazer e vocês estão constantemente à conversa. Acham isso bem? Eu fico triste com esta situação.

(As crianças em silêncio olharam umas para as outras)

EE- Querem que me vá embora? Não gostam de mim?

Algumas crianças - Não, fica Patrícia.

EE- Então expliquem-me porque não me ouvem quando eu preciso de falar convosco.

(momentos de silêncio na sala de atividades)

EE- Já que não dizem nada vou mostrar-vos o que vamos fazer hoje, mas digo-vos a Patrícia está muito triste com os seus meninos.

Fizemos questão que fosse um diálogo não muito extenso, só o tempo suficiente para passar a mensagem de forma a que as crianças entendessem o propósito da nossa presença na sala dos Golfinhos. Tentar ser assertivo, no momento e na hora certa, foi uma das estratégias por nós usada.

A educadora cooperante já nos tinha alertado para o facto de termos de ser mais firmes, pois as crianças iriam aproveitar-se de um adulto novo na sala e tentariam testar os nossos limites ao máximo. Deste modo, considerámos pertinente mostrar ao grupo que determinadas atitudes magoam o outro e que não é vergonha nenhuma deixar transparecer as nossas emoções, muito pelo contrário, torna-nos mais humanos e mais próximos daqueles que nos rodeiam. Esta estratégia foi utilizada em diversos momentos de intervenção futuros e com o passar do tempo apercebemo-nos que as crianças começavam a ouvir-nos e a respeitar tanto a nossa presença como a de outros colegas.

Estas constatações enriqueceram a nossa prática e motivaram-nos para enfrentar as nossas dificuldades com vista a uma boa prática educativa.

Segunda Atividade: “ O comportamento dos animais”

O segundo momento surgiu na sequência de atividades em desenvolvimento no âmbito da temática do presente projeto.

A atividade em questão caracterizava-se pela leitura de duas histórias que visavam compreender os diferentes pontos de vista das crianças no que diz respeito aos comportamentos das personagens das duas histórias “Um burro cão” e “Um rato a Mais “que fazem parte do livro “Fábulas Fabulosas” de António Torrado.

Apercebemo-nos durante a realização da atividade anterior que algumas crianças tiveram dificuldade em partilhar a sua opinião, uma vez que os cartões transmitiam a ideia de as responsabilizar pelos seus atos. Apesar de não ter sido essa a finalidade da atividade anterior, decidimos criar um novo momento. Para conseguir recolher os testemunhos de todas as crianças sobre comportamentos, desta vez através de histórias de animais. As atitudes não estariam tão direcionadas para pessoas o que nos indica que será um factor essencial para deixar as crianças mais à vontade.

Inicialmente, com as crianças sentadas no tapete, promovemos uma conversa introdutória em grande grupo.

Colocámos as seguintes questões: “Será que os animais também têm comportamentos?” “Podemos dizer que alguns se portam bem e outros menos bem?”

CM1- Claro que têm, o meu bolinhas porta-se muito bem.

EE- Porque dizes que ele se porta muito bem?

CM1- Porque quando eu o chamo ele vem ter comigo.

EE- Então estás a dizer que o teu bolinhas é obediente!

Já viram até o bolinhas da CM1 ouve quando o chamam. Será que aqui na sala todos os meninos ouvem quando a Patrícia chama?

(O grupo permaneceu em silêncio e pensativo.)

EE- E sentimentos será que os animais têm?

CM1- O meu bolinhas fica triste quando eu lhe “ralho”.

CH2- O meu cão enquanto eu não for brincar com ele não para de me chatear.

CR1- Isso é porque ele precisa de carinho.

CS1- A minha mãe briga com o meu gato quando ele sobe para a mesa.

EE- O que acham de a Patrícia vos contar uma história para vermos quais as atitudes dos animais?

Crianças – Sim

Após o pequeno diálogo introdutório iniciámos a leitura da história “ Um burro cão”.

A leitura decorreu de uma forma sequenciada e apenas realizámos algumas paragens quando as crianças sentiam necessidade de fazer comparações com os seus próprios animais. Durante algumas interrupções colocámos questões simples com o intuito de reforçar a ideia transmitida pelo autor e prender a atenção das crianças.

Assim que a leitura terminou, as crianças demonstraram-se um pouco pensativas. Posto isto, colocámos a seguinte questão: “ Então meninos e meninas o que têm a dizer dos comportamentos dos animais da história?” “Concordam com todos os comportamentos?”

CM1- Na minha opinião acho que devemos ser todos amigos como os animais.

CL1- Não devemos bater nos outros, nem nos animais.

CL2- Eu às vezes bato nos amigos, mas é porque estou aborrecida.

CR1- Devemos ser todos amigos como o burro e o cão.

CH1- Eu não sou amigo de todos porque não gosto de alguns meninos.

EE- E porque não gostas de alguns meninos?

CH1- Porque não.

CML1- Não gostam de mim por isso eu bato.

EE- E porque bates CML1?

CML1- Porque o meu cérebro manda.

É possível constatar que sem perguntar diretamente, as crianças conseguiram transmitir as suas opiniões em relação aos seus comportamentos e aos das personagens da história.

Um dos principais objetivos com a leitura da história foi alcançado, conseguir descontrair as crianças a fim de as mesmas partilharem connosco o que as leva a desrespeitar algumas das regras da sala de atividades.

Como a resposta ao que pretendíamos se tinha revelado positiva, perguntámos ao grupo se estavam interessados em ouvir mais uma história sobre os comportamentos dos animais.

Todos concordaram e assim iniciou-se a leitura da história “Um rato a Mais”.

Terminada a leitura as crianças permaneceram pensativas. Um momento inicial deduzimos que seria pela não compreensão da leitura ou da história em si. Então decidimos perguntar ao grupo o porquê de manifestarem tal resguardo.

As crianças acalmaram-nos dizendo que simplesmente estavam a pensar nos animais, nas suas atitudes e como explicar aquilo que interpretaram.

Assim sendo, conseguimos perceber que as duas histórias têm a capacidade de colocar as crianças a pensar, o que revela que a escolha do livro foi a mais acertada.

A história “Um rato a Mais” despoletou as seguintes conclusões por parte das crianças.

CJ1- Devemos ajudar os amigos para não acontecer o mesmo que aconteceu ao rato.

CML1- Eu só não ajudo os amigos quando eles são maus para mim.

CM2- A menina da história foi muito má para o rato.

CL1- Eu às vezes também sou mau porque também são maus para mim.

CM1- A filha do leão humilhou o rato.

CJ1- E o rato ficou triste.

Como é possível identificar, tanto nos testemunhos anteriores como nestes, as crianças foram capazes de reconhecer as atitudes menos positivas e as positivas. O que demonstra que as regras estão bem implementadas e apenas são quebradas porque as crianças o fazem por causa dos conflitos entre pares ou simplesmente devido à personalidade e maneira de pensar de cada um.

Colocada a estratégia em prática e à medida que os dias iam passando notámos uma maior desenvoltura e à vontade por parte das crianças o que nos felicitou porque não queríamos de todo ferir qualquer suscetibilidade. Também foi possível verificarmos que as crianças sentem mais dificuldades no que toca a mencionar quais foram os bons comportamentos praticados pelas mesmas. Sempre que tinham que partilhar algum testemunho alusivo aos bons comportamentos, muitas das crianças necessitavam de alguns minutos para pensar. No entanto, em relação aos comportamentos menos positivos eram muitos objetivos e imediatas.

Muitas delas partilhavam o seguinte testemunho:

CML1- Eu sei que me portei bem hoje só que não sei o que fiz de bem.

Após alguma reflexão sobre este aspeto concluímos que o reforço positivo quando a criança faz algo bem estava a falhar e que apenas intervínhamos quando as mesmas realizavam algum comportamento menos positivo. Então decidimos dar mais importância a este aspeto durante o restante período de prática e intervenção supervisionada.

Tornou-se, para nos, fundamental enaltecer os feitos positivos das crianças pois são um incentivo para as mesmas continuarem a praticar bons comportamentos.

Contudo, também foi possível evidenciar respostas muito interessantes para justificar a prática de bons comportamentos pelas crianças:

CML1- Portei-me bem porque a minha mãe prometeu-me que se eu me portasse bem andava com uns saltos altos de pequenina.

CR1- Portei-me bem porque gosto que a Paula diga à minha mãe que me porto bem.

CT1- Portei-me bem porque quero ver a minha mãe feliz.

CT2- Portei-me porque a mãe Mónica manda-me portar bem e eu gosto de me portar bem.

Como é possível verificar com os testemunhos anteriores descritos a CML1 portase bem porque sabe que terá uma recompensa. Esta estratégia funcionou bem com algumas das crianças do grupo por exemplo com a criança CML1. Por sua vez é possível apelar pelo lado sentimental da criança, se te portas menos bem eu fico triste ou a tua mãe irá ficar triste. Esta estratégia faz com que as crianças se consciencializem que as suas atitudes podem ferir alguém de quem elas gostam muito como é possível evidenciar nos testemunhos das crianças CT1 “Portei me bem porque quero ver a minha mãe feliz” e a criança CR1 “Portei-me bem porque gosto que a Paula diga à minha mãe que me porto bem”.

Contudo, as crianças da sala dos 5 anos não sabem concretamente os motivos que as levam a se portarem menos bem, mas sabem quais são as atitudes menos positivas que deram origem a conflitos entre pares ao longo dos dias.

CL1- Portei-me mal porque bati nos amigos e não quis fazer os trabalhos e não sei porquê.

CL2- Portei-me mal porque bati nos meninos porque eles se metem comigo.

CL3- Portei-me mal fiz birras mas não sei porque as fiz.

CH1- Portei-me mal porque bato nos amigos. E bato porque me apetece lutar.

CH2- Não digo que me porto mal para a minha mãe não saber.

CE1- Hoje fiz muitas birras porque os amigos estão a fazer-me mal. Não gosto de fazer birras mas faço. Eu deveria portar-me bem mas não sei porque me porto mal.

CML1- Hoje fiz uma birra porque não me apetecia fazer o desenho. Mas depois pedi desculpa.

CML1. Hoje não fiz o que me mandaram porque gosto do que estou a fazer.

Como é possível verificar a caixa de texto dos comportamentos menos positivos é maior que a dos positivos o que vem confirmar uma maior predisposição por parte das crianças em contar o que fizeram de menos bem no seu dia-a-dia.

No diálogo patente, na caixa de texto anterior, demonstra-se a capacidade que as crianças têm em enumerar as atitudes menos positivas com maior facilidade. Consideramos que muitas destas atitudes são preconizadas pela falta de maturidade por parte das crianças. O grupo caracteriza-se por uma faixa etária com crianças de cinco e seis anos e o seu nível de maturidade é muito reduzido. As crianças realizam birras por todas as razões, não conseguem ouvir um não que logo têm uma atitude pouco adequada.

Inicialmente, quando tentámos fazer frente a estes comportamentos as atitudes “explosivas” eram mais frequentes, algumas crianças chegaram a atirar cadeiras. No entanto, não desistimos e auxiliámo-nos do diálogo entre criança-educadora estagiária com o intuito de originar uma maior proximidade e nos permitir perceber o que as levava a ter atitudes pouco adequadas. A nossa persistência e paciência deu frutos porque no final da PIS os laços estabelecidos permitiram uma diminuição desses comportamentos. Não desapareceram na totalidade mas diminuíram, o que significa imenso para nós.

Como o próprio nome da atividade indica “Depois de uma semana o que concluímos”, decidimos questionar o grupo sobre qual as opiniões do mesmo sobre os comportamentos das crianças da sala dos Golfinhos.

Num primeiro momento, a atividade foi realizada individualmente e num momento posterior em grande grupo. Mas tanto individual como em grande grupo, as respostas foram unânimes.

CML1- Os meninos da sala dos Golfinhos não se portam muito bem porque fazem muitas birras.

CM1- Não nos portámos muito bem porque batemos muito.

CL1- Eu não me porto muito bem nem os outros meninos.

CR1- As vezes portámo-nos bem mas depois vamos logo fazer coisas más.

Todos os meninos que fizeram parte desta atividade partilham a mesma opinião, “os meninos da sala dos Golfinhos não se portam muito bem”. Confrontei a educadora cooperante com a conclusão obtida pelas crianças e a mesma refere que durante tantos anos de serviço nunca encontrou um grupo que desrespeitasse tanto as regras.

Nós como futuros educadores tivemos uma certa dificuldade em gerir o grupo mas, ao mesmo tempo, considerámos que esta foi uma experiência fantástica porque cada vez mais os grupos de crianças são heterogéneos a todos os níveis, o que indica que teremos de estar preparados para todas as realidades, nunca desistir e encontrar sempre estratégias para fazer face a todas as dificuldades, porque as crianças merecem e nós somos responsáveis por marcar essa diferença nas suas vidas.

