



Instituto Superior
de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

**Estratégias na organização do ambiente educativo para uma
Educação para a Cidadania**

Débora Costa

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Coorientadora:

Professora Patrícia Santos, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

[junho, 2021]

Odivelas



Instituto Superior
de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

**Estratégias na organização do ambiente educativo para uma
Educação para a Cidadania**

Débora Costa

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Coorientadora:

Professora Patrícia Santos, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

[junho, 2021]

Odivelas

Agradecimentos

O presente trabalho fez-se acompanhar por muitos que me ajudaram e apoiaram neste percurso de aprendizagens, esforço, lutas e concretizações. Começo por dedicar os meus agradecimentos:

À minha família, agradeço por permanecerem junto a mim em todos os momentos deste grande percurso e por me apoiarem nas alturas mais difíceis e duvidosas que surgiram ao longo do caminho. Obrigada pelas palavras de encorajamento e incentivo partilhadas para que acreditasse que era possível chegar onde estou agora; pela paciência e todo o amor que demonstraram por mim. Obrigada mano, mana, segundo pai, avó, avô, madrinha, prima e pai.

Apesar deste agradecimento ser em geral para os meus mais próximos, o meu coração deve um agradecimento especial à minha mãe. A ti, mãe, obrigada pela força, pela compreensão, pela paciência, pelos abraços fortes, pelas lágrimas limpas e pelo amor. Obrigada principalmente a todo o esforço e a todos os sacrifícios que fizeste para que chegasse onde estou e um eterno obrigada, ainda, por todo o orgulho que demonstras ter por todas as minhas etapas.

Ao meu namorado agradeço também por toda a dedicação, apoio, ajuda, paciência e pela sua presença a meu lado. Por todas as palavras que serviram de incentivo, demonstrando-me que era capaz de chegar onde sempre desejei.

Às amigas que mesmo não pertencendo à área de Educação tentaram ajudar e reconfortar nas situações menos fáceis. Obrigada pela presença e pela ajuda mesmo quando não percebiam.

Às minhas colegas de turma, que demonstraram ser companheiras e amigas em toda esta aventura que o mestrado revelou ser. Obrigada pela união e amizade que foi fortalecendo com o passar do tempo, levo-vos no meu coração com a esperança que permaneçam.

Agradeço também à Educadora que me acompanhou no meu período de pré-escolar. Uma Educadora que esteve sempre presente independentemente dos anos que se passaram. Um muito obrigado por todo o apoio e conselhos neste percurso especial da minha vida.

À comunidade ISCE e a todos os Docentes que tive o privilégio de conhecer neste percurso de cinco anos, agradeço também pelas oportunidades oferecidas, pelas aprendizagens e pelas amizades que ficam até hoje.

Contudo, um grande e especial obrigado às Professoras Celeste Rosa e Patrícia Santos pela disponibilidade e pela orientação não só ao longo do trabalho desenvolvido, mas

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

também além deste. Obrigada pela dedicação e pelas palavras de força e coragem que se demonstraram cruciais e importantes durante todo o este percurso final.

A todos vós, um obrigado de coração por estarem comigo!

Resumo

O presente relatório está inserido no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar. Baseou-se na metodologia de investigação sobre a própria prática, na qual o trabalho da estagiária investigadora passou pela reflexão sobre a sua prática – o que fazia e como o fazia, o que podia mudar – com vista a melhorar o seu desenvolvimento profissional.

A investigação foi desenvolvida em contexto de Jardim de Infância, numa instituição de cariz privado e num grupo com 23 crianças com idades entre os três e os cinco anos.

Através da questão de investigação “Será que ao adotar-se, na organização do ambiente educativo, estratégias potenciadores de relações sociais se contribui para uma educação para a cidadania?”, procurou-se compreender o comportamento das crianças nos diferentes momentos da rotina diária de sala, identificar quais as estratégias a utilizar no ambiente educativo que promovessem relações entre as crianças e se estas contribuíram para uma educação para a cidadania.

A problemática acima descrita surgiu da observação realizada no início da prática onde foi possível determinar que não existiam muitas estratégias orientadoras especialmente no momento da brincadeira livre do grupo.

No que respeita ao enquadramento teórico encontra-se dividido em dez pontos que vão ao encontro da temática abordada na investigação: (i) Educação Pré-Escolar; (ii) Área de Formação Pessoal e Social; (iii) Cidadania; (iv) Educação para a Cidadania; (v) Educação para a Cidadania na Educação Pré-Escolar; (vi) Participação das crianças; (vii) Papel do Educador de Infância; (viii) Organização do Ambiente Educativo; (ix) Organização do espaço; e (x) Organização do tempo.

Para opções metodológicas recorreu-se à investigação sobre a própria prática realizada pela investigadora estagiária através de diversos instrumentos de recolha de dados, dos quais: observação participante, entrevista à Educadora Cooperante, narrativas supervisivas dialogadas, registo fotográfico, produções das crianças e notas de campo.

O estudo em questão permitiu à investigadora estagiária compreender o comportamento das crianças nos momentos de brincadeira livre e quais as melhores estratégias a adotar no ambiente educativo que potenciasses relações sociais entre o grupo e se, estas, contribuíam para uma educação para a cidadania. Os resultados obtidos na presente investigação demonstram que, ao adotar-se estratégias potenciadoras de relações sociais como de amizade e partilha, no ambiente educativo, contribui-se para uma educação para a cidadania, uma vez que as crianças demonstraram valores como: o saber escutar e

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

esperar pela sua vez para falar ou participar, a colaboração em equipa num objetivo comum e, principalmente, o respeito pelo outro e pelo próximo.

Palavras-chave:

Educação Pré-Escolar, Área de Formação Pessoal e Social, Participação das crianças, Ambiente Educativo, Educação para a cidadania.

Abstract

This report is part of the Master's Degree in Pre-School Education. It was based on the methodology of research on the practice itself, in which the research intern's work involved reflection on her practice – what she did and how she did it, what could change – with a view to improving her professional development. The research was carried out in a kindergarten context, in a private institution and in a group of 23 children aged between three and five years. Through the research question “Does the adoption, in the organization of the educational environment, of strategies that enhance social relations contribute to an education for citizenship?”, we sought to understand the behavior of children in different moments of the daily routine of room, identify which strategies to use in the educational environment that promote relationships between children and whether they have contributed to an education for citizenship. The problem described above arose from the observation made at the beginning of the practice, where it was possible to determine that there were not many guiding strategies, especially at the time of the group's free play. With regard to the theoretical framework, it is divided into ten points that meet the theme addressed in the investigation: (i) Pre-School Education; (ii) Personal and Social Training Area; (iii) Citizenship; (iv) Education for Citizenship; (v) Education for Citizenship in Pre-School Education; (vi) Children's participation; (vii) Role of the Kindergarten Educator; (viii) Organization of the Educational Environment; (ix) Space organization; and (x) Time organization. For methodological options we resorted to research on the practice carried out by the intern researcher through various data collection instruments, including: participant observation, interview with the Cooperating Educator, dialogued supervisory narratives, photographic record, children's productions and field notes. The study in question allowed the intern researcher to understand the behavior of children in moments of free play and what are the best strategies to adopt in the educational environment that would enhance social relationships between the group and whether these contributed to an education for citizenship. The results obtained in the present investigation demonstrate that, by adopting strategies that enhance social relationships such as friendship and sharing, in the educational environment, one contributes to an education for citizenship, since children demonstrated values such as: knowing how to listen and wait your turn to speak or participate, team collaboration in a common goal and, above all, respect for others and others.

Key-words:

Pre-School Education, Personal and Social Training Area, Child Participation, Educational Environment, Education for Citizenship.

Abreviaturas

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

AFPS – Área de Formação Pessoal e Social

JI – Jardim de Infância

EC – Educadora Cooperante

Índice

Capítulo I	1
I. Introdução	2
Capítulo II	4
I. Enquadramento Teórico	5
1) Educação Pré-Escolar	5
2) Área de Formação Pessoal e Social	7
3) Cidadania	11
3.1. Educação para a Cidadania	12
3.1.1. Educação para a Cidadania na Educação Pré-Escolar	13
3.1.2. Participação das crianças	15
3.1.3. Papel do Educador de Infância	17
4) Organização do Ambiente Educativo	19
4.1. Organização do espaço	21
4.2. Organização do tempo	24
Capítulo III	27
1. Opções Metodológicas	28
2. Plano de Investigação	32
2.1. Descrição do plano de investigação	33
2.2. Questões e objetivos da investigação	33
3. Caracterização do contexto institucional	34
3.1. Dimensão Organizacional	36
3.2. Dimensão Temporal	41
3.3. Dimensão Relacional	42
4. O grupo de crianças	43
4.1. Participantes	45
5. Instrumentos de recolha e análise de dados	47
5.1. Observação Participante	48
5.2. Registo fotográfico	49
5.3. Notas de Campo	50
5.4. Entrevista	51
5.5. Narrativas Supervisivas Dialogadas	52
6. Plano de ação	54
6.1. Apresentação do esquema do plano de ação	55
6.2. Justificação do plano de ação e intencionalidade pedagógica	56

6.3. Calendarização do plano de ação.....	58
Capítulo IV.....	59
1. Apresentação e discussão dos resultados.....	60
2. Descrição, análise e síntese reflexiva das atividades/tarefas implementadas.....	60
A) “Ramo das rotinas”	60
B) “Quadro dos dias”	70
C) “Diálogos”	81
D) Regras de Grupo	96
3. Discussão dos resultados obtidos.....	108
Capítulo V.....	112
1. Conclusões da dimensão investigativa – resposta à questão da investigação e os objetivos	113
2. Implicações da investigação na prática profissional futura.....	115
1. Referências Bibliográficas.....	117
Anexos	122
Apêndices.....	128