3.1. Apresentação, análise e interpretação das opiniões das crianças

Neste subcapítulo é descrita a realização de uma entrevista individual a cada criança de um grupo de onze crianças. Importa referir que seis dessas crianças eram do sexo masculino e cinco do sexo feminino. O processo de realização das entrevistas decorreu durante três dias sempre no período da tarde.

É importante referir que uma vez que as crianças já sabiam do que tratava a entrevista, demonstraram total disponibilidade em colaborar. As entrevistas tiveram lugar no jardim-de-infância mais precisamente na “sala das terapias” com o intuito de proporcionar um ambiente calmo e acolher para a realização das mesmas.

Assim que nos reunimos com as crianças na sala das terapias, explicámos do que se tratava de uma forma geral o que estávamos ali a fazer o que deu origem a uma conversa entre educadora estagiária e criança. As crianças ouviam com muita atenção a pequena narrativa que retratava uma situação e assim que as questões eram colocadas respondiam com muita prontidão e firmeza.

De modo a facilitar a visualização das respostas das crianças, foi realizada a transcrição que se encontra no anexo 7.

Apresenta-se de seguida a pequena narrativa:

“A Carolina foi a uma visita de estudo com os seus colegas de turma. Durante a visita vários foram as vezes que a guia do museu a chamou à atenção, visto que se encontrava sempre à conversa com o António. O Miguel, perturbado com esta situação, e com a finalidade de mandar calar a Carolina, empurrou-a, fazendo com que caísse.”

Quando as crianças são questionadas sobre o que acharam do comportamento da Carolina ao longo da visita, as respostas são todas negativas. As crianças conseguem classificar a atitude da Carolina e identificar o que a mesma fez de menos positivo.

Apesar de identificado o comportamento negativo, afirmam que se fossem a Carolina comportavam-se bem, uma vez que fariam o que a guia do museu mandasse. Se fossem chamados à atenção mudavam a postura, arrumavam os diversos espaços que a visita albergasse, e se, por ventura, fossem questionados sobre algum assunto respondiam caso contrário ficariam calados. Não falavam com os colegas de forma a

perturbar a visita ou simplesmente portavam-se bem porque gostam de visitas de estudo.

Todas estas possíveis respostas são dadas pelas crianças, o que demonstra uma grande capacidade de perceber como se deve estar e comportar em determinadas sítios, neste caso específico numa visita de estudo.

Também conseguem perceber que a atitude do António não foi de todo a mais correta porque ele estava sempre à conversa com a Carolina, tendo em conta que ela já tinha sido chamada à atenção.

A maior parte do grupo alega que a atitude do António é de mau comportamento e, até a criança CR1 sugere que a própria guia também chame à atenção o António, uma vez que ele se encontra a compactuar com a Carolina.

O Miguel é outra das personagens desta pequena narrativa que, segundo os onze meninos entrevistados, agiu muito mal. Apenas duas crianças encontraram uma dupla justificação para a atitude do Miguel.

Segundo a criança CML1 o Miguel “ fez bem porque a Carolina não se calava”. Por sua vez, a criança CT1 refere que o Miguel “ pode ter empurrado a Carolina sem querer porque estava chateado”.

A criança CML1 pode ter dado aquela justificação por muitas razões, como por exemplo falta de maturidade. No entanto, quando nos apercebemos da resposta dada perguntamos à criança se ela, por ventura na situação do Miguel, teria a mesma atitude.

EE- Se fosse o Miguel empurravas a Carolina para ela se calar?

CML1- Sim.

EE- E porquê?

CML1- Porque ela estaria a me chatear e não se calava.

EE- E achas que essa era a melhor solução?

CML1- Se eu estivesse zangada faria de tudo para ela se calar. Porque quando estou zangado às vezes faço coisas que não quero

Com este pequeno diálogo, e uma vez que tivemos a possibilidade de conhecer e lidar com a criança CML1, sabemos que é “muito explosiva” e precipitada. Por vezes, toma determinadas atitudes como por exemplo a do Miguel só porque é contrariada. Para atenuar esta situação ao longo da prática foi preciso muito diálogo e houve momentos em que não foi possível.

No entanto, é importante referir que a criança quando toma atitudes “explosivas” como por exemplo bater a um colega, depois do ato muitas vezes começa a chorar e

faz uma birra afirmando que não queria ter magoado ninguém. Ou seja, ela tem consciência que a sua atitude não foi a correta mas pratica - a na mesma.

3.2. Apresentação, análise e interpretação das opiniões das Educadoras de Infância

No subcapítulo que se segue pretendemos apresentar, analisar a informação obtida com os inquiridos que, por sua vez, pretendem perceber concepções de quatro educadoras que exercem funções na instituição onde decorreu a Prática e Intervenção Supervisionada (PIS), que lidam com comportamentos que perturbam o bom ambiente da sala de atividades, as estratégias utilizadas e quais as suas opiniões sobre a questão da importância das regras no processo de desenvolvimento de futuros cidadãos.

De forma a manter o anonimato das educadoras, serão doravante designadas por E1, E2, E3 e E4. As informações recolhidas encontram-se transcritas no anexo 5.

A educadora E1 tem uma licenciatura em Educação de Infância, 23 anos de serviço e 47 anos de idade. Por sua vez, a educadora E2 apesar de possuir a licenciatura em Educação de Infância, como meio de complementar a sua formação realizou uma especialização em educação especial do domínio cognitivo e motor da criança. Tem 11 anos de serviço e neste momento exerce funções de diretora pedagógica. A educadora E3 tem uma licenciatura em educação básica, 9 anos de serviço, todos exercidos no contexto onde decorreu a PIS e 33 anos de idade. A educadora E4 é a mais nova, pois tem 23 anos, possui o mestrado em Educação Pré-Escolar e apenas um 1 mês de serviço. Todas as educadoras apresentadas anteriormente tiraram o curso na Escola Superior de Educação de Portalegre.

Encontrando-se a informação recolhida procurámos analisar as respostas de forma objetiva. É importante mencionar que a organização das respostas das educadoras foi realizada em categorias relacionadas com a temática do presente relatório, seguindo também o guião de entrevistas realizado. É fundamental salientar que achámos adequado não efetuar qualquer tipo de alterações nas respostas produzidas pelas educadoras.

Categoria 1: Frequência de comportamentos que infringem as regras da sala de atividades.

Na primeira categoria pretendíamos, num primeiro momento, perceber se nas salas de atividades das educadoras questionadas ocorriam comportamentos que

perturbavam o ambiente da mesma. Perante a análise das respostas das educadoras foi possível constatar unanimidade no que respeita à questão formulada. Em todas as salas ocorriam diversos comportamentos que perturbavam a gestão do grupo, particularmente os que se referem à infração de regras, o que origina uma das grandes dificuldades sentidas pelas educadoras.

As quatro educadoras mencionam que a frequência de comportamentos perturbadores é uma constante diária, e ocorrem em cada atividade desenvolvida ao longo do dia. Deste modo, várias são as dificuldades sentidas no momento do cumprimento das atividades planificadas.

A educadora E1 refere que “ as crianças perturbam muito as atividades na medida em que são muito faladoras e estão sempre a conversa a maior parte das vezes, assuntos fora do contexto, pelo que têm que ser chamadas à atenção constantemente. Um outro comportamento perturbador são as “birras” constantes que as crianças fazem e que na idade de 5/6 anos já deviam estar ultrapassadas.”

Por outro lado a educador E4 refere que uma das suas grandes dificuldades é “obter novamente a atenção de todo o grupo”. Neste sentido, a educadora E2 diz que na “maioria das vezes as dificuldades sentidas são a distração e conversa na manta em momentos de grande grupo”. A educadora E3 realça outro fator: “ o atraso dos pais quanto às horas de chegada ao Jardim de Infância”.

Como é possível evidenciar através do testemunho das educadoras, as dificuldades de gestão do grupo durante a exploração das atividades são muitas. Deste modo, sentimos necessidade de perceber quais as atividades onde se verificavam, com maior frequência, o quebrar das regras.

As educadoras E2 e E3 referem que são nos “momentos onde as crianças brincam livremente”.

Contudo, a educadora E4 destaca “os momentos de leitura de histórias” e a educadora E1 os “momentos de arrumar a sala”.

Cada educadora depara-se com as suas dificuldades. Estas podem ser desencadeadas pela organização do grupo de crianças, as próprias estratégias utilizadas pelas educadoras para chamar a atenção ao grupo entre outros fatores.

Todos estes fatores são tidos em conta no momento de planificar as atividades a desenvolver no grupo. Contudo, nem sempre é possível atenuar estas situações porque segundo as OCEPE existem “diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças e a dimensão do grupo” (ME,1997: 35).

Todos os fatores mencionados anteriormente pelas OCEPE são verídicos, mas cada vez mais é extremamente necessário que um educador de infância esteja preparado para que, se as suas estratégias não corresponderem às necessidades das crianças do grupo, criar novas. De ano para ano os grupos mudam e com eles as estratégias e a forma como o educador deve lidar com as fragilidades de cada criança, de modo a conseguir criar um ambiente propício para explorar as capacidades de cada uma delas.

Categoria 2: Estratégias utilizadas

A segunda categoria foi criada para nos permitir compreender quais as estratégias utilizadas pelas educadoras tanto dentro da sala de atividades como em contexto exterior.

A educadora E3 quando se encontra a trabalhar com o grupo tenta “que as crianças estejam o máximo de tempo concentradas, levando materiais apelativos”. Por sua vez a educadora E4 opta por trabalhar “inicialmente com um grupo (crianças que se portam bem) e posteriormente com o grupo de crianças perturbadoras”.

Por outro lado a educadora E2, juntamente com as crianças, criou dois quadros para a sala de atividades onde se encontra afixado o que “devem e não devem fazer. Dizer desculpa, obrigado e se faz favor”. Esta estratégia é fundamental pois funciona como uma “plataforma de balanço (...) para o desenvolvimento (...) linguístico e social” (Niza, 2006:153) do grupo de crianças.

Porém a educadora E1 opta por “chamar permanentemente a atenção para as regras da sala, nomeá-las, conversar sobre as mesmas”. Com o intuito de regular o comportamento das crianças auxilia-se do “quadro do comportamento realizado diariamente no final da tarde”.

Fora do contexto da sala de atividades as educadoras referem que “as estratégias utilizadas são alteradas mediante o grupo e a situação”. Contudo a educadora E4 refere que “sempre que há uma saída, as crianças, mais perturbadas são sempre acompanhadas por um adulto”.

É evidente que as diversas estratégias utilizadas pelas educadoras são adaptadas consoante o grupo e o contexto. Contudo, todas elas têm em vista um grande objetivo “proporcionar à criança ocasiões de bem estar e de segurança (...)” (ME, 1997:16).

Ainda nesta categoria colocámos a seguinte questão: “ De que forma desenvolve o respeito mútuo entre as crianças para o cumprimento das regras?”

Neste sentido a educadora E2 e a educadora E4 apesar de se encontrarem em salas com faixas etárias diferentes utilizam a mesma estratégia “através de jogos e de brincadeira livre”.

No entanto a educadora E3 utiliza como estratégia “ uma pequena conversa e mostrar às crianças que o comportamento não está correto através da demonstração da minha tristeza”.

Por sua vez a educadora E1 promove o respeito mútuo entre as crianças através de “muitos momentos em grande grupo, onde debatemos essas questões e cada criança expõe a sua ideia”. O debate é importante na medida em que proporciona o reconhecimento das diferentes opiniões e assim promove valores praticados de um bom cidadão.

Categoria 3: O papel do educador na construção de melhores cidadãos

Na terceira e última categoria queremos conhecer os diversos pontos de vista das educadoras sobre a questão das regras e das suas estratégias como forma de promover o desenvolvimento de melhores cidadãos.

Todas as educadoras de infância consideram que as suas estratégias são fundamentais para a promoção de um desenvolvimento global de cada criança. Por sua vez a educadora E1 afirma que as suas estratégias têm em vista “o desenvolvimento global num ambiente de respeito mútuo”.

Neste sentido questionadas sobre o contributo das regras para o desenvolvimento de melhores cidadãos, as quatro educadoras revelaram achar de extrema importância a existência de regras. Segundo a educadora E2 “é muito importante a criança saber respeitar as regras da sala, pois isto vai criar cidadãos responsáveis e respeitadores da nossa sociedade. Em todo o lado existem regras e desde cedo é necessário transmitir e trabalhar estes conceitos para assim serem cidadãos conscientes de forma a uma plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

A educadora E1 defende que “se não houver respeito às regras numa sala de jardim-de-infância obviamente e conseqüentemente não haverá em outros ciclos que se seguem, logo estamos a educar cidadãos cujo comportamento é um permanente desrespeito pelas regras e pelos outros, ou seja, cidadãos cuja falta de educação é uma constante”.