Índice de Figuras

<i>Figura 1</i> – Esquema do plano de investigação.....	32
<i>Figura 2</i> – Planta da sala de atividades.....	36
<i>Figura 3</i> – Áreas de acolhimento e biblioteca.....	37
<i>Figura 4</i> – Área da cozinha.....	38
<i>Figura 5</i> – Área da Linguagem.....	38
<i>Figura 6</i> – Área da Matemática.....	39
<i>Figuras 7 e 8</i> – Área da Vida Prática	39
<i>Figura 9</i> – Estante das áreas da Linguagem, Matemática e Vida Prática	40
<i>Figura 10</i> – Área do Sensorial.....	40
<i>Figura 11</i> – Plano de Ação em Teia.....	55
<i>Figura 12</i> – Ramo das Rotinas.....	60
<i>Figura 13</i> – N.B. a fotografar o momento da atividade em hora de sesta.....	63
<i>Figura 14</i> – R.C. a fotografar o momento da sesta.....	64
<i>Figura 15</i> – Conjunto de fotografias tiradas pelas crianças.....	65
<i>Figura 16</i> – Momentos da rotina diária por ordem	66
<i>Figura 17</i> – Quadro dos dias	70
<i>Figura 18</i> – Tabuleiro dos materiais do Quadro dos dias	76
<i>Figura 19</i> – Marcação do dia.....	77
<i>Figura 20</i> – Exploração do tabuleiro dos materiais do Quadro dos dias.....	78
<i>Figuras 21 e 22</i> – Crianças a marcar o dia	80
<i>Figura 23</i> – Crianças a brincar a pares e pequeno grupo	90
<i>Figura 24</i> – Participante M.R. a intervir no manuseamento dos livros da área da biblioteca	92
<i>Figura 25</i> – Participantes M.R. e N.B. a intervir na roda em grande grupo	93
<i>Figura 26</i> – Área das regras	96
<i>Figura 27</i> – Registo das regras e ticado pela participante M.R.	101
<i>Figura 28</i> – Participante M.R. a realizar a ilustração das regras	103
<i>Figura 29</i> – Participante M.R. a escrever a legenda da ilustração.....	104
<i>Figura 30 e 31</i> – Participante M.R. a colocar as regras na área definida	106
<i>Figura 32</i> – Participante M.R. a explicar as regras afixadas	106

Índice de Quadros

<i>Quadro 1. Rotina Diária</i>	41
<i>Quadro 2. Distribuição das crianças por género e idade</i>	44
<i>Quadro 3. Distribuição dos familiares por faixa etária</i>	44
<i>Quadro 4 – Blocos e objetivos da entrevista inicial à Educadora Cooperante</i>	52
<i>Quadro 5 – Calendarização</i>	58

Índice de Anexos

Anexo A – Plano Anual da Instituição	122
---	-----

Índice de Apêndices

Apêndice A – Autorização para captação de imagem	128
Apêndice B – Guião de Entrevista à Educadora Cooperante	129
Apêndice C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante	132
Apêndice D – Análise da entrevista à Educadora Cooperante	136
Apêndice E – Planificação da proposta de atividade “Ramo das Rotinas”	141
Apêndice F – Planificação da proposta de atividade “Quadro dos Dias”	144
Apêndice G – Planificação da proposta “Diálogos”	147
Apêndice H – Planificação da proposta de atividade “Regras de Grupo”	151

Capítulo I

I. Introdução

O presente relatório encontra-se inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar, no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada III e de Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final lecionadas no Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo em Odivelas.

O trabalho desenvolvido é de cariz investigativo situando-se num paradigma participativo. É baseado na reflexão e análise da prática pedagógica desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar numa instituição privada localizada no concelho de Loures. O grupo era constituído por vinte e três crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos tratando-se, então, de um grupo heterogéneo.

Para Fernandes (2010), “o pré-escolar é o local onde as crianças interagem, adquirem novos conhecimentos e também um meio de desenvolvimento cognitivo (...) estabelecem novas relações (...) começam a adquirir maior autonomia e independência, começando assim a criar a sua própria personalidade.” (p.51).

O relatório em questão assume uma dimensão de investigação sobre a própria prática enquadrando-se na Área de Formação Pessoal e Social e nas suas respetivas componentes.

A problemática surgiu através da observação realizada ao grupo de crianças no início da prática da investigadora estagiária onde foi possível determinar que não existiam muitas estratégias orientadoras especialmente no momento da brincadeira livre do grupo.

Desta forma, investigou-se com a finalidade de compreender o comportamento das crianças nos momentos de brincadeira livre, quais as melhores estratégias a adotar pela investigadora estagiária no ambiente educativo que potenciasssem relações sociais entre o grupo e se as estratégias utilizadas contribuiriam para uma educação para a cidadania.

Com o intuito de responder à questão de investigação: “Será que ao adotar-se, na organização do ambiente educativo, estratégias potenciadores de relações sociais se contribui para uma educação para a cidadania?”, delinearam-se os seguintes objetivos:

- Identificar estratégias na organização do ambiente educativo potenciadoras de relações sociais;
- Analisar os contributos das estratégias utilizadas para uma educação para a cidadania.

Através de propostas diversas pretendeu-se não apenas desenvolver aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo, como também responder ao problema do grupo.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

Assim, o presente relatório possui cinco capítulos, sendo a sua organização a seguinte: (i) introdução; (ii) enquadramento teórico; (iii) metodologia; (iv) apresentação e discussão de resultados; e, por fim, (v) conclusões.

Capítulo II

I. Enquadramento Teórico

1) Educação Pré-Escolar

O termo “educação”, segundo Cardona (2008), é um conceito que se desenvolve ao ritmo da evolução natural da vida e das comunidades.

Por conseguinte, a Educação Pré-Escolar (EPE) é complementar da ação educativa por parte da família devendo existir cooperação de modo a favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança para a sua inserção na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário.

Desta forma, a EPE surge como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei 5/97, de 10 de fevereiro).

Assim como está estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), a Educação Pré-Escolar é destinada a crianças entre os 3 anos de idade e a entrada na escolaridade obrigatória.

Ainda segundo a Lei mencionada, especificamente o artigo 10, alguns dos objetivos pedagógicos da EPE, relacionados diretamente com a investigação em questão, são os seguintes:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

A Educação Pré-Escolar é considerada importante na educação para os valores dado que estes desenvolvem-se a partir das inter-relações com os outros, ou seja, “não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva et al., 2016, p.33).

Também conforme afirma Chambel (2015) a EPE deve encarar a criança como sujeito do processo educativo e permitir que construa o seu próprio conhecimento de forma lúdica, e

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

consoante o seu desenvolvimento, recorrendo a estratégias, materiais, à família, situações concretas, etc. Assim sendo, a EPE “deve criar as condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e a sua autoconfiança, desenvolvendo competências que permitam que cada criança reconheça as suas responsabilidades e progressos” (Chambel, 2015, p.14).

Desta forma, e segundo a autora mencionada anteriormente, torna-se necessário que a EPE assuma a intencionalidade educativa de forma coerente para que a criança se familiarize num contexto culturalmente rico e estimulante para que, assim, desperte a curiosidade e o desejo de aprender.

De acordo com o Dec. Lei nº 241/01 de 30 de agosto, “na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (p. 5573).

Do preâmbulo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), Costa (2016), refere:

Sabemos hoje que um olhar sério sobre a educação não despreza nenhum momento e que olha, com particular atenção, para os momentos iniciais, a partir do nascimento. Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade. Este período é crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras (p. 4).

Desta forma surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar com o intuito de prestar auxílio na construção e gestão do currículo no jardim de infância sendo tal da responsabilidade dos/as educadores/as conjuntamente com a equipa educativa do estabelecimento educativo ou agrupamento de escolas (Silva et al., 2016).

Baseiam-se nos objetivos definidos pela Lei nº 5/97 e pretendem garantir uma transição significativa para o ensino básico (Costa, 2016). No que diz respeito à sua organização encontra-se dividida em três áreas, das quais: (i) Área de Formação Pessoal e Social; (ii) Área de Expressão e Comunicação; e, por fim, (iii) Área do Conhecimento do Mundo.

No que diz respeito às Áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo encontram-se organizadas por componentes, sendo a organização da Área de Expressão e Comunicação por domínios e consequentes subdomínios.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

Relativamente à Área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal às restantes contendo conteúdos e intencionalidade próprios. Está relacionada com o desenvolvimento de atitudes, disposições e valores com o intuito de permitir às crianças aprendizagens com sucesso e torná-las cidadãos autónomos, conscientes e solidários (Silva et al., 2016).

A Área de Expressão e Comunicação, de acordo com Silva et al. (2016) engloba as diferentes formas de linguagem permitindo, desta forma, que a criança interaja com os outros, dê sentido ao mundo que a rodeia e que o represente. Tal como mencionado anteriormente, encontra-se organizada em domínios, dos quais: Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática.

Por sua vez, o intuito da Área do Conhecimento do Mundo visa sensibilizar para as diversas ciências de modo articulado através do questionamento e da procura organizada do saber permitindo assim à criança compreender melhor o mundo que a rodeia (Silva et al., 2016).

A presente investigação irá, então, ter maior incidência na Área de Formação Pessoal e Social e desta fazem parte as componentes: (1) Construção da identidade e da autoestima; (2) Independência e autonomia; (3) Consciência de si como aprendente; e (3) Convivência democrática e cidadania.

2) Área de Formação Pessoal e Social

A Área de Formação Pessoal e Social (AFPS) é considerada importante na Educação Pré-Escolar dado que se exprime no primeiro contacto com as regras da sociedade desenvolvendo a criança a nível cognitivo, emocional e social (Almeida, 2015).

Referem Silva et al., (2016), que esta área representa um processo que deve favorecer algumas características, das quais: a aquisição de um espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (Silva et al., 2016). A organização do ambiente educativo é apresentada como um ambiente de relações e de segurança onde “a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima, e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.33).

Ainda segundo as autoras Silva et al., (2016), ao fazerem parte do processo de aprendizagem, as crianças mobilizam e integram um conjunto de experiências, saberes e processos com novos significados e formas próprias de resolverem problemas permitindo, conseqüentemente, o desenvolvimento da sua autonomia e criatividade.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

De acordo com Portugal e Laevers (2018) esta área, corresponde à maneira como as crianças se relacionam com elas mesmas, com os outros e com o mundo, desenvolvendo atitudes, valores e disposições constituindo-se, assim, as bases de uma aprendizagem bem-sucedida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.