Por outro lado a educadora E3 e a educadora E4 partilham a mesma opinião consideram que “ é importante respeitar regras para preparar as crianças para viver em sociedade e deste modo tornarem-se cidadãos conscientes e cumpridores”.

É possível evidenciar com a análise das respostas das educadoras que o educador de infância tem um papel fundamental no que diz respeito à formação de um indivíduo, devendo criar “situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro” (ME, 1997:36).

A promoção de todos os valores, relacionados com o tema em questão, serão “orientadores” do desenvolvimento de cada criança como futuro cidadão.

3.3. Evolução dos comportamentos das crianças

Com a criação de uma tabela adaptada pretendíamos perceber os diversos comportamentos e valores de cada uma das crianças na sala de atividades no início e no final da PIS de forma a constatar as alterações durante esse período.

Ao analisar meticulosamente os quatro gráficos, criados a partir do preenchimento e análise da tabela mencionada anteriormente, denotámos resultados muito expressivos no que toca aos valores e comportamentos praticados pelo grupo de crianças.

Relativamente aos valores foi possível verificar, nos gráficos 3 e 4, um crescimento no que diz respeito aos seguintes valores: partilha, respeito, cooperação, admitir quando faz algo errado e agredir com palavras.

No início da PIS muitas crianças do grupo praticavam valores menos positivos, dando origem a uma maior predisposição para o surgimento de conflitos entre os pares e por vezes com os adultos responsáveis pela sala de atividades. Nesta fase muitos dos valores mencionados anteriormente eram uma constante, mas assim, que a confiança entre nós “brotou” e os laços se estreitaram as mudanças iam surgindo progressivamente. Consideramos que a confiança é um dos fatores fundamentais para atenuar a prática de alguns valores menos positivos. Encontrando-se evidente essas alterações no gráfico 4 que corresponde à “Observação dos comportamentos das crianças quanto aos valores no fim da PIS”.

Observação dos comportamentos das crianças quanto aos valores no início da PIS

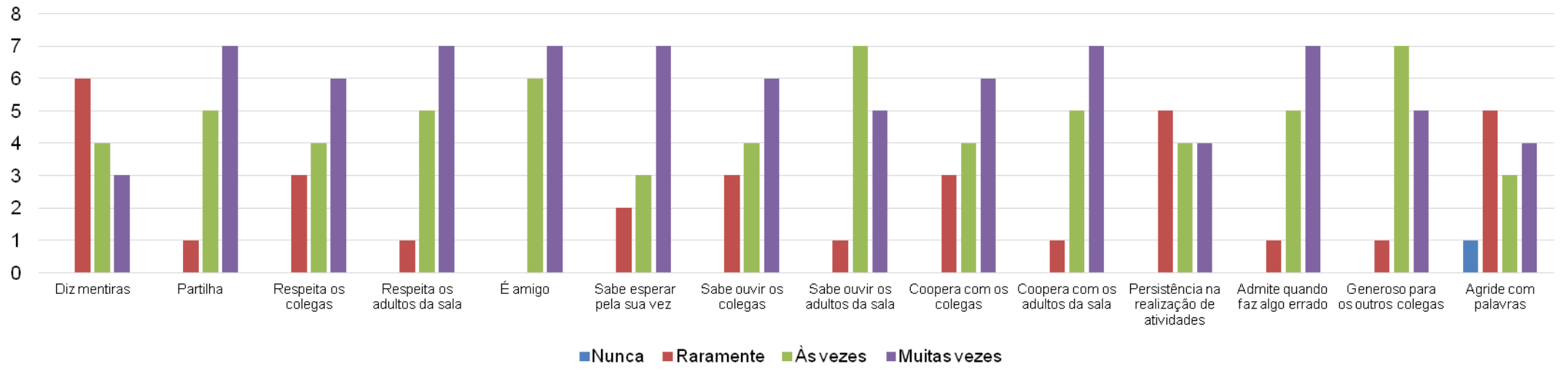


Gráfico 3 – “Observação dos comportamentos das crianças quanto aos valores no início da PIS”

Observação dos comportamentos das crianças quanto aos valores no fim da PIS

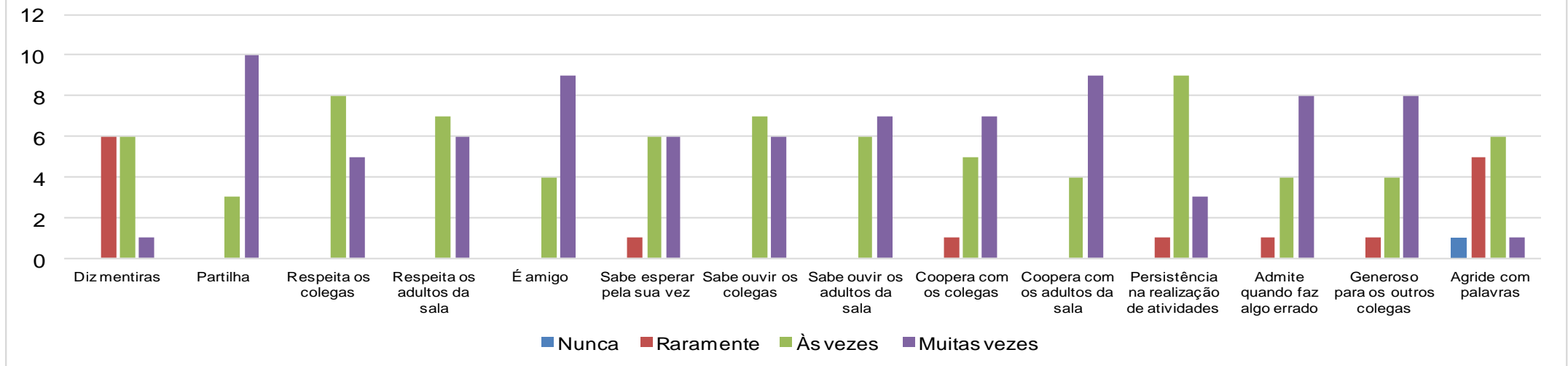


Gráfico 4 – “Observação dos comportamentos das crianças quanto aos valores no fim da PIS”

No que concerne, comparativamente, aos comportamentos das crianças no início e no fim da PIS, gráficos 5 e 6, verificámos uma ligeira evolução positiva quanto aos seguintes comportamentos: difícil de consolar quando está aborrecida; age impulsivamente sem pensar; faz palhaçadas e revela comportamentos imprevisíveis.

Consideramos a evolução ligeira porque, uma das coisas mais difíceis de alterar no ser humano são os comportamentos e, tendo em conta o curto espaço de tempo de duração da prática, ficamos felizes por ter conseguido produzir algumas mudanças, tanto nas crianças como na gestão do grupo. À medida que o tempo passava era evidente por parte de algumas crianças alterações que vêm ao encontro da nossa capacidade em as conseguir consolar. Mais uma vez a confiança foi responsável por essa e por outras alterações porque quando existe confiança é muito mais fácil chegar às crianças com o intuito de as ajudar a resolver os conflitos verificados ao longo do dia.

Por mais pequenas que fossem as alterações, foram precisas estratégias para manter uma boa gestão do grupo. Auxiliámo-nos na maior parte do tempo de uma ferramenta – o diálogo, porque defendemos que o diálogo é a base para a resolução de qualquer conflito quer seja entre pares e/ou entre adulto – criança.

No nosso caso, a maior parte dos conflitos verificados eram entre os pares o que nos levou a assumir um papel de mediador, “ajudando na clarificação de ideias e assim apoiar de forma direta, simples e paciente a criança” (Nunes, 2014:27-28).

Porém os resultados verificados, através do diálogo, permitiram que nos apercebêssemos que os conflitos verificados não eram de todo negativos, muito pelo contrário, evidenciamos que em determinadas situações eram necessários porque as crianças precisavam de refletir sobre os seus comportamentos. Essa reflexão tornou-se uma oportunidade para as crianças evoluírem e aprenderem a aceitar as opiniões e ideias de outras crianças.

Observação dos comportamentos das crianças no início da PIS

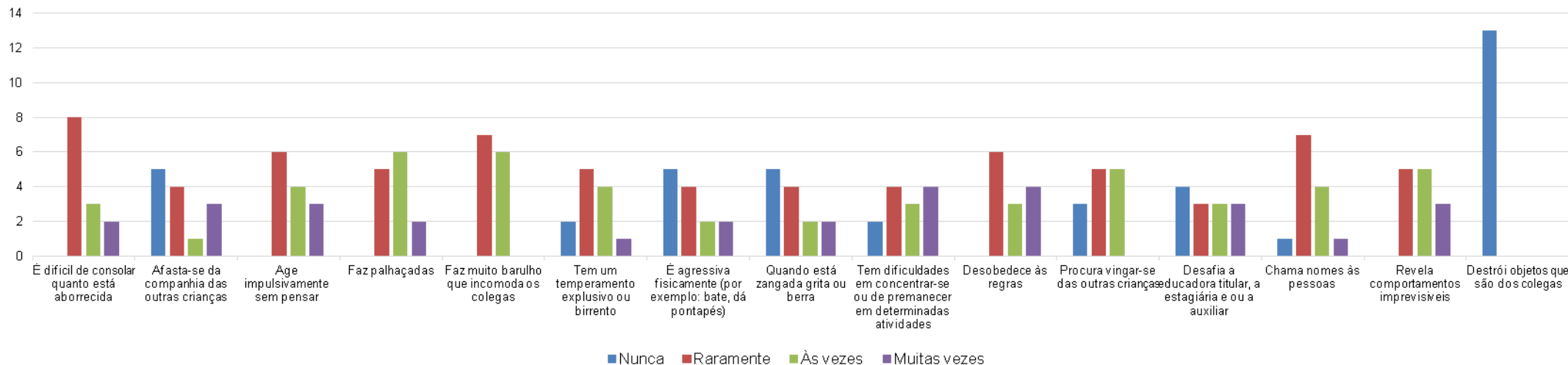


Gráfico 5 – “Observação dos comportamentos das crianças no início da PIS”

Observação dos comportamentos das crianças no fim da PIS

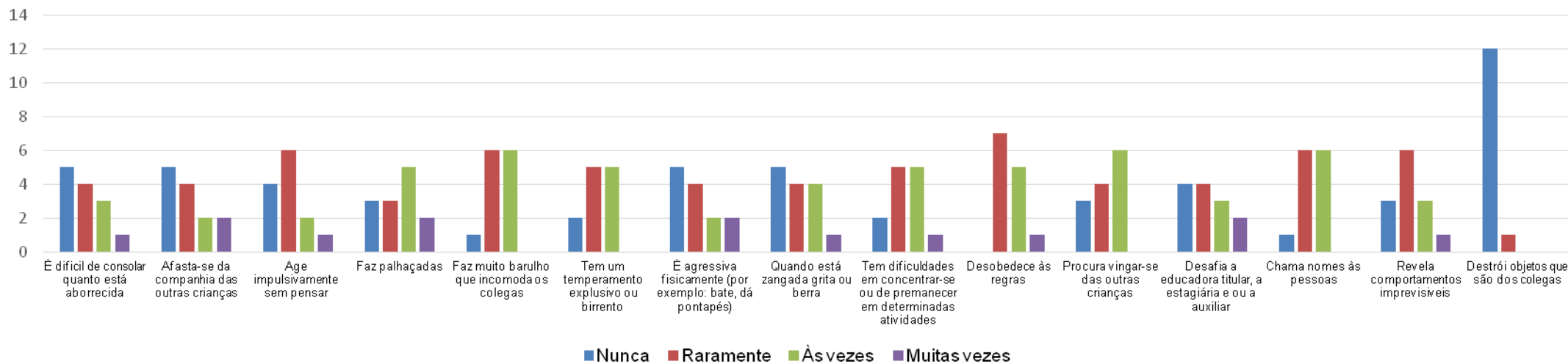


Gráfico 6 – “Observação dos comportamentos das crianças no fim da PIS”

4. Reflexão geral da Prática de Intervenção Supervisionada

Ao fazer uma retrospectiva do percurso que realizámos, neste último e conclusivo capítulo, considerámos que, de um modo geral, a prática e intervenção supervisionada nos possibilitou grandes oportunidades de começar a dar os primeiros passos como educadores de infância. Deparámo-nos com situações em que fomos invadidos pela dúvida e a incerteza. Fatores como estes foram fundamentais para nos construir como futuros profissionais e contribuir para a construção da nossa própria identidade profissional.

Deste modo enaltecemos a preciosidade deste relatório, pois pretendemos que o mesmo consiga retratar esta caminhada.

Ao longo da caminhada, assumindo um papel de constante empenho, tentámos dar o nosso melhor, mentalizando-nos que no período da prática quanto mais observássemos e aprendizagens construíssemos melhor seria para a nossa formação como educadores.

O processo de integração no contexto educativo foi realizado de uma forma natural. A dinâmica diária da instituição proporcionou-nos um bom funcionamento do espaço educativo, o que resultou na criação de uma enorme empatia com as crianças.

Não podemos deixar de mencionar a forma como fomos recebidos pela equipa pedagógica, tanto da sala de atividades onde se desenvolveu o projeto como pelos funcionários da instituição.

Esta recepção contribuiu, de certa forma, para uma boa integração no local de estágio e proporcionou-nos uma maior motivação para estarmos diariamente presentes sempre com um sorriso no rosto.

A reflexão foi a estratégia com maior predominância ao longo da PIS, sendo possível perceber uma evolução ao longo dos meses. Procurámos sempre pensar sobre a nossa intervenção e criar estratégias para fazer frente às lacunas sentidas.

As relações estabelecidas principalmente com as crianças permitiram construir um propósito para fundamentar todas as nossas ações e intervenções.

A ação de pensar permitiu refletir sobre qual o rumo que pretendíamos atribuir à nossa intervenção educativa durante a construção gradual deste processo. Vários foram os momentos registados com o intuito de perceber onde podemos e devemos melhorar.

Deste modo, Abramowicz e Wajskop (1995) acreditam que o “registo escrito, diariamente, ajuda a organização e reflexão constante do trabalho” (p.20).

Considerámos uma mais-valia o que conseguimos “beber” dos momentos de intervenção da educadora cooperante, pois a forma como a mesma reage e conduz o

grupo é importante para nós. Porque assim conseguimos compreender as intencionalidades da educadora e os objetivos da sua prática.

Criámos juntamente com a educadora, estratégias que fortaleceram a nossa prática a fim de ganhar mais confiança nas nossas ações.

Uma das preocupações por nós sentida no contexto foi conseguir dar resposta a todas as expectativas das crianças.

Nos momentos de intervenção optámos sempre por apelar pelo lado dos interesses das crianças, procurámos constantemente ouvir os diferentes pontos de vista das mesmas para assim as estimular a participar de uma forma entusiasmada e interessada em todas as atividades.

Verificámos que a nossa capacidade de dar voz ao grupo foi essencial para que todas as crianças se interessassem nas temáticas a serem exploradas e assim contribuir para uma prática mais consistente.

Durante a prática atribuímos especial atenção à observação, pois foi possível observar a relação entre pares de modo a podermos auxiliar e incentivar as crianças. Procurámos proporcionar às crianças um sentido de autonomia e não fazer tudo por elas, pois assim não estaríamos a permitir que se desenvolvessem de uma forma autónoma.

Segundo Delors (2000), citado por Mesquita – Pires, (2007) a “ contribuição dos [educadores] é fulcral para levar [as crianças] não só a encarar o futuro com confiança mas a construí-los por si mesmo de maneira determinada e responsável” (p.82).

É importante referir que tivemos o cuidado de ponderar a forma como agimos com o grupo, pois é fundamental transmitir às crianças atos de coerência uma vez que o educador é considerado um modelo a seguir e um pilar no processo de desenvolvimento das mesmas. Por vezes, também é encarado como mediador de forma a proporcionar apoio e estimular as crianças a resolver sozinhas os seus conflitos de uma forma autónoma.

Todas as ações do educador de infância devem ser fundamentadas e para tal é importante basear as suas práticas num modelo curricular, que se trata de um “referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção” (Oliveira-Formosinho, 2007:34).

O modelo curricular que melhor se adaptou e caracteriza o trabalho desenvolvido com o grupo de crianças foi o Movimento da Escola Moderna, pois garante “o respeito pelas diferenças individuais no exercício da entreaajuda e colaboração formativas que pressupõe este projecto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2007:131)

embora todos os outros constituam importantes elementos no que às questões das regras diz respeito.

Durante o percurso da nossa prática pedagógica tentámos sempre promover um ambiente democrático onde fosse possível aprimorar a nossa prática profissional e encontrar novos caminhos reforçados de experiências positivas vivenciadas com e pelas crianças.

Este processo foi um ponto de partida para o desenvolvimento de novos conhecimentos e essencial para nos tornar profissionais críticos e conscientes da importância da nossa função e o impacto que ela tem na comunidade educativa.

No que concerne ao planeamento de atividades este foi ao encontro do projeto curricular realizado pela educadora cooperante. Demonstrámos sempre grande predisposição para trabalhar e colaborar com a educadora no processo de aprendizagem das crianças.

Desta forma, tentámos desenvolver um projeto em que fosse predominante a interligação entre as várias áreas de conteúdo, nomeadamente, a área da Formação Pessoal e Social, a área da Expressão e Comunicação (domínio das expressões, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática) e a área do Conhecimento do Mundo como sustentam as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar.

Segundo o Ministério da Educação (1997)“(...) as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação e experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente.” (p.48).

Em relação a área da Formação Pessoal e Social esta esteve constantemente presente em todos os momentos vivenciados no contexto educativo. Uma vez que durante a prática propusémos atividades em que as crianças tiveram que comunicar sempre e de uma forma ordenada os seus interesses, necessidades, sentimentos e que fossem capazes de partilhar as suas opiniões, espaços e materiais. Também foi possível estimular o desenvolvimento pessoal das crianças através de uma formação de qualidade e que contribuiu para a promoção de “atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários” (ME, 1997:51), com vista a uma inserção plena na sociedade.

Relativamente a área da Expressão e Comunicação, mais precisamente no domínio da Linguagem e da Abordagem à Escrita, demos especial ênfase aos diálogos produzidos pelas crianças antes, durante e depois das atividades. Recorremos à exploração e aprendizagem de poemas, à leitura de histórias incluindo a descodificação das imagens alusivas à narrativa. O motivo pelo qual nos

apoiámos em grande parte das intervenções nas histórias foi como meio para despertar o entusiasmo e interesse pela leitura, pois como refere Mata (2008) as “crianças que, apesar de ainda não saberem ler, desenvolvem acções e comportamentos de leitor essenciais para se tornarem, mais tarde, leitores envolvidos” (p.70). Um outro aspeto importante que despertou muito interesse nas crianças foi o código escrito. Deste modo realizámos atividades que permitissem o contacto visual por parte das mesmas com o código escrito. Sim-Sim (1998) defende que “o desenvolvimento da linguagem oral está intrinsecamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita e o conhecimento de ambas as vertentes da língua (oral e escrita) é indispensável para a integração” (p.33).

No domínio da matemática apresentámos atividades com o objetivo de desenvolver e estimular o raciocínio, a curiosidade, o empenho e a capacidade de resolução de problemas porque “o desenvolvimento matemático nos primeiros anos é fundamental, dependendo o sucesso das aprendizagens futuras das experiências proporcionadas às crianças” (Serrazina, cit. por Castro e Rodrigues, 2008:9).

Durante a prática este domínio já se encontrava presente nas rotinas diárias do grupo, quando se realizava a contagem das crianças presentes na sala de atividades. No âmbito das noções matemáticas desenvolvemos o sentido do número através da contagem de objetos e a capacidade de tratamento de dados numa tabela.

Estas noções matemáticas tinham como objetivo permitir que as crianças formulassem hipóteses, pesassem e raciocinassem sobre os dados apresentados, resolvessem os problemas evidenciados e os comunicassem.

No que diz respeito ao domínio das expressões, estas deverão proporcionar “suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes “mundos” (ME, 1997: 56).

A expressão plástica foi a expressão com maior presença nas atividades planificadas. Relativamente a esta expressão tentámos promover o contacto com diferentes materiais e técnicas, convidámos as crianças a se exprimirem através de desenhos, de pinturas com guaches, lápis de cor entre outros materiais.

A expressão dramática, motora e musical, fizeram parte do conjunto de atividades desenvolvidas. Porém considerámos que foram domínios onde deveríamos ter investido mais. Realizámos uma atividade de dramática em que as crianças recriaram uma história através de uma dramatização. A nível da expressão musical também propusemos uma atividade, com o intuito de dar oportunidade às crianças que não têm acesso a músicas de qualidade no seu quotidiano.

A nível da área do Conhecimento do Mundo em todos os trabalhos desenvolvidos procurámos propiciar ao grupo de crianças diversificadas experiências de aprendizagem tendo em conta os seus gostos e necessidades.

Para que as crianças sejam capazes de criar relações de respeito pelo ambiente, pela biodiversidade de espécies que nele habitam bem como desenvolver e incentivar a hábitos de alimentação saudável.

Em relação à geografia planificámos uma atividade em que as crianças tiveram que construir o itinerário da realização de uma visita de estudo ao museu da Robinson. Também construíram um friso cronológico com o objetivo de perceber a sua sequência cronológica, em relação à área da história.

Deste modo importa referir que durante a prática e intervenção supervisionada, desde o primeiro dia demos sempre o nosso melhor. Tentámos implementar atividades lúdicas que fossem ao encontro das necessidades, do gosto das crianças como dos nossos, respeitando o projeto curricular da educadora cooperante.

Em suma é importante referir que durante a PIS fomos colocados diariamente à prova, e isso permitiu-nos construir novos conhecimentos, lidar com outras realidades e, acima de tudo, constatar que o adulto, nomeadamente, o educador de infância tem um papel fulcral no desenvolvimento integral da criança, pois este planifica e organiza diariamente o dia do seu grupo para lhes proporcionar atividades, estimulá-lo com o intuito de o educar com qualidade respeitando sempre o ritmo de desenvolvimento de cada criança.

CONCLUSÃO

Reflexão e Considerações Finais

Podemos desde já iniciar este ponto com a afirmação que este relatório é fruto de um longo percurso reflexivo que nos permitiu realizar a aquisição de conhecimentos sobre a temática desenvolvida. Durante a Prática e Intervenção Supervisionada, no contexto Pré-Escolar, suscitaram, desde o primeiro dia, momentos desafiantes que colocaram à “prova” as nossas capacidades de intervir e de lidar com diversas situações.

Como forma de melhorar as nossas capacidades e nos encontrarmos preparados para todos os desafios, optámos por seguir uma atitude de constante reflexão, observação/participação que nos possibilitou, criar, recriar e pensar em estratégias para melhorar a nossa prática, neste caso específico, as nossas intervenções em momentos em que as crianças não cumprissem as regras da sala e originassem conflitos.

Várias foram as vezes em que sentimos inseguranças e dúvidas na forma como deveríamos agir, surgindo assim a necessidade de criar estratégias a fim de fazer face às dificuldades sentidas. Apoiámo-nos sempre na experiência e nos conselhos da educadora cooperante, o que nos ajudou a dar resposta, ao longo da prática, a algumas dificuldades.

Atualmente conseguimos compreender que muitas das nossas inseguranças levaram a que as crianças nos colocassem à prova, que não realizassem os “pedidos” solicitados, a ponto de a nossa autoridade estar constantemente a ser posta em causa. Contudo, a educadora cooperante ajudou-nos, ajustando a nossa maneira de agir. Procurámos compreender e adaptar-nos às rotinas e as características das crianças com o intuito de a nossa prática se moldar ao grupo, optando assim por uma conduta onde a nossa palavra fosse ouvida e respeitada para que pudéssemos através das intervenções e de momentos de partilha de informação lidar com crianças empenhadas e interessadas.

À medida que o presente projeto ia sendo construído, vários foram os obstáculos presenciados.

Num primeiro momento “desorientação” é a palavra que melhor caracteriza a fase inicial, pois a escolha da temática despoletou várias indecisões. Após um pequeno período de reflexão conseguimos compreender que a problemática evidenciada no contexto, foi conseguir perceber qual a melhor forma de agir em momentos em que as crianças desrespeitam as regras da sala e entender o porquê de as desrespeitarem originando assim um ambiente de alguma agitação.

Neste sentido, ao longo da prática, procurámos sempre dar a palavra à criança a fim de a mesma perceber que tem um papel ativo no grupo e na tomada de decisão no processo de construção do seu conhecimento.

Desta forma constatámos que se nos aliarmos aos interesses das crianças, o trabalho realizado em conjunto será mais prazeroso e assim conseguimos evitar com maior frequência o quebrar das regras da sala, contribuindo para uma “educação de qualidade, comprometida com a criança” (Ostetto 2000:80).

Foi fundamental levar as crianças a perceberem que é importante valorizar as relações estabelecidas com os outros e os valores que fazem de nós cidadãos coerentes e compreenderem que respeitar as regras é fundamental para nos ajudar a viver pacificamente, contribuindo para uma sociedade mais justa e predisposta a aceitar a diversidade como uma mais-valia.