Segundo Lima (2015), esta área deve ser implementada em contexto de jardim de infância (JI) devendo, ainda, ter continuidade nos seguintes ciclos como educação para a cidadania onde se promove nas crianças atitudes e valores que permitam a estas tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capazes de resolver os seus problemas.

Tendo em conta as autoras Silva et al., (2016), embora a área de Formação Pessoal e Social possua intencionalidade e conteúdos próprios encontra-se presente em todo o trabalho educativo que é realizado no jardim de infância. Desta forma, é uma área considerada transversal uma vez que, e como foi referido anteriormente, todas as suas componentes curriculares devem contribuir para promover atitudes e valores nas crianças e, desta maneira, tornarem-se cidadãos conscientes, solidárias e capazes (Chambel, 2015).

Também como menciona Gomes (2016), esta área de conteúdo,

(...) para além de outros conteúdos, apresenta, de um modo expresso, a construção, por parte do Educador, de um ambiente securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o desenvolvimento do seu bem-estar e da autoestima, possibilitando a estruturação de um autoconceito positivo, ao mesmo tempo que são valorizadas as relações e interações recíprocas (p.75).

Para Gomes (2016), numa perspetiva de Educação para a Cidadania, a AFPS integra a educação para os valores que a criança deve vivenciar. Tem ainda como intuito que estas adquiram independência de modo a realizar ações, construam a sua autonomia, aprendem a escolher, a ter preferências e a tomar decisões, e que tenham capacidade de partilhar e assumir responsabilidades.

Esta área baseia-se ainda no reconhecimento da criança enquanto sujeito e agente do processo educativo onde a sua identidade é construída através das interações sociais acabando por influenciar e ser influenciada pelo meio que a rodeia (Silva et al., 2016). Estas autoras afirmam,

é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, 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, valorizar o património natural e social. É nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e

atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus (p.33).

Também como afirma Lima (2015), é no contexto social das suas vivências e relações com os outros que a criança constrói, interiormente, referências permitindo, desta forma, a perceção do certo e do errado, quais os seus direitos e deveres e a tomar consciência de si e do outro.

Posto isto, a Área de Formação Pessoal e Social não é dependente de um indivíduo ou de uma aprendizagem apenas, mas sim de um trabalho que é desenvolvido conjuntamente por parte do adulto, das crianças e da comunidade educativa (Almeida, 2015).

As OCEPE, de Silva et al., (2016), organizam a área de Formação Pessoal e Social em quatro componentes, das quais: (i) Construção da identidade e da autoestima; (ii) Independência e autonomia; (iii) Consciência de si como aprendiz; (iv) e Convivência democrática e cidadania.

A componente “Construção da identidade e da autoestima” relaciona-se, tal como indica o nome, com a construção da identidade envolvendo alguns fatores como o reconhecimento, a compreensão, a aceitação e valorização das características e as capacidades e dificuldades de cada um, “incluindo a sua pertença social e cultural, situando-as em relação às outras” (Portugal & Leavers, 2018, p.42). Também segundo estes autores, e em relação à componente “Construção da identidade e da autoestima”, a autoestima pode não só expressar-se por meio do bem-estar, autoconfiança, paz interior e vitalidade, como também pela capacidade de lidar com experiências difíceis e evidenciar comportamentos assertivos; relaciona-se com sentimentos de segurança, pertença, competência e ligação ao mundo.

Ainda em relação a esta componente, as autoras Silva et al., (2016) referem que “a construção da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e dificuldades próprias de cada um” (p. 34). No que diz respeito à construção da autoestima, segundo Silva et al. (2016), está dependente da forma como o adulto valoriza, respeita, estimula e encoraja os progressos da criança através do apoio das relações e interações do grupo para que, desta forma, todos se sintam aceites.

Ainda como referem estas autoras, “neste processo de construção de identidade e autoestima, o reconhecimento das características singulares de cada criança desenvolve-se simultaneamente com a perceção do que tem em comum e do que a distingue dos outros” (p. 34).

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

Na componente “Independência e autonomia” e “Consciência de si como aprendiz” os autores Portugal e Laevers (2018), referem que se encontra relacionado com a capacidade de a criança cuidar de si em tarefas do dia a dia, assim como para utilizar de forma adequada materiais e instrumentos promovendo a apropriação do espaço e do tempo.

A capacidade de a criança fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades para o seu bem-estar e o dos outros está relacionado com a construção da autonomia. Esta pode revelar-se na apresentação de uma ideia ou opinião, na tomada de decisões e na forma como define objetivos e procede à organização para realização destes (Portugal & Laevers, 2018).

As autoras Silva et al., (2016), fazem referência a esta componente como “ser progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição (...) passa também por uma apropriação do espaço e do tempo” (p. 36) constituindo a base para uma gradual autonomia.

Toda esta componente,

passa por uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento. Esta autonomia passa igualmente pela decisão coletiva sobre as tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo e a sua distribuição equitativa. Esta participação da vida no grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a justiça e a cooperação (Silva et al., 2016, p. 36).

É de referir ainda que a construção da autonomia não se relaciona apenas com a participação na organização social do grupo de crianças, mas também no desenvolvimento do processo de aprendizagem onde “as crianças escolhem o que querem fazer, fazem propostas e colaboram nas propostas do/a educador/a e das outras crianças” (Silva et al., 2016, p.37).

No que respeita à componente de “Convivência democrática e cidadania”, esta revela que a organização da vida em JI deve ser

como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar, e em que a diferença de género, social, física, cognitiva, religiosa e étnica é aceite numa perspetiva de equidade, num processo educativo que contribui para uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais, com capacidades diversas e de diferentes etnias. Esta diversidade é entendida como forma de educação intercultural, em que as diferentes maneiras de ser e

de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo, para dar sentido à aquisição de novos saberes e à compreensão de diferentes culturas (Silva et al., 2016, p.39).

Na vida em grupo estão envolvidos o confronto de opiniões e a necessidade de resolver conflitos que poderão causar debate e negociação, de forma a que se encontre uma resolução aceite pelos intervenientes de modo recíproco. Ao participar na vida do grupo é permitido às crianças tomar iniciativa, assumir responsabilidades e exprimir as suas opiniões confrontando-as com as dos outros com vista a facilitar a compreensão de outros pontos de vista e a promover atitudes como a tolerância, a compreensão e o respeito pela diferença (Silva et al., 2016).

É no contexto de formação de indivíduos responsáveis, autónomos, solidários, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres através de diálogo e respeito pelos outros num espírito de democracia, plural, crítico e criativo, que se desenvolve a Educação para a Cidadania (Silva et al., 2016). Esta educação está relacionada com o desenvolvimento gradual do espírito crítico tendo em vista o mundo que rodeia a criança estando incluídos também os diferentes meios de comunicação que esta contacta diariamente.

Para além do referido, esta componente possui não só diversas formas de interação com os outros, mas também a capacidade de perceção da abordagem ou do comportamento a adotar numa determinada situação (Portugal & Laevers, 2018).

3) Cidadania

Como indica Fonseca (2009), o conceito de “cidadania” torna-se complexo e, segundo dicionários, surge como uma “condição ou qualidade de cidadão, membro de um estado, de uma nação (...), no pleno gozo dos seus direitos políticos, cívicos e deveres para com esse estado ou essa nação (Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea); “qualidade ou direito de cidadão (Dicionário Priberam)”; e, ainda, “qualidade de ser cidadão num país; os habitantes de uma cidade; indivíduo no gozo dos seus direitos civis e políticos de um estado livre” (Dicionário de Português, p.10).

Fonseca (2009), ainda que se apresentem estas definições o conceito de cidadania encontra-se relacionado com a pertença e a identidade de um cidadão a uma nação que “apela para direitos e deveres políticos e cívicos” (p.10).

Fonseca (2009) nomeia alguns autores relativamente ao conceito de cidadania. Assim, para Audigier (2000), o conceito de cidadania faz referência à vivência de uma pessoa com os outros. Para Heater (2004) o conceito exige a capacidade de abstração e sofisticação do pensamento no sentido em que são necessários os cidadãos compreenderem que “o seu papel requer estatuto, um sentido de lealdade, o desempenho de deveres e gozo de

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania direitos não primeiramente em relação a outro ser humano, mas em relação a um conceito abstracto, o Estado” (Fonseca, 2009, p.11). Os autores Pinsky e Pedro (2003) referem que a cidadania é compreendida como igualdade.

Para Silva et al., (2016), a cidadania apresenta-se pela “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” (p.39).

O conceito de cidadania vai-se alargando com o tempo e

define-se a vários níveis – o local, o nacional, o global; pressupõe a totalidade dos direitos, o “direito a ter direitos” e o desempenho dos deveres; implica a capacidade de pensamento abstracto em relação ao Estado; torna indispensável a igualdade e a eliminação das barreiras que estão associadas ao próprio acto de nascer (Fonseca, 2009, p.11).

Em suma, pode-se concluir que o conceito de cidadania não possui “uma definição estanque, mas [é] um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço.” (Pinsky, 2003, p.9). Deveria ser entendido numa perspetiva da multiplicidade que implica “direitos e deveres, responsabilidade(s) e identidade(s), pertença e solidariedade, participação e igualdade, justiça, liberdade e procura incessante do bem-estar coletivo (Vasconcelos, 2007, citado por Henriques e Marchão, 2017, p.690).

Segundo a Direção-Geral da Educação (2012), o conceito de cidadania manifesta-se “numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (p.1).

Desta forma,

A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social (Direção-Geral da Educação, 2012, p.1).

3.1. Educação para a Cidadania

De acordo com Figueiredo (1999) “a educação é um processo que supõe a existência de imperfeições, já que só o imperfeito é educável (...) cabe à educação aperfeiçoar o possível no horizonte de um desejável relativo” (p.23).

Uma das preocupações dos pedagogos e dos sistemas educativos ao longo do tempo tem vindo a manifestar-se na Educação para a Cidadania refletindo-se, especificamente, em

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania educar para os costumes, atitudes, posturas e relações com os outros (Martins & Mogarro, 2010, p.186)

A Educação para a Cidadania, como refere Carvalho (2018), tem vindo a adquirir grande importância em diversos países podendo ser entendida como uma competência transversal. Face a esse facto, o seu significado pode não ser tão claro devido aos seus variados conceitos e à sua realidade multifacetada.