A educação mais do que nunca tem que assumir um papel primordial na “formação de valores, do respeito por si e pelos outros” (Feio, 2011:79).

No decorrer da PIS foi possível perceber que o facto de procurarmos algumas das crianças, que perturbam o ambiente da sala de atividades, através do não cumprimento das regras, para partilhar os seus pontos de vista e para ser a criança ajudante do respetivo dia fez com que as mesmas se sentissem responsáveis e com a obrigação de dar o exemplo; o que originou o respeitar das regras e uma melhoria do ambiente da sala de atividades.

Uma leitura gradual sobre esta temática foi fundamental para permitir, uma construção de novos conhecimentos, novas formas de pensar e de agir (estratégias) perante diversos comportamentos que exemplificassem a temática do projeto.

Neste sentido, surgiu uma nova estratégia, a aplicação de uma tabela adaptada a partir da Escala de Problemas de Comportamentos para crianças em idade Pré-Escolar, disponível no anexo 4. A tabela permitiu-nos concluir a existência de uma ligeira melhoria dos comportamentos e atitudes praticadas pelas crianças do grupo.

Para além desta, foi necessário recorrermos à realização de inquéritos às educadoras de infância, a fim de conseguir compreender quais as estratégias utilizadas e de como intervir com crianças que desrespeitam as regras da sala de atividades.

As estratégias implementadas pelas educadoras que fizeram parte deste relatório foram diversas. Todas elas variam consoante a faixa etária das crianças, a própria constituição do grupo e dos modelos curriculares por elas seguidos.

Algumas das estratégias indicadas e utilizadas pelas educadoras foram por nós usadas ao longo da PIS.

Enquanto futuros educadores de infância o contexto onde realizámos a PIS, os inquéritos às educadoras e todos os momentos diários que nos testaram foram cruciais para a construção da nossa identidade profissional.

Acreditamos que todas as estratégias criadas durante a PIS serão levadas e utilizadas em contextos futuros no que concerne a respeitar as regras da sala de atividades. Também é importante referir que tais estratégias poderão ser adaptadas pois nem todos os grupos de crianças são iguais.

Deste modo é impossível desligarmo-nos das aprendizagens evidenciadas com o fim do projeto nesta instituição. Levamos todas as aprendizagens, as conquistas e as fragilidades para nos lembrar que as dificuldades são importantes a fim de estimular uma procura de estratégias para fazer face às adversidades porque as crianças assim o merecem.

BIBLIOGRAFIA

- Abramowicz, A., & Wajskop, G. (1999). *Educação Infantil - Creche*. Editora Moderna.
- Amado, J., & Freire, I. (2005). A Gestão da Sala de Aula. pp. 311-331. In G. L. Miranda, & S. (. Bahia, *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Araújo, S. (2007). *Contributos para uma Educação para a Cidadania. Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Lisboa: Ministério da Educação, 1.ª Edição
- Bell, J. (2010). *Como realizar um Projeto de Investigação*. Gradiva.
- Bento, A. (2011). *Promoção da Igualdade de Género em Contexto da Educação Pré-Escolar. Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Portalegre: Escola Superior de Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bracinhos, I. (2014). *Regras e Comportamentos Sociais no Contexto de Creche e Jardim de Infância - Conceções e Práticas dos Educadores. Conceções das Crianças do Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Setubal: Escola Superior de Educação.
- Cabral, V. (2015). *Educar para a Cidadania através de Práticas de Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação.
- Cardona, M. J. (2008). *Para uma Pedagogia da Educação Pré-Escolar. Fundamentos e Conceitos. Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*. Volume VIII, n.º1, p.19.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido do Número e Organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Costa, A. (2011). *Adaptações da Criança à Escola. Estratégias e Desafios na Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., Vieira, S., (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Psicologia Educação e Cultura*.

- Craveiro, C., & Formosinho, J. (2002). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Identidade Profissional dos Educadores de Infância. *Saber (e) Educar*, n.º7, 9-27.
- Cruz, A. (2012). *A Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Duarte, J. (2013). *Promoção da Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar através do Guião de Educação Género e Cidadania*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação.
- Ferraz, M., & Feio, A. (2011). *Educação Expressiva. Um Novo Paradigma Educativo*. Tuttirev.
- Formosinho, J. (1996). *Educação Pré-Escolar - A Construção Social da Moralidade*. 2.ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Gomes, R. M., & Pereira, A. S. (2014). *Escalas Comportamentais para Crianças em Idade Pré-Escolar*. Aveiro: UA Editora.
- Henriques, H., & Marchão, A. (2014). A Educação de Infância Portuguesa e o Modelo Pedagógico Reggio Emília: A Promoção da Igualdade de Género a partir de Investigação na ESEP de Portalegre. In J. M. Diaz, *Influências Italianas en la Educacion Espanola e Iberoamericana* (pp. 527-539). Salamanca: FahrenHouse Ediciores.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico Reggio Emília. (pp. 109-139) In Oliveira-Formosinho J. D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Infância - Construindo uma Praxis de Participação*. Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. (2010). *(Re) Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Gerir o Currículo e Criar Oportunidades para Construir o Pensamento Crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marchão, A. (2013). O Lugar dos Livros no Jardim de Infância. *Revista Aprender*, n.º34, 25-34.
- Marchão, A. (2014). *Investigação-Acção. Compilar dados. A Entrevista.Apresentação produzida para o módulo de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação de Portalegre.

- Martins, M. J., & Mogarro, M. (2010). A Educação para a Cidadania no século XXI . *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º53 , 185-202. <http://www.rieoei.org/rie53a08.pdf>, acessado em 28 de julho de 2015
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita- Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- ME. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- MEC. (2013). *Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação.
- Mesquinha-Pires, C. (2007). *Educador de Infância; Teorias e Práticas* . Lisboa: Profedições.
- Montês, A., Gaspar, S., & Piscalho, I. (2010). O Processo de Elaboração e Implementação de Regras no Jardim de Infância. *Revista Interações*, n.º15 . http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/435/1/O4%20-%20Montes_Gaspar%20%26%20Piscalho.pdf. Acessado em 18 de julho de 2015
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna. (pp. 140 - 160) In Oliveira-Formosinho J., D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Infância - Construindo uma Praxis de Participação*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, T. (2014). *A Disciplina na Creche e no Jardim de Infância- Conceções e Práticas da Educadoras* . Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal .
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. pp.13-42. In Oliveira-Formosinho J., *Modelos Curriculares para Educação de Infância: Construindo uma Praxis de Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade* . Porto: Porto Editora.
- Ostetto, L. (2000). *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil*. Campinas: Papyrus Educação.
- Paige-Smith, A., & Craft, A. (2010). *O Desenvolvimento do Poder da Prática Reflexiva na Educação Infantil*. Artemed.

- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Praia, M. (1999). *Educação para a Cidadania: Teorias e Práticas*. Porto: ASA Editores.
- Rinaldi, C. (2008). O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. pp.113-122. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. C. (1999). Cidadania e Currículo. *Inovação, volume 12, n.º1*, pp. 9-26.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. M. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar, n.º 12*, 4-5.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande - A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Walsh, D., Tobin, J., & Gracie, M. (2010). A Voz interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Referências Legais:

- Assembleia da República (1997). Lei n.º5/97, de 10 de Fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Imprensa Nacional
- Assembleia da República (1997). Decreto-Lei 147/97, de 11 de Junho. Lisboa. Imprensa Nacional
- Assembleia da República (1997). Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro. Promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Lisboa. Imprensa Nacional
- Assembleia da República (2001). Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de Agosto. Perfil Específico do Desempenho dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Imprensa Nacional

ANEXOS

Anexo n.º 1 – Instrumentos de Recolha de Dados



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de
Portalegre
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Prática e Intervenção
Supervisionada
2014/2015



FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO⁴

Nome da creche/jardim-de-infância: _____

Morada: _____

Código Postal: _____ Telefone: _____

E-mail: _____

Diretor Pedagógico/Coordenador do Estabelecimento: _____

Data: _____

Apresenta-se seguidamente um conjunto de perguntas que visam caracterizar a instituição.

1. Qual o tipo de estabelecimento?

a) PÚBLICO

A1 Ministério da Educação

A2 Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

A3 Outro(s)

Qual(ais) _____

b) PRIVADO (com ou sem fins lucrativos)

B1 IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)

B2 Particular e Cooperativo

B3 Outro(s)

Qual(ais) _____

⁴ Ficha adaptada do Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram, T. & Pascal, C. (2009) "Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias", Lisboa, Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.)

2. São os únicos locatários?

a) Sim

b) Não

c) Se não são, diga quem são os outros?

CRIANÇAS

3. Quantas crianças com as idades a baixo indicadas frequentam a creche?

a) até 1 ano

b) 1 ano

c) 2 anos

d) 3 anos

4. Qual o número total de crianças inscritas nesta data?

4.1. Para a creche

4.2. Para o pré-escolar

5. Quantas crianças existem em lista de espera para a valência de:

5.1. Creche

5.2. Pré-escolar

6. Quantas crianças estão a frequentar a valência de:

6.1. Creche

6.2. Pré-escolar

7. Quantas salas de atividades existem na instituição?

7.1. Quantas salas de creche?

7.2. Quantas salas de pré-escolar?

8. Qual a lotação máxima de cada sala de creche?

8.1. Até à aquisição da marcha

8.2. Entre a aquisição da marcha e os 24 meses

8.3. Entre os 24 meses e os 36

9. Qual a lotação máxima de cada sala de pré-escolar?

9.1. De 3 anos

9.2. De 4 anos

9.3. De 5 anos

10. Como estão organizados os grupos de crianças na creche?

10.1. Grupos heterogéneos

10.2. Grupos homogéneos

11. Como estão organizados os grupos de crianças no pré-escolar?

11.1. Grupos heterogéneos

11.2. Grupos homogéneos

12. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura __:___ Hora de encerramento __:___

b) Qual a duração da componente letiva na creche?

Manhã das ___ horas às ___ horas;

Tarde das ___ horas às ___ horas

c) Qual é o horário de almoço na creche? _____

d) Quem presta este serviço? _____

e) Qual a duração da componente letiva no pré-escolar?

Manhã das ___ horas às ___ horas;

Tarde das ___ horas às ___ horas

f) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo nas salas de pré-escolar?

Manhã das ___ horas às ___ horas;

Tarde das ___ horas às ___ horas

g) Qual é o horário de almoço? _____

h) Quem presta este serviço? _____

15. Qual o rácio adulto/criança na creche?

Salas	Idades	N.º Crianças	N.º Educadores	N.º Auxiliares	Rácio Adulto/Criança

16. Qual o grau de participação da família na creche?

- a) Nula
- b) Pontual
- c) Frequente
- d) Festas
- e) Reuniões
- f) Atividades e/ou projetos
- f1) Se participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo

17.

Existe pessoal de apoio?

Sim Não

- a) educador de apoio?
- b) auxiliar
- c) outros técnicos?

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)? _____



21. Qual o grau de participação da família no pré-escolar?

- a) Nula
- b) Pontual
- c) Frequente
- d) Festas
- e) Reuniões
- f) Atividades e/ou projetos

f1) Se participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo

22.

Existe pessoal de apoio?

Sim Não

- a) Educador de apoio?
- b) Auxiliar
- c) Outros técnicos?

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)? _____

FINANCIAMENTO

23. Dê uma estimativa do custo por criança/ano (incluindo todas as despesas). _____

24. Contribuição financeira dos pais

a) Mensalidade única (indique o montante) _____

b) Comparticipação por capitação

b1) Mínima _____

b2) Máxima _____

b3) Média/ mensal _____

c) Contribuição voluntária (refira a média mensal) _____

25. Outras fontes de financiamento

a) Autarquias montantes _____

b) Projetos montantes _____

c) Outros montantes _____

Se respondeu outros indique qual(ais) _____

COMUNIDADE LOCAL

26. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

a) Área urbana

b) Área suburbana

c) Área rural

27. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

Sim

Não

a) Indique quantas crianças nas salas de creche? _____

b) Indique quantas crianças nas salas de pré-escolar? _____

c) Que tipos de necessidades educativas especiais apresentam na creche?

d) Que tipos de necessidades educativas especiais apresentam no pré-escolar?

e) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico na creche?

f) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico no pré-escolar?