Como indica esta autora, a participação responsável e consciente dos cidadãos na vida pública de um país é o principal objetivo desta educação.

Também a Direção-Geral da Educação (2012), fala da Educação para a Cidadania,

enquanto processo educativo, 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 (Direção-Geral da Educação, 2012, p.1).

O contexto escolar é encarado como central e privilegiado para o desenvolvimento das competências relativas à cidadania. Como afirma Oliveira Martins (1992, citado por Vasconcelos, 2007),

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. Deve proporcionar a «cultura do outro» como «necessidade de compreensão de singularidades e diferenças», a responsabilidade pessoal e comunitária, o conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas e a compreensão de culturas, de nações, do mundo (p.111).

No entanto, “a família é o primeiro espaço de afecto, de segurança e de alteridade. Daí constituir-se num primeiro espaço de educação para a cidadania porque é a instância matriz da socialização na vida das crianças” (Vasconcelos, 2007, p.112).

À vista disto, tanto as atitudes de respeito pelos outros e pelas suas opiniões como os comportamentos de partilha e responsabilidade social estão no centro da Educação em Cidadania (Portugal & Laevers, 2018).

3.1.1. Educação para a Cidadania na Educação Pré-Escolar

É no jardim de infância que se desenvolve a primeira etapa da educação ao longo da vida, ou seja, é “uma das primeiras experiências de vida democrática das crianças” (Vasconcelos, 2007, p.112) onde podem ter: a possibilidade de participar na resolução dos

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

problemas, de se mobilizarem para encontrar as soluções e de potenciar o conhecimento de si mesmas e das relações com os outros (Henriques & Marchão, 2017).

As crianças neste contexto, e no trabalho entre pares e em pequenos grupos, detêm de oportunidades de confronto dos seus pontos de vista e ainda de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades que uma tarefa comum pode proporcionar (Silva et al., 2016). Este tipo de trabalho entre pares, para Silva et al., (2016), objetiva o alargamento de oportunidades educativas favorecendo uma aprendizagem cooperada onde as crianças se desenvolvem e aprendem com vista a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das restantes.

Silva et al., (2016), afirmam ainda que “trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros” (p.25) favorecendo a aprendizagem de todos face a que constitui uma oportunidade de esclarecer as suas propostas e as suas escolhas e o modo como as realizaram.

Este contexto de experiências e de aprendizagens tem então especial importância dado que é neste que a criança, segundo Silva et al. (2016):

- Exerce o seu direito à participação;
- Desenvolve um espírito de solidariedade, responsabilidade e atitudes de equidade.

Todo este processo construído no Jardim de Infância (JI), com estreita ligação com a família e o meio envolvente da criança, implica alguns aspetos como a tolerância e a aceitação da diferença, permitindo, da mesma forma, o desenvolvimento de questões relacionadas como a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres (Henriques & Marchão, 2014).

Vasconcelos (2007), refere também o trabalho em grupo em contexto de JI,

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. No jardim-de-infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário. O jardim-de-infância respeita e integra, de modo co-criador, os valores que a criança traz da família. Não se trata de uma reprodução passiva, mas de re-construção desses mesmos valores à luz de uma experiência de vida comunitária. A criança constrói a sua auto-estima desde os primeiros anos, à medida que se constrói a si mesma, na sua individualidade (pp. 112-113).

É, também, em contexto de JI que as crianças se formam a nível pessoal e social e, assim sendo, prepara-as para uma prática de cidadania onde aprendem a importância do respeito, a negociação de diferentes e diversos pontos de vista mantendo as relações, aprendem em relação à diversidade e à igualdade de oportunidades, da diversidade de culturas, da importância da conservação do ambiente e da saúde para que, desta forma, desenvolvam um sentido de responsabilidade social (Vasconcelos, 2007).

Assim sendo, e de acordo com os autores Henriques e Marchão (2017) o jardim de infância é “um espaço onde se aprende a fazer e a ser.” (p.690).

3.1.2. Participação das crianças

A participação das crianças é assumida, na Sociologia da Infância, como central na definição de estatutos sociais da infância e na caracterização do seu campo científico. Desta forma, a criança é considerada como um ator social pleno e sujeito de direitos, detendo não só de competência para a formulação de interpretações sobre os seus próprios mundos de vida, mas também como “reveladores das realidades sociais onde se inserem.” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005, p.50).

Ainda segundo os autores mencionados, considerar a participação das crianças em investigações é um passo para a construção de disciplinas de ciências sociais onde procuram “ouvir a voz das crianças.” (p.50).

Ao considerar estas participações desconstrói-se a conceção de invisibilidade das crianças onde se tentava compreendê-las, mas sem as considerar como “elemento válido do processo, com voz e opinião acerca do mesmo” (Soares et al., 2005, p.54).

Os autores referem ainda que as metodologias participativas com as crianças constituem um importante recurso uma vez que lhes atribui o papel de detentores de conhecimentos e não de objetos. Por outras palavras, “é a presença da criança-parceira no trabalho interpretativo” (p.55) tendo como resultado a “voz e ação da criança em todo o processo.” (p.55).

Para estes autores, “trata-se considerar e reivindicar as crianças como seres competentes, racionais, no fundo trata-se de considerar que na investigação a criança é parceira, partilha de todo o processo, integra um espaço intersubjetivo, de forma genuína, efetiva e ética” (p. 64).

Tomás (2007), refere que o termo «participar» “significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (p.49).

Tomás (2007) menciona também que existiu sempre participação das crianças, no entanto, esta não era visível; era meramente aceite como uma obrigação destas. O paradigma da participação cidadã e das crianças apenas surgiu recentemente e defende que estas têm e podem manifestar as suas diversas concepções, necessidades e aspirações em relação aos adultos.

É possível então afirmar que a participação das crianças é considerada como um meio de aprendizagem valorizando o seu próprio ser constituindo ainda um direito indispensável da infância que fortalece os valores democráticos (Tomás, 2007).

As crianças são encaradas como aprendizes ativos uma vez que, e como afirma Gomes (2016), “questionam, planificam, experimentam, investigam e inventam soluções e participam na reconstrução de significados” (p.74). Ou seja, as crianças, ao longo do seu dia a dia, são capazes de partilhar as suas experiências recorrendo ao seu próprio vocabulário.

Também como referem Silva et al., (2016), ao reconhecer a capacidade da criança para a construção do seu desenvolvimento e aprendizagens é reconhecê-la como sujeito e agente do processo educativo desenvolvendo as suas potencialidades por meio das suas experiências e valorização dos seus saberes e competências únicas.

Assim, as autoras referem que,

esse papel ativo da criança decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), a saber: o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado. (Silva et al., 2016, p.9).

Garantir o exercício destes direitos à criança é, conseqüentemente, encará-la como principal agente da sua própria aprendizagem. Não só com oportunidades de ser ouvida como também de participar nas decisões em relação ao processo educativo, manifestando confiança na capacidade de orientação que possui em relação à sua aprendizagem e ainda contribuir para a aprendizagem de todos (Silva et al., 2016).

Ainda segundo estas autoras, a participação das crianças no seu processo de aprendizagem promove a percepção do que estas aprenderam, como aprenderam e como ultrapassaram possíveis dificuldades:

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

a participação no seu processo de aprendizagem, em que cada criança se vai apercebendo do que aprendeu, como aprendeu e como ultrapassou dificuldades, permite-lhe ir tomando consciência de si enquanto aprendiz. Esta consciência promove a persistência, a autoconfiança e o gosto por aprender, para que progressivamente se vá tornando capaz de autorregular a sua aprendizagem, isto é, “aprenda a aprender” (Silva et al., 2016, p.37).

Também estas autoras, Silva et al., (2016), referem que a brincadeira, “numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador” (p.11), é um meio que promove as relações entre os intervenientes de modo a facilitar o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas. Para além disto, proporciona ainda “ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender” (p.11).

Também Carneiro (2016), afirma que

a pedagogia participativa estende-se a uma natureza construtivista, interativa e colaborativa, onde o método de ensino é centrado numa aprendizagem que dá a principal relevância ao papel da criança, enquanto construtor do seu próprio conhecimento, à interação entre pares e à colaboração do educador/professor (p.19).

No que diz respeito às crianças fazerem e expressarem escolhas e planos e, consequentemente, tomar decisões, Hohmann e Weikart (1997), defendem que estas iniciam atividades do ponto de vista pessoal através de escolhas, planos e decisões ao longo do dia o que lhes permite aprender sobre o mundo que as rodeia, sobre si próprias e os outros. “Ao agirem e tomarem estas iniciativas, as crianças ganham confiança em si próprias como pessoas capazes, e nos outros como participantes-apoiantes” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 577).

Assim sendo, na “pedagogia de participação (...) a criança é um ser competente e em atividade (...)” que “(...) colabora com o educador para a construção do seu dia a dia” (Carneiro, 2016, p.18).

3.1.3. Papel do Educador de Infância

Vygotsky (1996, citado por Serralha, 2007), referem que “a criança pode fazer em colaboração mais do que pode fazer por sua conta” (p. 216).

Assim, o/a educador/a deve “apoiar as crianças a cooperarem entre si, a exporem as suas ideias e a debaterem a forma como fizeram e poderiam melhorar” (p. 38), com o intuito que cada criança colabore para a aprendizagem conjunta tomando também consciência de si como aprendiz.

O/a educador/a deve

apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas (Silva et al., 2016).

Desta forma, e segundo as autoras referidas anteriormente, as crianças aprenderão a defender as suas ideias e opiniões, a respeitar as dos outros contribuindo assim para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os intervenientes.

No que diz respeito às brincadeiras, tópico abordado no ponto anterior (Participação das crianças), as autoras Silva et al., (2016), referem que ao observar e envolver-se no brincar facilita ao educador o conhecimento dos interesses das crianças, assim como encoraja e coloca desafios nas suas explorações e descobertas. Ao realizar esta observação o educador planeia propostas que partem dos interesses das crianças para que, deste modo, “a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade” (p.11).