28. Qual o número de crianças cuja língua materna não é o português?

28.1. Na creche

28.2. No pré-escolar

29. Qual a proveniência dos pais dessas crianças?

29.1. Na creche

29.2. No pré-escolar

30. Qual o número de crianças de outras etnias?

30.1. Na creche

30.2. No pré-escolar



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de
Portalegre
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Prática e Intervenção
Supervisionada
2014/2015



Sala: _____

Espaço Interior:

1. Áreas e dimensões da sala

Dimensões em m ²	
Áreas em que está organizada (designação)	

2. Planta da Sala

2.1. Porque foi dada essa disposição à sala?

3. Assinale com um X, no sim, os itens que a sala possui e, no não, os itens que a mesma não possui.

	Sim	Não
Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança		
Vestiários		
Acessos próprios para cadeira de rodas		
Placares/Expositores		

4. Instalações

Instalações	Número	Mobiliário		Estado de Conservação		
		Suficiente e adequado	Adequado mas insuficiente	Bom	Razoável	Mau
Sanitários para crianças						
Lavandaria						
Dormitório(s)						
Cozinha						
Sala para movimento/ginásio						
Refeitório						
Sala de educadores						
Instalações Sanitárias para adultos						
Sala destinada aos pais						
Secretaria						
Sala de atividades de apoio à família						
Biblioteca/Ludoteca						

Espaço Exterior:

5. Tem acesso direto a uma zona de recreio exterior?

Sim Não

5.1. Se sim, quantas vezes por dia é utilizado? _____

5.2. Partilha esta zona como e com quem? _____

5.3. Quem dinamiza/supervisiona o recreio? _____

5.4. Que tipo de pavimento e vedação existem? _____

5.6. Materiais disponíveis:

Utensílios de exterior (pás, bolas)

Estrutura para trepar/escorrega/baloiços

Caixa de Areia

Tanque de água

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)

Arrecadação exterior

Jardim e/ou horta

Animais domésticos

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Outros/Quais?

6. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças?

Sim Não

7. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de
Portalegre
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Prática e Intervenção
Supervisionada
2014/2015



FICHA DA EDUCADORA DE INFÂNCIA⁵

Nome (apenas o nome próprio) _____

1. Quais as suas habilitações?

a) Habilitações académicas/profissionais

<input type="checkbox"/>	Bacharelato	
<input type="checkbox"/>	Licenciatura	
<input type="checkbox"/>	Complemento Formação	Na área de _____
<input type="checkbox"/>	Curso de Especialização	Na área de _____
<input type="checkbox"/>	Mestrado	Na área de _____
<input type="checkbox"/>	Doutoramento	Na área de _____
<input type="checkbox"/>		

b) Outras qualificações relevantes para as funções educativas que exerce?

c) Qualificações para o desempenho de outras funções no sistema educativo

⁵ Ficha adaptada do Projeto DQP (Bertram, T. & Pascal, C. (2009). “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”. Lisboa, Ministério da Educação, Direção geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.)

2. Tempo de serviço

a) Anos de serviço _____

b) Anos de serviço neste estabelecimento _____

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE?

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes setores

a) Voluntariado _____ anos

b) Ensino Particular e Cooperativo _____ anos

c) Rede Pública – Jardim de Infância _____ anos

d) IPSS – Jardim de Infância _____ anos

e) Creche _____ anos

f) ATL _____ anos

g) Hospital _____ anos

h) Ludotecas _____ anos

i) Biblioteca _____ anos

j) Outros. _____ anos

Se respondeu outros, indique qual (ais)? _____

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idades pré-escolares

a) Sector Privado _____ anos

b) Sector Público _____ anos

c) Sector Solidário _____ anos

5. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo

6. Indique, no âmbito do seu trabalho, o que lhe dá:

a) Mais satisfação

b) Menos satisfação

7. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador/a de infância?

8. Melhorar a atividade/desempenho profissional

a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

b) Que dificuldade encontra para melhorar a sua atividade profissional?

9. O quê ou quem poderia contribuir para essa melhoria?

10. Diga os seguintes cursos ou temas que frequentou, que existem na sua zona mas não frequentou, ou que gostaria de frequentar:

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a) Administração e gestão de escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Observação, planeamento avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Documentação pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Teoria e métodos de investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Projeto educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Atividades lúdicas/Jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Escola inclusiva /Necessidades educativas especiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Crianças em risco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Educação para a saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Educação multicultural/ Igualdade oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Teorias da aprendizagem / Psicologia do desenvolvimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Sociologia da educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

m) Desenvolvimento curricular / Modelos curriculares

n) Organização do espaço, dos materiais do tempo

o) Organização do grupo

p) Trabalho com os pais

q) Novas tecnologias

r) Outros

11. Áreas Curriculares

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a) Formação Pessoal e Social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Expressão Motora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Expressão Dramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Expressão Plástica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Expressão Musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Conhecimento do Mundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Outras /Quais?	<hr/>		

12. Quantas horas por dia trabalha diretamente com as crianças?

13. Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva?

a) Sim b) Não

c) Se sim, como usa as horas da componente não letiva?



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de
Portalegre
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Prática e Intervenção
Supervisionada
2014/2015



14. Tem outros comentários a acrescentar?

FICHA DO NÍVEL SOCIOECONÓMICO DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS QUE CONSTITUEM O GRUPO⁶

Nome da creche/jardim-de-infância: _____

Morada: _____

Código Postal: _____ Telefone: _____

E-mail: _____

Diretor Pedagógico/Coordenador do Estabelecimento: _____

Data: _____

NOME PRÓPRIO DA CRIANÇA	COM QUEM VIVE A CRIANÇA	PROFISSÃO		SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO PAI/MÃE			
		PAI	MÃE	Empresário Patrão	Por conta própria	Por conta de outrem	Desempregado/a

⁶ Ficha adaptada do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram, T. & Pascal, C. (2009). "Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias". Lisboa, Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.)

**Anexo n.º 2 – Escala adaptada do Manual Escalas Comportamentais para
Crianças em Idade Pré-Escolar**

ESCALA DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTOS PARA CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR⁷

INFORMAÇÕES SOBRE A CRIANÇA

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Há quanto tempo frequenta o jardim-de-infância: _____

NUNCA - Se a criança não exibiu o comportamento específico.

RARAMENTE- Se a criança poucas vezes exibiu o comportamento específico.

ÀS VEZES - Se a crianças ocasionalmente exibiu o comportamento específico.

MUITAS VEZES - Se a crianças frequentemente exibiu o comportamento específico.

⁷ Escala adaptada do Manual Escalas Comportamentais para Crianças em Idade Pré-Escolar (Gomes, Rosa M., Pereira, Anabela S. (2014) “Escalas Comportamentais para Crianças em Idade Pré-Escolar”. Aveiro: UA Editora)

Anexo n.º 3 -Pedidos de autorização aos Encarregados de Educação



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação
Ano letivo 2014/2015



CAROS PAIS:

A estagiária do mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Portalegre, Patrícia, vem por este meio solicitar a vossa permissão para, em contexto de intervenção, poder tirar fotografias às crianças da sala dos Golfinhos, da educadora Paula Castelo, para fins académicos.

Preservaremos sempre a identidade de cada criança.

Agradecemos a vossa colaboração

Patrícia Marques

Autorização

Eu, _____ Encarregado de Educação de

autorizo o meu educando a ser fotografado pelos estagiários do mestrado em Educação Pré- Escolar da Escola Superior de Educação de Portalegre;

não autorizo o meu educando a ser fotografado pelos estagiários do mestrado em Educação Pré - Escolar da Escola Superior de Educação de Portalegre.

O Encarregado de Educação

Portalegre, ____ de _____ de 2014



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação
Ano letivo 2014/2015



CAROS PAPÁS:

Eu, Patrícia Marques, estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Portalegre, no âmbito do meu relatório de final curso venho solicitar a vossa autorização para realizar uma pequena entrevista ao seu/sua filho/a, a fim de saber o ponto de vista de cada um/a em relação a uma pequena história por mim elaborada.

A estagiária,
Patrícia Marques

Eu, _____ Encarregado/a de Educação
de _____

Autorizo o/a meu/minha educando/a a participar na pequena entrevista realizada pela estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Portalegre;

Não autorizo o/a meu/minha educando/a a participar na pequena entrevista realizada pela estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Portalegre.

O/ A Encarregado/a de Educação

Portalegre, ____ de _____ de 2015

Anexo n.º 4 – Questionários realizados às Educadoras de Infância



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação
Ano letivo 2014/2015



Docente Orientador: Professor Doutor Hélder Henriques

Discente: Patrícia Marques

Questionário aos Educadores/ às Educadoras de Infância

1- Identificação:

1.1-Sexo:

Masculino	
Feminino	

1.2-Idade: _____

1.3-Habilitações Profissionais: _____

1.4-Instituição onde desempenha funções: _____

1.5-Tempo de serviço: _____

2- Frequência da ocorrência de comportamentos que infringem as regras da sala de atividades

2.1-Verifica comportamentos que perturbam a sala de actividades?

Sim	
Não	

2.2-Se Sim, com que frequência verifica comportamentos que infrinjam as regras implementadas na sala de actividades?

2.3-No seu caso em particular, quais as dificuldades sentidas no cumprimento das atividades planejadas, sendo que as atividades são obstruídas por comportamentos perturbadores?

2.4-Quais as atividades, onde verifica com maior frequência, comportamentos em que a criança quebra as regras?

2.5-Quando planeja tem em conta esse tipo de problemas? De que modo?

2.6-Que tipo de atividades elabora para proporcionar um bom funcionamento do ambiente da sala de atividades?

3- Estratégias utilizadas

3.1-Que tipo de estratégias utiliza? Quais?

3.2-As estratégias utilizadas são as mesmas dentro da sala de atividades e fora?

3.3-De que forma desenvolve o respeito mútuo entre as crianças para o cumprimento das regras na sala de atividades?

4- Papel do educador

4.1- Considera que as suas estratégias são importantes para o desenvolvimento global da criança? Porquê?

4.2-Acha que as rotinas diárias contribuem para limitar, de certa forma, comportamentos que desrespeitem as regras implementadas?

4.3-De que modo o respeito das regras, contribui para o desenvolvimento de melhores cidadãos?

**Anexo n.º 5 – Transcrição dos questionários realizados às Educadoras de
Infância**



**Transcrição do Questionário da Educadora
E1**

Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação

Ano letivo 2014/2015



Docente Orientador: Professor Doutor Hélder Henriques

Discente: Patrícia Marques

Questionário aos Educadores/ às Educadoras de Infância

1- Identificação:

1.1-Sexo:

Masculino	
Feminino	X

1.2-Idade: 47

1.3-Habilitações Profissionais: Licenciatura em Educação Pré-Escolar

1.4-Instituição onde desempenha funções: Centro S.C. S. Bartolomeu

1.5-Tempo de serviço: 23 anos

2- Frequência da ocorrência de comportamentos que infringem as regras da sala de atividades

2.1-Verifica comportamentos que perturbam a sala de actividades?

Sim	X
Não	

2.2- Se Sim, com que frequência verifica comportamentos que infrinjam as regras implementadas na sala de atividades?

Em cada atividade que é desenvolvida existem sempre comportamentos que infringem as regras pré-estabelecidas.

2.3-No seu caso em particular, quais as dificuldades sentidas no cumprimento das atividades planejadas, sendo que as atividades são obstruídas por comportamentos perturbadores?

As crianças perturbam muito as atividades na medida em que são muito faladoras e estão sempre a conversar a maior parte das vezes, assuntos fora do contexto, pelo que têm que ser chamadas à atenção constantemente pela educadora.

Um outro comportamento perturbador é as “birras” constantes que as crianças fazem e que na idade de 5/6 anos já deviam estar ultrapassadas.

2.4-Quais as atividades, onde verifica com maior frequência, comportamentos em que a criança quebra as regras?

Em momentos calmos de grande grupo e no momento de arrumar a sala.

2.5-Quando planifica tem em conta esse tipo de problemas? De que modo?

Sim. Refletindo e definindo estratégias de forma a evitar esse tipo de comportamentos.

2.6-Que tipo de atividades elabora para proporcionar um bom funcionamento do ambiente da sala de atividades?

Tenho sempre em conta em 1º lugar as necessidades e as preferências das crianças baseando-me no meu projeto de sala. Tento trabalhar várias atividades abrangentes a todas as áreas de desenvolvimento.

3- Estratégias utilizadas

3.1-Que tipo de estratégias utiliza? Quais?

Chamar permanentemente a atenção para as regras da sala, nomeá-las, conversar sobre as mesmas, o quadro do comportamento realizado diariamente ao final da tarde consistiu numa estratégia reguladora do comportamento para que as crianças tomassem consciência do seu comportamento diário e da forma como o poderiam melhorar se fosse caso disso ou, tivessem consciência da boa conduta nesta ou naquela atividade de forma a enaltecer esse comportamento e a criança em foco.

3.2-As estratégias utilizadas são as mesmas dentro da sala de atividades e fora?