Gomes (2016), também alega que, como fonte de currículo, o papel do/a Educador/a é essencial

para o desenvolvimento integrado e sustentado da criança, numa perspetiva holística, através de uma ação educativa concertada que organiza o ambiente e as rotinas, que estabelece um clima de interação social positivo, que encoraja a resolução de problemas e planifica experiências e ou atividades que são alicerçadas nos interesses das crianças (p.89).

A abordagem dos/as educadores/as deve ter em vista que as crianças percebam os comportamentos que se esperam e, para isso, é necessário oferecer-lhes indicações claras e repetidas em diversas situações com o intuito que as crianças as conheçam, entendam e interiorizem (Brás & Reis, 2012, p.138).

Para Brás e Reis (2012), o intuito é que os/as educadores/as proporcionem “um modelo de comportamento social coerente, adequado às regras e normas da sociedade envolvente e servindo de exemplo para o tipo de relação que as próprias crianças estabelecerão entre si.” (p.138). Assim, as crianças são detentoras de oportunidades, tanto para observação como para exercer os seus comportamentos num ambiente seguro e de relações, baseado em regras claras e eficazes fazendo então que se sintam seguras, valorizadas, confiantes e autónomas para estabelecerem relações com base na empatia com os outros e ainda para consolidarem a sua autoestima.

Posto isto, como afirmam Brás e Reis (2012), enquanto mediador do processo educativo, o/a educador/a “deve fomentar o diálogo promovendo a partilha de vivências e de experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções pelas crianças.” (p.138).

4) Organização do Ambiente Educativo

Para as autoras das OCEPE, Silva et al., (2016), as organizações educativas são encaradas como contextos que desempenham funções diversas e, para isso, dispõem de tempos e espaços próprios estabelecendo, entre os seus intervenientes, diferentes relações. Estes contextos mencionados organizam-se de forma dinâmica tendo em vista uma perspetiva sistémica e ecológica assentando no “pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva et al., 2016, p.21).

A abordagem destas autoras constitui uma perspetiva baseada na compreensão da realidade em que, de forma dinâmica, é possível adequar o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades dos seus intervenientes. Desta forma, é possibilitado aos/às educadores/as a adaptação da sua intervenção às crianças e ao meio envolvente pois possibilita (Silva, et al., 2016):

- Compreender melhor cada criança, ao conhecer os sistemas em que esta cresce e se desenvolve, de forma a respeitar as suas características pessoais, cultura e saberes já adquiridos, apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio social e físico;
- Contribuir para a dinâmica do contexto de educação pré-escolar na sua interação interna (relações entre crianças e crianças e adultos) e na interação que estabelece com outros sistemas que também influenciam a educação das crianças (relação com as famílias) e ainda com o meio social envolvente e a sociedade em geral, de modo a que esse contexto se organize para responder melhor às suas características e necessidades;
- Perspetivar o processo educativo de forma integrada, tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio;
- Permitir a utilização e gestão integrada dos recursos do estabelecimento educativo e de recursos que, existindo no meio social envolvente, podem ser dinamizados;

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

- Acentuar a importância das interações e relações entre os sistemas que têm uma influência direta ou indireta na educação das crianças, de modo a tirar proveito das suas potencialidades e ultrapassar as suas limitações, para alargar e diversificar oportunidades educativas das crianças e apoiar o trabalho dos adultos (Silva et al., 2016, p.22).

A educação pré-escolar é encarada como um contexto de socialização em que as aprendizagens são contextualizadas a partir das vivências com o próprio meio familiar das crianças e nas experiências proporcionadas pelas relações. Este processo é realizado “num determinado tempo, situa-se num determinado espaço” (Silva et al., 2016, p.24), dispondo de diversos materiais implicando então a inclusão da criança num grupo com vista à interação com outras crianças e adultos.

Ainda de acordo com Silva et al., (2016), promover o envolvimento e a implicação relaciona-se com a forma como os diversos materiais estão dispostos e como estimulam os interesses e a curiosidade das crianças. O/a educador/a deve criar oportunidades para que as crianças escolham como, com quem e com quem brincar desenvolvendo assim os seus interesses, a tomada de decisões, a capacidade de resolução de problemas, o correr riscos e a sua autonomia. Deve também refletir sobre as oportunidades educativas oferecidas por este ambiente em questão para que, desta forma, a organização seja planeada com intenção e a avaliação contribua para o desenvolvimento das crianças e, se necessário, ajustar e corrigir a ação pedagógica.

Acrescentam as autoras Silva et al., (2016), “a independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia” (p.36).

Oliveira, Ana, Vitória e Ferreira (2003, citado por Rosa, 2018), referem que

para que exista um ambiente organizado em sala é importante que se consiga o equilíbrio entre aquilo que é novo para a criança, onde ela explore e descubra o mundo à sua volta, e aquilo que lhe é familiar, ou seja, os momentos em que ela volta às ações diárias ou brincadeiras (p.18).

Assim, o ambiente educativo é organizado focando-se em algumas características, das quais: (i) organização do estabelecimento educativo; (ii) organização do ambiente educativo da sala – organização do grupo, do espaço e do tempo; (iii) relações entre os diferentes intervenientes (Silva et al., 2016).

A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender (Silva et al., 2016, p.24).

O Decreto-Lei 241/2001 fala-nos ainda que “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”.

Face a estas características irá dar-se maior enfoque na organização do espaço e do tempo dirigindo-se para o objetivo da presente investigação.

4.1. Organização do espaço

Forneiro (2008) afirma que, de acordo com diversos profissionais, o termo «espaço» detém de várias definições sendo encarado como “algo físico, associado aos objetos que são os elementos que o ocupam” (p.51).

Contudo, e apesar de se considerar o espaço como uma caixa pronta a ser preenchida, Battini (1982, citado por Forneiro, 2008), refere que “es necesario entender el espacio como un espacio de vida, en el cual la vida se sucede y se desenvuelve: es un conjunto completo” (p.51). Por outras palavras, é necessário que o espaço seja encarado como um espaço de vida onde esta acontece e se estende sendo então um conjunto completo.

Na dimensão educativa o termo “espaço” faz referência ao espaço físico e à sua estrutura, aos objetos (materiais, móveis, decoração...) e à sua organização (modos de distribuição dos móveis e dos materiais).

Zabalza (1998, citado por Rosa, 2018) define este espaço como um local “para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (p.18). Para além desta caracterização, Zabalza (1992, citado por Rosa, 2018) define ainda o espaço na educação “como uma estrutura de oportunidades” (p.18).

Na educação pré-escolar os espaços podem diversificar-se, no entanto, o tipo de equipamentos, os materiais e a sua organização podem condicionar a forma como estes são utilizados como “recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva et al., 2016, p.26).

Também para estas autoras Silva et al., (2016), o desenvolvimento da independência e da autonomia das crianças é condicionado pelo conhecimento do espaço e das suas possibilidades implicando, assim, que estas compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado “participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (p.26). Ao se apropriarem do espaço as crianças são capazes de

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

fazer escolhas e de utilizar de diversas maneiras os materiais de forma cada vez mais complexa.

Para Rosa (2018), a organização do espaço caracteriza-se pela forma como é estruturado: as crianças devem saber onde encontrar os materiais e possuir fácil acesso a estes. Refere ainda que as crianças devem ter um espaço amplo para se movimentarem de modo a que possam testar “todas as potencialidades dos objetos” (p.19).

Também a forma como as paredes são utilizadas, é importante. De acordo com as autoras referidas anteriormente,

o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos. Por isso, a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças e corresponder a preocupações estéticas (p.26).

O espaço pode ainda ser caracterizado como versátil devido ao modo como se o utiliza e para que atividades se destina. Pode ser utilizado de modo autónomo pela criança ou sob orientação do/a educador/a (Forneiro, 2008).

No que diz respeito aos materiais, o/a educador/a deve definir prioridades na aquisição destes uma vez que a sua utilização é importante na aprendizagem das crianças. A progressiva aprendizagem e desenvolvimento destas leva a que seja necessário a “introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (Silva et al., 2016, p.26).

Os materiais devem ser selecionados tendo em vista certos critérios de qualidade e variedade baseando-se na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético (Silva et al., 2016).

De acordo com os autores Hohmann e Weikart (1997), “o espaço para as crianças brincarem deve ter sempre prioridade” (p.164). Para estes autores, o espaço deve caracterizar-se por deter uma dimensão que permita a brincadeira das crianças que o desejem.

A definição das áreas de interesse, ainda para estes autores, é uma forma de aumentar capacidades na criança como: de iniciativa, autonomia e de estabelecimento de relações. Uma vez que estas são de acesso diário para as crianças, estas sabem a localização dos materiais e dos objetos (Hohmann & Weikart, 1997).

A organização do espaço, quando caracterizada pela consistência e permanência, permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma actividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram. Uma vez que os objectos e materiais estão permanentemente

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

acessíveis, as crianças podem concentrar-se no processo e nas interações relativas à actividades que escolheram (Hohmann & Weikart, 1997, p.165).

Ainda de acordo com os autores referidos, os materiais disponíveis em cada área visam apoiar uma variedade de atividades lúdicas tendo em conta os interesses e as capacidades das crianças do grupo.

No que respeita à arrumação dos materiais, Hohmann e Weikart (1997), referem que a ideia mais importante desta ação se relaciona com a “possibilidade das crianças encontrarem e devolverem os materiais que necessitam” sendo que “enquanto brincam, as crianças usam os materiais livremente e sempre que necessitam” (p.176).

Os autores referem ainda que as crianças são capazes de construir imagens mentais dos objetos no espaço devido à capacidade de representação mental que apresentam. O trabalho realizado com pessoas e materiais e a resolução de problemas espaciais promove, nas crianças em idade pré-escolar, a “consciência das relações espaciais no seu contexto envolvente mais próximo” (Hohmann & Weikart, 1997, p.739), permitindo que se movam e ajam com confiança no mundo físico.

Nogueira (s.d.), refere a educação estética como promotora do desenvolvimento integral da pessoa humana através de três áreas de exploração. Estas são transversais e dependem umas das outras, das quais: pessoal, social e cultural (p.1).

A área pessoal caracteriza-se por desenvolver capacidades potenciadoras de uma melhor comunicação com o mundo e, também, de uma melhor autoexpressão “através do contacto privilegiado com as formas artísticas.” (Nogueira, s.d., p.1). Promove-se então a área social atendendo ao contacto com o mundo, uma vez que, como afirma o autor anteriormente mencionado, “esse contacto se faz com os outros e com as coisas.” (p.1).

No que diz respeito à área cultural, Nogueira (s.d.) refere que,

a vertente cultural e obviamente, desenvolvida pela educação estética. Os valores e bens culturais, nos quais se inclui o artístico, são os alicerces de sustentação das identidades culturais. Esta dimensão não pode ser explorada sem o conhecimento e a consciencialização, por parte dos indivíduos, desse património construído ao longo dos tempos, e isto é um dos objectivos da educação estética. Dá sentido aos modos de vida e é caracterizador das civilizações, sendo factor de diversidade e de enriquecimento humano. O auro e a exploração destes aspectos culturais, que a educação estética proporciona favorece o entendimento entre diferentes grupos culturais, pois promove a compreensão das diferenças. Devido a tudo isto, a educação estética contribui para o reforço dos valores multiculturais (p.2).

Em virtude de a investigadora estagiária desenvolver a componente de estágio numa instituição que se rege pedagogicamente pela pedagogia de Maria Montessori, sentiu necessidade de a apresentar em termos dos materiais.

Como educadora, Maria Montessori, sentiu necessidade de produzir uma multiplicidade de materiais e atividades com o objetivo de desenvolver os sentidos das crianças. No entanto, a utilização destes na sala de atividades caracteriza-se por ser mais limitada. Como afirma Spodek (2002), nesta pedagogia, as crianças possuem “toda a liberdade para seleccionar os materiais de aprendizagem que pretendiam e podiam usá-lo durante o tempo que quisessem, desde que o fizessem de forma apropriada “e tendo em conta que “(...) cada tipo de material devia ser usado de forma específica” (p.198).

4.2. Organização do tempo

No que diz respeito à organização do tempo, esta dimensão está ligada aos momentos em que os espaços são utilizados. Forneiro (2008) refere que as diferentes atividades possuem tempo e estão ligadas ao espaço onde se realizam, por exemplo: a hora de brincar nas diferentes áreas, a partilha em grupo, a hora de almoço, etc., ou ainda a brincadeira livre e autónoma e/ou a atividade planeada e dirigida.

No que diz respeito ao tempo educativo, e como defendem Silva et al., (2016), detém de uma distribuição flexível apesar de corresponder a momentos repetitivos.

A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (p.26).

O tempo diário assenta num tempo semanal, mensal e anual possuindo ritmos próprios e com uma organização que deve ser planeada. A criança, ao vivenciar estas diferentes unidades de tempo, apropria-se de forma progressiva de referências temporais que lhe são seguras e que têm como função a compreensão do tempo, nomeadamente o passado, o presente e o futuro (Silva et al., 2016).

Assim, e como é manifestado por Gomes (2016), a rotina diária dispõe de um papel fundamental na aprendizagem das crianças uma vez que é constante, estável e previsível pelas mesmas. Ao se apropriarem desta rotina, “a criança sabe o que a espera, conhece o que a antecede, como também conhece o tempo da rotina no momento presente” (p.74).

Ainda conforme afirma a autora anterior, ao prever a sequência dos tempos da rotina a criança, conseqüentemente, torna-se menos dependente do adulto sendo que esta previsibilidade contribui ainda para a segurança e a autonomia das mesmas.

Trata-se então, de acordo com Silva et al., (2016),

de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem (p.27).

Como afirmam Hohmann e Weikart (1997), a rotina diária, além da organização do ambiente, é também planeada pelos adultos consistindo no apoio de uma aprendizagem ativa. Esta visa antecipar o que se passará criando, na criança, “um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar.” (p.8).

Os autores Hohmann e Weikart (1997), referem ainda que as crianças e os adultos desenvolvem o sentido de comunidade por meio de uma rotina diária comum, sendo esta focada em oportunidades para uma aprendizagem ativa.

Desta forma, a rotina diária, tal como referido por Hohmann e Weikart (1997), tem como intuito oferecer

uma estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares (p.224).

É ainda referido que a rotina é planeada com o objetivo de apoiar a iniciativa da criança e, embora se encontre organizada por “blocos de tempo identificáveis e destinados a tipos específicos de actividades” (Hohmann & Weikart, 1997, p.224), não determina em específico o que as crianças fazem em cada período.

Assim, a rotina diária torna-se um recurso que proporciona à criança tempo para que expresse os seus objetivos e intenções, assim como promove a interação com pessoas e materiais e a resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 1997). Ainda segundo estes autores, a rotina diária visa facilitar as transições das crianças (contexto familiar para contexto escolar) criando “um sentido de pertença a uma comunidade” onde “todos fazemos planos, todos temos tempo de trabalho, todos falamos daquilo que fizemos” (p.226).

Desse modo, Hohmann e Weikart (1997), afirmam que,

passar de forma suave de uma parte do dia para a seguinte é igualmente importante para que as crianças não se sintam pressionadas, apressadas ou aborrecidas com a espera e a repetição sem sentido. A ideia fulcral por detrás do assegurar de transições discretas é a de reconhecer que quando uma rotina diária, escrita no papel, toma vida num contexto

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

educativo pré-escolar, crianças diferentes terminarão aquilo que estiverem a fazer em alturas diferentes. (...) Quando as crianças reconhecem a consistência de uma rotina diária, podem antecipar os acontecimentos que se irão seguir e movimentar-se no sentido de concretizar esses acontecimentos (Hohmann & Weikart, 1997, p.241).

Os autores referidos afirmam que as crianças “apreciam entrar nas rotinas de grupo que têm significado para elas, lhes permitem ser aprendizes activos, e as envolvem em experiências interessantes com pessoas apoiantes.” (p.593). Desta forma, as rotinas visam apoiar as iniciativas pessoais das crianças envolvendo-as com outras pessoas simultaneamente. Ou seja, “as rotinas de grupo que têm em conta as escolhas e decisões das crianças podem ajudá-las a construir relações sociais positivas, e um sentido comunitário.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.593).

Os autores Hohmann e Weikart (1997), referem também que as crianças em idade pré-escolar ainda demoram até compreenderem o conceito de tempo da mesma forma que os adultos. Afirmam ainda que como “(...) são capazes de ter em mente imagens mentais, conseguem lembrar-se e falar de coisas que aconteceram no passado e antecipar as coisas que farão no futuro” (p.768).

A forma como encaram os segundos, minutos e horas, segundo os autores, tem um significado reduzido, contudo, as crianças pré-escolares, vivem num mundo social onde os adultos fazem referência ao tempo de maneira que, através das suas vivências, sejam capazes de interpretá-lo, como por exemplo: “está na hora de arrumar”, “agora é hora da sesta”, entre outros.

Capítulo III

1. Opções Metodológicas

Fazer perguntas é uma atividade especificamente humana, e desde os primórdios da história que o homem se preocupa por conhecer e compreender o mundo que o rodeia. Ou seja, sempre manifestou o gosto por investigar. (...) A investigação científica e a Ciência são o resultado dessa atitude incessante do homem de querer conhecer e dominar o mundo; através dela, foram-se encontrando soluções para os problemas que continuamente surgiam e, ao mesmo tempo, foi-se acumulando um corpo de conhecimento que (...) chegou até aos nossos dias (Latorre, 1996, citado por Coutinho, 2020, p.7).

Fazem parte dos paradigmas da investigação o sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa e que acabam por determinar as diversas opções que o investigador tomará no caminho às «respostas» do «problema/questão» a investigar (Coutinho, 2020).

Ainda segundo esta autora, na literatura surgem vários termos para representar os meios que auxiliam e/ou orientam o investigador na sua procura pelo conhecimento, dos quais: metodologia, métodos e técnicas.

No que diz respeito ao termo «metodologia», num sentido mais geral, é apontado como possuir a função de, e segundo Latorre (1996, citado por Coutinho, 2020) de “velar pelos métodos, assinalar os seus limites e alcance, clarificar e valorizar os seus princípios, procedimentos e estratégias mais adequadas para a investigação” (p.24). Outros autores também mencionam uma outra função mais pragmática a este termo: “plano de ação, processo e desenho da escolha e uso dos métodos” (Crotty, 1998, citado por Coutinho, 2020, p.24).

Dentro deste nível metodológico, a presente investigação é de carácter qualitativo onde o investigador tem como objetivo desvendar a intenção, o propósito da ação ao estudá-las na sua própria posição (Coutinho, 2020) em que esta “possibilita uma visão global, onde o processo é valorizado e revela ainda um papel fundamental, que vai muito além dos resultados alcançados” (Guerra, 2013, p.44). Insere-se ainda no paradigma participativo onde, de acordo com Ponte (2002), consiste numa investigação sobre a própria prática dividindo-se em quatro etapas:

1. Formulação do problema e questões do estudo;
2. Recolha de elementos de modo a permitirem responder às questões;
3. Interpretação da informação recolhida;
4. Divulgação dos resultados e conclusões.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

Como afirma o autor acima mencionado, e segundo as quatro fases mencionadas pelo mesmo, a investigação tem início com a identificação de um problema que seja considerado relevante, seja ele teórico ou prático, para o qual é procurada uma resposta, e termina na comunicação a um grupo para o qual a investigação faz sentido, onde é discutida e avaliada (Ponte, 2002).

Este tipo de investigação de carácter participativo com crianças possui uma dimensão política uma vez que se refere a um passo para a construção de um espaço de cidadania. Este não é encarado como um espaço onde a criança está presente ou faz parte, mas também um espaço onde a sua ação é levada em conta e é vital para o desenvolvimento da investigação (Soares et al., 2005).

Referindo Boyden e Ennew (1997, citados por Soares et al., 2005), os princípios éticos que influenciam a investigação participativa com crianças devem ser considerados como um processo contínuo de construção, de modo a atender às suas idades, ao grau de competência e experiência, ao contexto sociocultural e também ao género. Estes autores defendem também que é necessário existir, entre as ferramentas e as opções metodológicas, um diálogo com a diversidade das interações que se vão estabelecendo consoante o desenvolvimento da investigação.