As estratégias utilizadas são alteradas mediante o teor da atividade quer na sala quer no espaço exterior.

3.3-De que forma desenvolve o respeito mútuo entre as crianças para o cumprimento das regras na sala de atividades?

Através de muitos momentos em grande grupo em que debatemos essas questões e cada criança expõe a sua ideia.

4- Papel do educador

4.1- Considera que as suas estratégias são importantes para o desenvolvimento global da criança? Porquê?

Sim. Porque ela têm em vista isso mesmo, o desenvolvimento global em ambiente de respeito mútuo.

4.2-Acha que as rotinas diárias contribuem para limitar, de certa forma, comportamentos que desrespeitem as regras implementadas?

Acho que as rotinas diárias também são importantes porque também têm em vista o desenvolvimento global da criança.

4.3-De que modo o respeitar das regras, contribui para o desenvolvimento de melhores cidadãos?

Se não houver o respeito às regras numa sala de jardim de infância obviamente e conseqüentemente não haverá em outros ciclos que se seguem, logo estamos a educar cidadãos cujo comportamento é um permanente desrespeito pelas regras e pelos outros, ou seja, cidadãos cuja falta de educação é uma constante.



**Transcrição do Questionário da Educadora
E2**

Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação

Ano letivo 2014/2015



Docente Orientador: Professor Doutor Hélder Henriques

Discente: Patrícia Marques

Questionário aos Educadores/ às Educadoras de Infância

1- Identificação:

1.1-Sexo:

Masculino	
Feminino	X

1.2-Idade: 36

1.3-Habilitações Profissionais: Licenciatura Educação de Infância com especialização em Educação Especial do Domínio Cognitivo e Motor.

1.4-Instituição onde desempenha funções: Educadora de Infância e Diretora Pedagógica

1.5-Tempo de serviço: 11 anos

2-Frequência da ocorrência de comportamentos que infringem as regras da sala de atividades

2.1-Verifica comportamentos que perturbam a sala de actividades?

Sim	X
Não	

2.2-Se Sim, com que frequência verifica comportamentos que infrinjam as regras implementadas na sala de actividades?

Regularmente.

2.3-No seu caso em particular, quais as dificuldades sentidas no cumprimento das atividades planejadas, sendo que as atividades são obstruídas por comportamentos perturbadores?

Na maioria dos vezes as dificuldades sentidas são a distração e conversa na manta em momentos de grande grupo.

2.4-Quais as atividades, onde verifica com maior frequência, comportamentos em que a criança quebra as regras?

Atividades de grande grupo e espaços em “branco” entre as atividades.

2.5-Quando planifica tem em conta esse tipo de problemas? De que modo?

Sim. Planifico de modo a não existirem espaços mortos e a não serem muito morosos de modo as crianças estarem atentas.

2.6-Que tipo de atividades elabora para proporcionar um bom funcionamento do ambiente da sala de atividades?

Jogos e brincadeiras que incentivam e promovem o respeito pelo outro, de forma a terem o desenvolvimento harmonioso como seres autónomos, livres e solidários.

3- Estratégias utilizadas

3.1-Que tipo de estratégias utiliza? Quais?

Temos na sala dois quadros construídos com as crianças do que devemos e não devemos fazer na sala. Dizer desculpa, obrigado e se faz favor.

3.2-As estratégias utilizadas são as mesmas dentro da sala de atividades e fora?

Algumas sim. Temos que adequar as estratégias ao grupo e à situação que estamos a vivenciar.

3.3-De que forma desenvolve o respeito mútuo entre as crianças para o cumprimento das regras na sala de atividades?

Através de jogos, brincadeiras, quadro do comportamento e o educador o educador de infância com o papel de mediador.

4- Papel do educador

4.1- Considera que as suas estratégias são importantes para o desenvolvimento global da criança? Porquê?

Sim, pois as estratégias que utilizo tem que ser promotoras de um desenvolvimento global da criança.

4.2- Acha que as rotinas diárias contribuem para limitar, de certa forma, comportamentos que desrespeitem as regras implementadas?

Sim, porque as crianças têm uma rotina e assim sabem o que podem e devem fazer. Têm uma “estrada” para andar.

4.3- De que modo o respeitar das regras, contribui para o desenvolvimento de melhores cidadãos?

É muito importante as crianças saberem respeitar as regras da sala, pois é isto que vai criar cidadãos responsáveis e respeitadores da nossa sociedade. Pois em todo o lado existem regras e desde cedo é necessário transmitir e trabalhar estes conceitos para assim serem cidadãos conscientes de forma uma plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.



**Transcrição do Questionário da Educadora
E3**

Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação

Ano letivo 2014/2015



Docente Orientador: Professor Doutor Hélder Henriques

Discente: Patrícia Marques

Questionário aos Educadores/ às Educadoras de Infância

1- Identificação:

1.1-Sexo:

Masculino	
Feminino	X

1.2-Idade: 33 anos

1.3-Habilitações Profissionais: Licenciatura

1.4-Instituição onde desempenha funções: C.S e C. de S. Bartolomeu

1.5-Tempo de serviço: 9 anos

2- Frequência da ocorrência de comportamentos que infringem as regras da sala de atividades

2.1-Verifica comportamentos que perturbam a sala de actividades?

Sim	X
Não	

2.2- Se Sim, com que frequência verifica comportamentos que infrinjam as regras implementadas na sala de actividades?

Diariamente.

2.3-No seu caso em particular, quais as dificuldades sentidas no cumprimento das atividades planejadas, sendo que as atividades são obstruídas por comportamentos perturbadores?

O atraso dos pais quanto as horas de chegada ao J. Infância, os comportamentos “normais” das crianças desta faixas etárias como o gritar, o baterem-se,...

2.4-Quais as atividades, onde verifica com maior frequência, comportamentos em que a criança quebra as regras?

As atividades onde as crianças brincam livremente, e as que estão sentadas na “manta”.

2.5-Quando planeja, tem em conta esse tipo de problemas? De que modo?

Tento que esteja sempre um adulto “extra” como a auxiliar comigo para me ajudar.

2.6-Que tipo de atividades elabora para proporcionar um bom funcionamento do ambiente da sala de atividades?

Atividades em pequenos grupo, para mais facilmente controlar o grupo.

3- Estratégias utilizadas

3.1-Que tipo de estratégias utiliza? Quais?

Durante as atividades tento que as crianças estejam o máximo tempo concentradas, levando materiais apelativos.

3.2-As estratégias utilizadas são as mesmas dentro da sala de atividades e fora?

Não, fora da sala tento estar mais atenta possível para que tudo “corra bem”.

3.3-De que forma desenvolve o respeito mútuo entre as crianças para o cumprimento das regras na sala de atividades?

Mostrando às crianças que o comportamento não está correto, mostrando a minha “tristeza” e através de uma pequena conversa.

4- Papel do educador

4.1- Considera que as suas estratégias são importantes para o desenvolvimento global da criança? Porquê?

Sim, as crianças precisam de ter regras e ou perceber que há comportamentos desadequados.

4.2-Acha que as rotinas diárias contribuem para limitar, de certa forma, comportamentos que desrespeitem as regras implementadas?

Sim, as próprias rotinas podem ser algumas das regras da sala.

4.3-De que modo o respeito das regras, contribui para o desenvolvimento de melhores cidadãos?

Claro que é importante o comportamento de regras, para mais tarde termos cidadãos conscientes e cumpridores. Durante toda a vida as crianças, futuros adultos, se vão deparar com regras.



**Transcrição do Questionário da Educadora
E4**

**Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação
Ano letivo 2014/2015**



Docente Orientador: Professor Doutor Hélder Henriques

Discente: Patrícia Marques

Questionário aos Educadores/ às Educadoras de Infância

1- Identificação:

1.1-Sexo:

Masculino	
Feminino	X

1.2-Idade: 23

1.3-Habilitações Profissionais: Mestrado em Educação Pré-Escolar

1.4-Instituição onde desempenha funções: Centro Comunitário de São Bartolomeu

1.5-Tempo de serviço: 1 mês

2- Frequência da ocorrência de comportamentos que infringem as regras da sala de atividades

2.1-Verifica comportamentos que perturbam a sala de actividades?

Sim	X
Não	

2.2- Se Sim, com que frequência verifica comportamentos que infrinjam as regras implementadas na sala de atividades?

Esses comportamentos acontecem diariamente.

2.3-No seu caso em particular, quais as dificuldades sentidas no cumprimento das atividades planejadas, sendo que as atividades são obstruídas por comportamentos perturbadores?

Dificuldade em obter novamente a atenção de todo o grupo.

2.4-Quais as atividades, onde verifica com maior frequência, comportamentos em que a criança quebra as regras?

Na maior parte das vezes, acontece no momento da leitura de uma história e no momento de brincadeira livre.

2.5-Quando planifica tem em conta esse tipo de problemas? De que modo?

Sim. Tento planificar atividades a realizar em pequenos grupos, de modo a acompanhar todas as crianças.

2.6-Que tipo de atividades elabora para proporcionar um bom funcionamento do ambiente da sala de atividades?

Nenhuma em específico.

3- Estratégias utilizadas

3.1-Que tipo de estratégias utiliza? Quais?

Trabalho inicialmente com um grupo (crianças que se portam bem) e posteriormente com o grupo de crianças perturbadoras.

3.2-As estratégias utilizadas são as mesmas dentro da sala de atividades e fora?

Sim. Sempre que há uma saída, as crianças mais perturbadoras são sempre acompanhadas por um adulto.

3.3-De que forma desenvolve o respeito mútuo entre as crianças para o cumprimento das regras na sala de atividades?

Através da brincadeira livre.

4- Papel do educador

4.1- Considera que as suas estratégias são importantes para o desenvolvimento global da criança? Porquê?

Sim. Pois assim percebem que nós adultos temos a mesma confiança neles, que temos com os restantes e que para conseguirmos essa confiança terão de mudar o comportamento.

4.2-Acha que as rotinas diárias contribuem para limitar, de certa forma, comportamentos que desrespeitem as regras implementadas?

Sim, de certa forma sim.

4.3-De que modo o respeitar das regras, contribui para o desenvolvimento de melhores cidadãos?

Ao respeitarem as regras da sala, estão a preparar-se para viver em sociedade e deste modo tornar-se-ão melhores cidadão.

Anexo n.º 6 – Guião de Entrevista realizado às crianças



INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
Mestrado em Educação Pré-escolar
Ano Letivo 2014/2015



Guião de Entrevista à Criança

Esta entrevista insere-se num trabalho de investigação, que incide sobre questões do comportamento das crianças, sob orientação científica do Professor Doutor Hélder Henriques.

A opinião das crianças é muito importante para a realização do estudo, uma vez que este tem como objetivo conhecer as opiniões das mesmas, de maneira a compreender os seus pontos de vista.

Os dados recolhidos serão tratados de modo a garantir a confidencialidade e o anonimato das crianças, sendo utilizado apenas no contexto do estudo.

Situação:

“A Carolina foi a uma visita de estudo com os seus colegas de turma. Durante a visita vários foram as vezes, que a guia do museu a chamou à atenção, visto que se encontrava sempre à conversa com o António. O Miguel, perturbado com esta situação, e com a finalidade de mandar calar a Carolina, empurrou-a, fazendo com que caísse.”

Identificação:

- Como te chamas?
- Que idade tens?
- Tens irmão(s)?
- São meninos ou meninas?

- 1) O que é que achas te do comportamento da Carolina ao longo da visita de estudo?
- 2) Se fosses a Carolina como te comportavas durante a visita de estudo?
- 3) Achas que o António fez bem em continuar à conversa com a Carolina, sabendo que ela já tinha sido chamada à atenção? Porquê?
- 4) Que atitude deveria ter tomado o António, sendo amigo da Carolina?
- 5) O que pensas sobre a atitude do Miguel?

Anexo n.º 7 – Transcrição das entrevistas realizadas às crianças

Identificação:

Nome: CE1

Idade: 6 anos

Situação:

“A Carolina foi a uma visita de estudo com os seus colegas de turma. Durante a visita vários foram as vezes, que a guia do museu a chamou à atenção, visto que se encontrava sempre à conversa com o António. O Miguel, perturbado com esta situação, e com a finalidade de mandar calar a Carolina, empurrou-a, fazendo com que caísse.”

1. O que é que achas te do comportamento da Carolina ao longo da visita de estudo?

R: “Mal. Porque não se deve fazer isso às professoras e a guia do museu.”

2. Se fosses a Carolina como te comportavas durante a visita de estudo?

R: “Bem. Respondia bem as professoras e calava-me.”

3. Achas que o António fez bem em continuar à conversa com a Carolina, sabendo que ela já tinha sido chamada à atenção? Porquê?