A participação das crianças é voluntária e deve existir respeito no desenvolvimento da investigação tendo estas liberdade para recusar a sua participação em qualquer momento. No entanto, “o fundamental é considerar a participação das crianças até ao momento final de qualquer processo do qual elas sejam parceiras.” (Soares et al., 2005, p. 63).

Esta prática, como refere Demo (2000), não se foca em transformar professores em investigadores profissionais, mas sim reforçar as competências profissionais de modo a proporcionar a utilização da investigação como uma das formas de lidar com problemas (Ponte, 2002).

Beillerot (2001, citado por Ponte, 2002) referiu três condições fundamentais para que uma atividade seja considerada investigação: (i) deve produzir conhecimentos novos, ou seja, que sejam novidade para quem investiga; (ii) a metodologia que se segue é rigorosa; (iii) e, por fim, é uma atividade pública.

Por esta ordem, “a investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores” (Ponte, 2002, p.6).

A presente investigação caracteriza-se ainda por ser uma investigação sobre a própria prática. Segundo o autor Richardson (1994, citado por Ponte, 2002),

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

A investigação sobre a prática não é conduzida para desenvolver leis gerais relacionadas com a prática educacional, e não tem como propósito fornecer a resposta a um problema. Em vez disso, os resultados sugerem novas formas de olhar o contexto e o problema e/ou possibilidades de mudanças na prática (p. 9).

Ponte (2002) considera ainda que a investigação desta natureza se distingue por ser “um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática, e portanto, de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente.” (p. 3).

É ainda importante ter em conta que a natureza de uma investigação não se trata apenas de técnicas de recolha ou tratamento de informação, mas algo que também se centra na orientação de estratégias de pesquisa (Soares, Sarmento & Tomás, 2005).

Desta forma, e segundo as autoras Silva et al., (2016), ao desenvolver um processo participado está desde logo implícito no mesmo a partilha de informação e a reflexão entre os seus diferentes intervenientes, de maneira a que sejam “escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas” (p.19).

Também “a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (...) as informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. A realização da ação irá desencadear um novo ciclo de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão” (Silva et al., 2016, p.11).

Tendo em conta o referido no tópico em questão e relacionando com a investigação realizada, numa fase inicial de estágio, priorizou-se a observação ao grupo de crianças onde foi possível identificar o problema e, seguidamente, passou-se ao período de intervenção. Neste período colocou-se em prática as propostas planificadas do plano de ação com o intuito de recolher elementos que permitissem responder ao problema, analisar e investigar o impacto que estas poderiam ter no grupo de crianças.

Ao longo deste processo investigativo foram realizadas narrativas supervisivas dialogas relacionadas com a prática pedagógica desenvolvida. Estas tiveram em vista o diálogo constante com a Educadora Cooperante (EC) e com a Professora Orientadora no sentido de melhorar a prática da investigadora estagiária.

Também ao longo do trabalho realizado foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados sobre as propostas desenvolvidas: observação ao grupo de crianças, notas de campo relacionadas com os comportamentos, atitudes e comentários dos participantes,

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

registo fotográfico das propostas implementadas e, ainda, uma entrevista inicial à EC com vista a perceber as suas conceções relativas às regras de cidadania em sala.

2. Plano de Investigação

Seguidamente apresentamos o esquema do plano de investigação (figura 1):

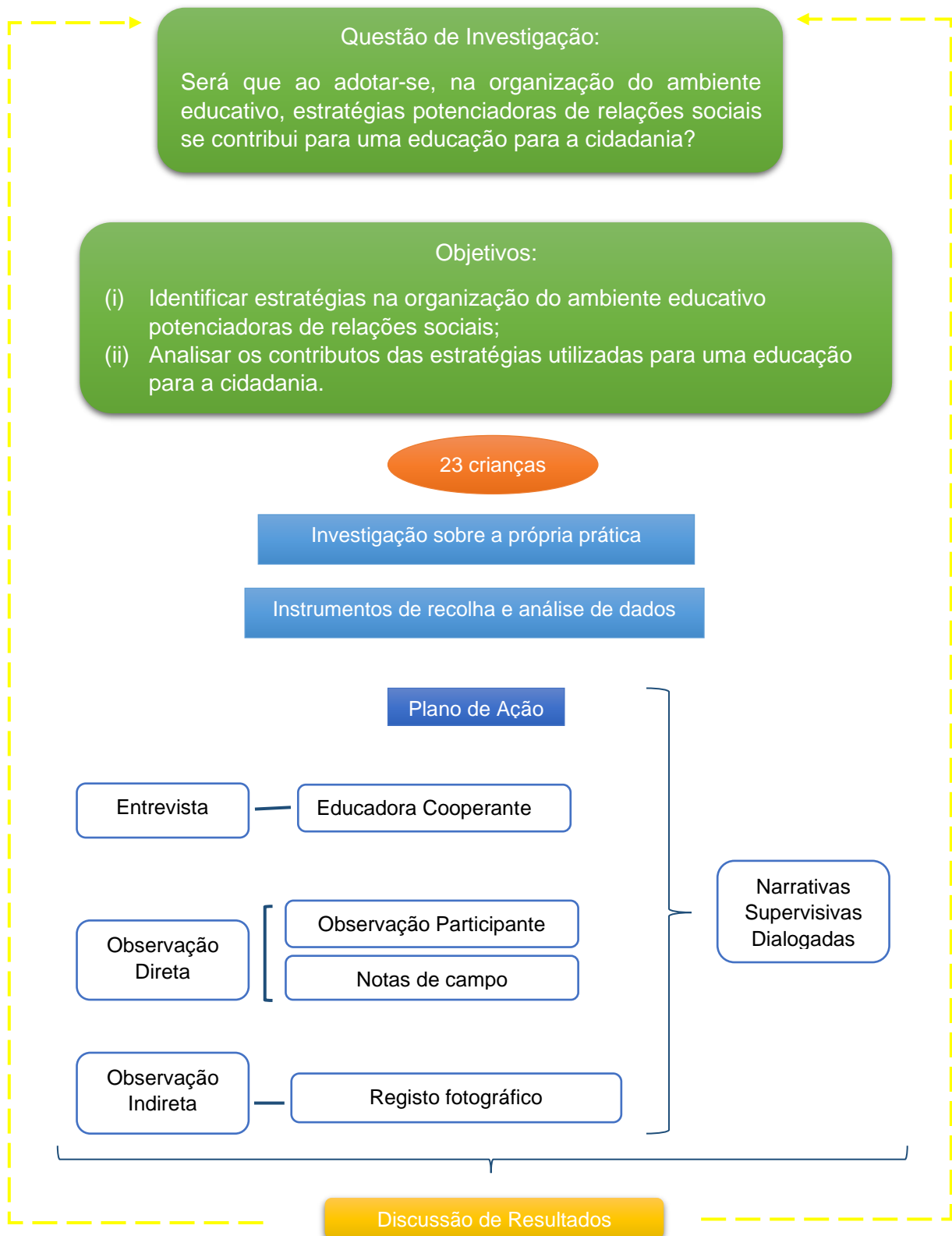


Figura 1 – Esquema do plano de investigação

2.1. Descrição do plano de investigação

A temática da investigação inseriu-se na Área de Formação Pessoal e Social contemplando as suas componentes.

Teve como base a implementação de estratégias orientadoras com fim a ajudar nos momentos de brincadeira livre e/ou no manuseamento dos materiais da sala de atividades de forma correta.

A planificação do plano de ação baseou-se no conhecimento prévio do grupo de crianças, definição de objetivos, seleção de diversas atividades atendendo ao ambiente educativo, planificação das mesmas e, por fim, a realização das propostas. Todas estas propostas foram devidamente calendarizadas e implementadas ao longo do estágio, tendo este início em setembro de 2020 e finalizado em março de 2021.

Aquando da observação participante realizada no primeiro mês de prática, a investigadora estagiária constatou que as crianças, apesar de identificarem e referirem quais as regras de sala, nos momentos de brincadeira livre não as cumpriam, não manuseavam corretamente os materiais montessori da sala de atividades e, também, não existiam estratégias para melhorar este comportamento apresentado pelo grupo.

Considerando este cenário, e após a entrevista realizada à EC onde a mesma referiu que o grupo ainda estava muito agitado, houve necessidade de a investigadora estagiária desenvolver estratégias relacionadas com o ambiente educativo com vista a uma melhoria de comportamento por parte das crianças nos momentos anteriormente mencionados.

Desta forma, elaborou-se um plano de diversas propostas de atividades orientadas que favorecessem um ambiente seguro potenciador de relações sociais entre as crianças e de aprendizagens nas diferentes áreas do saber.

2.2. Questões e objetivos da investigação.

Os objetivos do Plano de Investigação consistem em: (i) identificar estratégias na organização do ambiente educativo potenciadoras de relações sociais; (ii) e analisar os contributos das estratégias utilizadas para uma educação para a cidadania.

Estes objetivos têm como principal intuito responder à questão que se coloca nesta investigação: “Será que ao adotar-se, na organização do ambiente educativo, estratégias potenciadoras de relações sociais se contribui para uma educação para a cidadania?”

3. Caracterização do contexto institucional.

Os estabelecimentos educativos, de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) devem

organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham. Estabelece procedimentos de interação entre os diferentes intervenientes (entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos), tem um papel na gestão de recursos humanos e materiais, o que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição (p.23).

A instituição onde a componente de estágio da Prática de Ensino Supervisionada III – Jardim de Infância decorreu é situada no concelho de Loures.

De acordo com o Projeto Educativo do estabelecimento de ensino (2018-2021), destacam-se os seguintes princípios educativos:

- Apoiar a família e colaborar com esta numa participação efetiva no processo educativo da criança;
- Promover o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, intelectual e social da criança, através de experiências individuais e em grupo, adaptadas à expressão dos seus interesses;
- Proporcionar vivências diversificadas de acordo com os interesses e expectativas da criança, como forma de integração social;
- Desenvolver a autoestima e comunicação na criança;
- Proporcionar à criança momentos de socialização, de forma a vivenciar novas experiências e a inteirar-se dos conceitos de solidariedade, respeito, interajuda;
- Integrar a família para que esta tenha um papel ativo e responsável na educação da criança;
- Educar a criança para uma sociedade em permanente mudança, inculcando o respeito pela singularidade e diversidade;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através de diversas linguagens como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Fomentar a independência, a autonomia, a criatividade, a curiosidade e espírito crítico.