R: “Não. Porque assim o António também podia ser castigado.”

4. Que atitude deveria ter tomado o António, sendo amigo da Carolina?

R: “O António devia portar-se. O António não devia estar a conversar com a Carolina.”

5. O que pensas sobre a atitude do Miguel?

R: “Mal. Porque empurrou a Carolina e ela magoou-se. Ele não devia faltar ao respeito à Carolina”.

Identificação:

Nome: CH1

Idade: 5 anos

Situação:

“A Carolina foi a uma visita de estudo com os seus colegas de turma. Durante a visita vários foram as vezes, que a guia do museu a chamou à atenção, visto que se encontrava sempre à conversa com o António. O Miguel, perturbado com esta situação, e com a finalidade de mandar calar a Carolina, empurrou-a, fazendo com que caísse.”

1. O que é que achas te do comportamento da Carolina ao longo da visita de estudo?

R: Mau comportamento porque ela foi a uma visita de estudo e estava sempre à conversa com o António. O Miguel estava zangado porque ela estava sempre à conversa e continuava.”

2. Se fosses a Carolina como te comportavas durante a visita de estudo?

R: “Comportava-me bem porque arrumava os espaços onde foi a visita.”

3. Achas que o António fez bem em continuar à conversa com a Carolina, sabendo que ela já tinha sido chamada à atenção? Porquê?

R: “ Não. Porque ele continuava a falar coma Carolina e isso é um mau comportamento.”

4. Que atitude deveria ter tomado o António, sendo amigo da Carolina?

R: “O António deveria dizer à guia do museu para colocar a Carolina de catigo para que ela se calasse.”

5. O que pensas sobre a atitude do Miguel?

R: “Fez mal em ter empurrado a Carolina. Ele só fez isso porque não é amigo da Carolina .”

Identificação:

Nome: CL1

Idade: 6 anos

Situação:

“A Carolina foi a uma visita de estudo com os seus colegas de turma. Durante a visita vários foram as vezes, que a guia do museu a chamou à atenção, visto que se encontrava sempre à conversa com o António. O Miguel, perturbado com esta situação, e com a finalidade de mandar calar a Carolina, empurrou-a, fazendo com que caísse.”

1. O que é que achas te do comportamento da Carolina ao longo da visita de estudo?

R: “ Mal. Porque estava sempre à conversa.”

2. Se fosses a Carolina como te comportavas durante a visita de estudo?

R: “Bem. Ia estar com atenção, não falar com os amigos.”

3. Achas que o António fez bem em continuar à conversa com a Carolina, sabendo que ela já tinha sido chamada à atenção? Porquê?

R: “ Não. Porque também estava sempre à conversa.”

4. Que atitude deveria ter tomado o António, sendo amigo da Carolina?

R: “ Calar-se e deixar a Carolina a falar sozinha.”

5. O que pensas sobre a atitude do Miguel?

R: “Mal. Porque empurrou e isso não se deve fazer porque é mau comportamento.”

Identificação:

Nome: CJ1

Idade: 5 anos

Situação:

“A Carolina foi a uma visita de estudo com os seus colegas de turma. Durante a visita vários foram as vezes, que a guia do museu a chamou à atenção, visto que se encontrava sempre à conversa com o António. O Miguel, perturbado com esta situação, e com a finalidade de mandar calar a Carolina, empurrou-a, fazendo com que caísse.”

1. O que é que achas te do comportamento da Carolina ao longo da visita de estudo?

R: “ Mal. Porque ela estava sempre à conversa.”

2. Se fosses a Carolina como te comportavas durante a visita de estudo?

R: “ Bem. Não empurrava e não estava sempre à conversa.”

3. Achas que o António fez bem em continuar à conversa com a Carolina, sabendo que ela já tinha sido chamada à atenção? Porquê?

R: “ Não. Porque assim ele portava-se mal.”

4. Que atitude deveria ter tomado o António, sendo amigo da Carolina?

R: “O António devia ficar calado.”

5. O que pensas sobre a atitude do Miguel?

R: “Fez mal porque empurrou a Carolina. Devia dizer “ podes estar um bocadinho calada.”

Identificação:

Nome: CM1

Idade: 5 anos

Situação:

“A Carolina foi a uma visita de estudo com os seus colegas de turma. Durante a visita vários foram as vezes, que a guia do museu a chamou à atenção, visto que se encontrava sempre à conversa com o António. O Miguel, perturbado com esta situação, e com a finalidade de mandar calar a Carolina, empurrou-a, fazendo com que caísse.”

1. O que é que achas te do comportamento da Carolina ao longo da visita de estudo?

R: “ Mal. Comportou-se mal porque andava sempre à conversa.”

2. Se fosses a Carolina como te comportavas durante a visita de estudo?

R: “Portava-me bem. Prestava atenção à visita de estudo.”

3. Achas que o António fez bem em continuar à conversa com a Carolina, sabendo que ela já tinha sido chamada à atenção? Porquê?

R: “ Não. Porque isso é má educação.”

4. Que atitude deveria ter tomado o António, sendo amigo da Carolina?

R: “Devia mandar a Carolina calar-se.”

5. O que pensas sobre a atitude do Miguel?

R: “Foi má educação. Fez mal tentar calar a Carolina daquela maneira Devia ter dito à Carolina que ela já tinha sido chamada a atenção e não empurra-la.”

Identificação:

Nome: CH2

Idade: 5 anos

Situação:

“A Carolina foi a uma visita de estudo com os seus colegas de turma. Durante a visita vários foram as vezes, que a guia do museu a chamou à atenção, visto que se encontrava sempre à conversa com o António. O Miguel, perturbado com esta situação, e com a finalidade de mandar calar a Carolina, empurrou-a, fazendo com que caísse.”

1. O que é que achas te do comportamento da Carolina ao longo da visita de estudo?

R: “ Comportou-se mal. Porque estava sempre à conversa com o António.”

2. Se fosses a Carolina como te comportavas durante a visita de estudo?

R: “Comportava-me bem. Quando a guia do museu fizesse perguntas eu respondia e não fazia barulho.”

3. Achas que o António fez bem em continuar à conversa com a Carolina, sabendo que ela já tinha sido chamada à atenção? Porquê?

R: “Não porque a Carolina já tinha sido chamada a atenção.”

4. Que atitude deveria ter tomado o António, sendo amigo da Carolina?

R: “Devia mandar calar a Carolina porque ela estava só à conversa.”

5. O que pensas sobre a atitude do Miguel?

R: “Atitude má porque empurrou a Carolina. Não devemos empurrar os amigos.”

Identificação:

Nome: CL2

Idade: 5 anos

Situação:

“A Carolina foi a uma visita de estudo com os seus colegas de turma. Durante a visita vários foram as vezes, que a guia do museu a chamou à atenção, visto que se encontrava sempre à conversa com o António. O Miguel, perturbado com esta situação, e com a finalidade de mandar calar a Carolina, empurrou-a, fazendo com que caísse.”

1. O que é que achas te do comportamento da Carolina ao longo da visita de estudo?

R: “Mal. Porque só andava na conversa.”

2. Se fosses a Carolina como te comportavas durante a visita de estudo?

R: “Bom. Não ficava à conversa com os outros meninos. Ia estar sossegada.”

3. Achas que o António fez bem em continuar à conversa com a Carolina, sabendo que ela já tinha sido chamada à atenção? Porquê?

R: “Não, porque quando estamos numa visita de estudo não é para fazer barulho.”

4. Que atitude deveria ter tomado o António, sendo amigo da Carolina?

R: “Não devia estar na conversa com a Carolina.”

5. O que pensas sobre a atitude do Miguel?

R: “Não fez bem, porque não devia ter empurrado. Devia ter estado sossegado.”

Identificação:

Nome: CT1

Idade: 6 anos

Situação:

“A Carolina foi a uma visita de estudo com os seus colegas de turma. Durante a visita vários foram as vezes, que a guia do museu a chamou à atenção, visto que se encontrava sempre à conversa com o António. O Miguel, perturbado com esta situação, e com a finalidade de mandar calar a Carolina, empurrou-a, fazendo com que caísse.”

1. O que é que achas te do comportamento da Carolina ao longo da visita de estudo?

R: “Mal comportamento. Porque estava só à conversa.”

2. Se fosses a Carolina como te comportavas durante a visita de estudo?

R: “Portava-me, fazia o que a guia do museu mandava.”

3. Achas que o António fez bem em continuar à conversa com a Carolina, sabendo que ela já tinha sido chamada à atenção? Porquê?

R: “Não fez bem porque estavam à conversa e isso é mau.”

4. Que atitude deveria ter tomado o António, sendo amigo da Carolina?

R: “O António devia ter parado de conversar com a Carolina.”

5. O que pensas sobre a atitude do Miguel?

R: “Atitude má porque deu um empurrão. Não devemos empurrar os amigos.”

Identificação:

Nome: CT2

Idade: 6 anos

Situação:

“A Carolina foi a uma visita de estudo com os seus colegas de turma. Durante a visita vários foram as vezes, que a guia do museu a chamou à atenção, visto que se encontrava sempre à conversa com o António. O Miguel, perturbado com esta situação, e com a finalidade de mandar calar a Carolina, empurrou-a, fazendo com que caísse.”

1. O que é que achas te do comportamento da Carolina ao longo da visita de estudo?

R: “ Comportou-se mal porque andou à conversa com o António e a guia estava sempre a chamar a atenção à Carolina.”

2. Se fosses a Carolina como te comportavas durante a visita de estudo?

R: “Bem, ia prestar atenção à visita e fazer tudo o que a guia do museu mandasse.”

3. Achas que o António fez bem em continuar à conversa com a Carolina, sabendo que ela já tinha sido chamada à atenção? Porquê?

R: “Não, porque isso é um mau comportamento e não se deve falar com os amigos quando nos chamam a atenção.”

4. Que atitude deveria ter tomado o António, sendo amigo da Carolina?

R: “ Não devia ter continuado à conversa com a Carolina.”

5. O que pensas sobre a atitude do Miguel?

R: “ O que o Miguel fez foi uma maldade. Também pode ter empurrado sem querer porque estava chateado. Mas não esta certo porque o Miguel como empurrou a Carolina podia ficar de castigo.”

Identificação:

Nome: CR1

Idade: 6 anos

Situação:

“A Carolina foi a uma visita de estudo com os seus colegas de turma. Durante a visita vários foram as vezes, que a guia do museu a chamou à atenção, visto que se encontrava sempre à conversa com o António. O Miguel, perturbado com esta situação, e com a finalidade de mandar calar a Carolina, empurrou-a, fazendo com que caísse.”

1. O que é que achas te do comportamento da Carolina ao longo da visita de estudo?

R: “ Mau comportamento, porque estava sempre à conversa e a guia do museu já chamou a atenção e ela não quis saber.”

2. Se fosses a Carolina como te comportavas durante a visita de estudo?

R: “Comportava-me bem quando me chamassem a atenção ficava com atenção, fazia o que me mandassem e prestava atenção à visita.”

3. Achas que o António fez bem em continuar à conversa com a Carolina, sabendo que ela já tinha sido chamada à atenção? Porquê?

R: “Não. A guia do museu devia ter chamado a atenção também ao António.”

4. Que atitude deveria ter tomado o António, sendo amigo da Carolina?

R: “Devia estar com atenção e dizer à Carolina para prestar atenção para o que a guia do museu estava a dizer.”

5. O que pensas sobre a atitude do Miguel?

R: “Acho que o Miguel fez mal porque a menina podia ter se aleijado e é perigoso empurrar.”

Identificação:

Nome: CM3

Idade: 6 anos

Situação:

“A Carolina foi a uma visita de estudo com os seus colegas de turma. Durante a visita vários foram as vezes, que a guia do museu a chamou à atenção, visto que se encontrava sempre à conversa com o António. O Miguel, perturbado com esta situação, e com a finalidade de mandar calar a Carolina, empurrou-a, fazendo com que caísse.”

1. O que é que achas te do comportamento da Carolina ao longo da visita de estudo?

R: “Mau comportamento porque não estava com atenção.”

2. Se fosses a Carolina como te comportavas durante a visita de estudo?

R: “Comportava-me bem porque gosto muito de visitas de estudo.”

3. Achas que o António fez bem em continuar à conversa com a Carolina, sabendo que ela já tinha sido chamada à atenção? Porquê?

R: “Não porque eles estavam só à conversa e isso não é certo.”

4. Que atitude deveria ter tomado o António, sendo amigo da Carolina?

R: “Deveria ter mandado a Carolina se calar porque era para prestar atenção.”

5. O que pensas sobre a atitude do Miguel?

R: “Faz bem porque a Carolina não se calava. Fez mal porque empurrou a Carolina”