Salienta-se que, pedagogicamente, adotam o modelo pedagógico de Maria Montessori: “uma pedagogia científica, baseada na observação, no empirismo, e na interligação

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

sempre presente entre corpo e mente. O conhecimento da criança fundamenta os seus princípios educativos” (Bruni, 2018, p.45).

Também segundo Ferreira (2015) este modelo tem como base a observação da criança nos seus contextos de vida real tendo como intuito o respeito, por parte do educador, da sua individualidade. Assim, o educador acaba por respeitar “a sua personalidade, a sua capacidade física, intelectual e emocional. Para que isso possa acontecer, é necessário que exista um ambiente ideal para que a criança se possa expressar” (p.20).

A instituição foi construída de raiz num terreno amplo e situa-se numa zona semiurbana entre o campo e a cidade. É uma instituição de cariz privado, acolhendo crianças dos seis meses aos seis anos de idade, fazendo parte da sua constituição quatro salas de Creche, duas de Jardim de Infância e um espaço exterior.

A creche é constituída por crianças dos três aos 36 meses sendo estas distribuídas pelas quatro salas: berçário (dos três aos 12 meses), sala de um ano, sala de dois anos A e B. O JI alberga as crianças dos três aos seis anos de idade.

As salas de atividades possuem janelas grandes de modo a que exista sempre luz natural e acesso ao exterior. As duas casas de banho destinam-se a cada uma das respetivas valências, Creche e JI. Como espaços comuns a instituição incorpora um refeitório/sala polivalente, cozinha, copa, sala de staff incluindo uma casa de banho e duche, duas casas de banho para adultos, sala de arrumos de limpeza, um gabinete de cuidados médicos, receção e o gabinete da direção.

Relativamente ao espaço exterior conta com uma horta pedagógica, caixa de areia, espaço verde com árvores de fruto e uma quinta pedagógica, baloiços e um escorrega, bancos e mesas de jardim, uma casinha de brincar, um trampolim e um bebedouro de água.

As crianças que constituem a valência de JI são distribuídas de forma heterogénea por duas salas de atividades, sendo estas identificadas como Sala dos Dinossauros e Sala dos Oceanos. No que diz respeito a esta distribuição é tido em consideração a heterogeneidade quanto à faixa etária das crianças com o intuito das crianças mais novas desenvolverem-se, de forma positiva, com as crianças mais velhas.

Frequentam a instituição um total de 100 crianças, sendo 48 inseridas no contexto pré-escolar, nomeadamente 23 na sala dos Oceanos e 25 na sala dos Dinossauros e as restantes no contexto de creche.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

Os recursos humanos da instituição são compostos por: pessoal docente – cinco Educadoras e o não docente por sete Auxiliares da Ação Educativa, estando estas divididas pelas salas de atividades.

As Educadoras encontram-se distribuídas pelas salas de atividades existentes, sendo uma Educadora e uma Auxiliar por sala, à exceção do berçário que se faz acompanhar diariamente por duas Auxiliares sendo uma das Educadoras da Creche responsável pela parte pedagógica da sala.

3.1. Dimensão Organizacional

A Sala dos Oceanos, onde se realizou o estágio, encontra-se dividida por sete espaços, nomeadamente: (i) área de acolhimento; (ii) biblioteca; (iii) cozinha; (iv) área da matemática; (v) área da linguagem; (vi) área da vida prática; e (vii) área do sensorial, como é visível na figura 2.

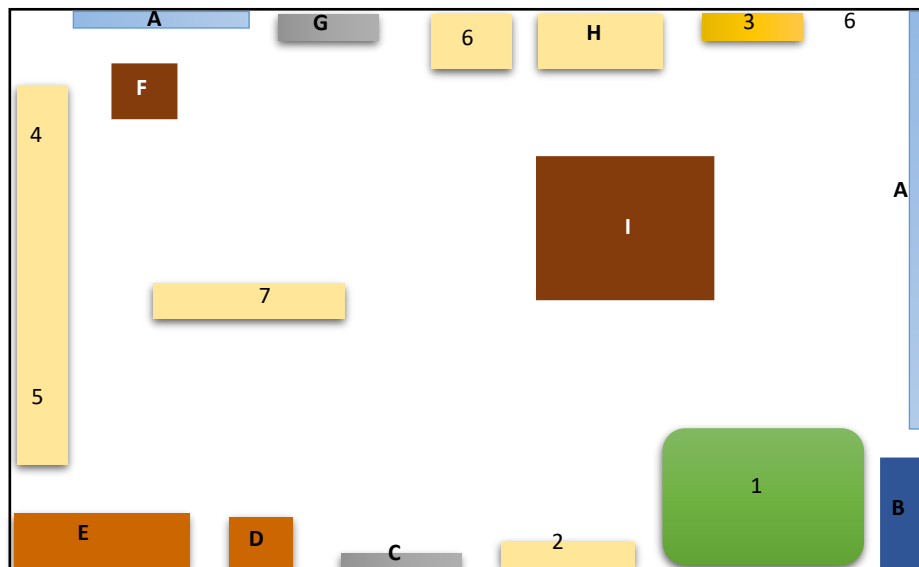


Figura 2 – Planta da sala de atividades

Legenda da figura:

A – Janelas	1 – Área de acolhimento
B – Catres	2 – Área da biblioteca
C – Porta	3 – Área da cozinha
D – Móvel de arrumação das profissionais	4 – Área da Linguagem
E – Roupeiro de arrumação	5 – Área da Matemática
F – Mesa da paz	6 – Área da Vida Prática
G – Lavatório	7 – Área do Sensorial
H – Móvel de arrumação	
I – Mesas de trabalho	

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

De seguida irão ser apresentadas, por meio de fotografias, as diferentes áreas da sala de atividades:

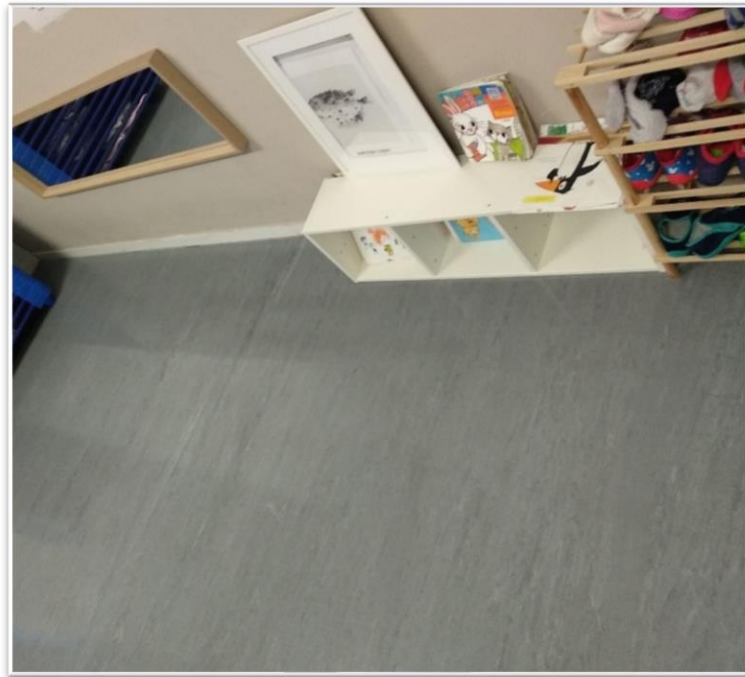


Figura 3 – Áreas de acolhimento e biblioteca

Na área de acolhimento – junto ao espelho – realizava-se o acolhimento das crianças, sendo aqui que era dado o reforço da manhã.

A área da biblioteca era constituída com livros adequados à faixa etária com o intuito das crianças estabelecerem, contactarem e aprenderem a manusear e a conservar os mesmos.



Figura 4 – Área da cozinha

Na área da cozinha o objetivo era que as crianças desenvolvessem a imaginação e a atividade simbólica.



Figura 5 – Área da Linguagem

A área da linguagem era constituída por materiais Montessori dos quais letras de lixa, caderno da escrita, bolsas de leitura, etc.



Figura 6 – Área da Matemática

A área da matemática era igualmente constituída por materiais Montessori como números de lixa, barras numéricas, caixa dos fusos, etc



Figuras 7 e 8 – Área da Vida Prática

A área da vida prática era organizada com materiais da vida prática utilizados no dia a dia como estendal, pá, vassoura, etc.



Figura 9 – Estante das áreas da Linguagem, Matemática e Vida Prática



Figura 10 – Área do Sensorial

A área do sensorial alberga materiais sensoriais dos quais formas e sólidos geométricos, torre cor de rosa, escada castanha, caixa de cores, etc.

Todos os materiais disponíveis em sala estão ao alcance das crianças para que, desta forma, possam manipular sempre que quiserem. É de referir também que a sala de atividades pode sofrer alterações na sua disposição sempre que for necessário de forma a ir ao encontro das necessidades de desenvolvimento das crianças.

3.2. Dimensão Temporal

De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013)

a organização do tempo deverá centrar-se na criança, sendo a organização das atividades diárias em torno de um horário e de rotinas concebidas com uma forma de promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças. (p.42).

Por outro lado, segundo Silva et al. (2016), o tempo corresponde a diversos momentos que se repetem podendo existir uma distribuição flexível.

A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (p.27).

A rotina diária (quadro 1), da sala dos Oceanos apresenta-se da seguinte forma:

Quadro 1. Rotina Diária

09H Acolhimento das crianças					
09H15/30	Atividade orientada em grande grupo: reforço da manhã, música de bom-dia, partilha de novidades, explicação da proposta didática, exposição dos materiais e exemplificação.				
09H30	- Ciclo Montessori; - Atividade em grande grupo ou pequeno grupo / individualizada; - Convívio e jogos no exterior.	- Ciclo Montessori; - Atividade em grande grupo ou pequeno grupo / individualizada; - Convívio e jogos no exterior.	- Ciclo Montessori; - Atividade em grande grupo ou pequeno grupo / individualizada; - Convívio e jogos no exterior.	- Ciclo Montessori; - Atividade em grande grupo ou pequeno grupo / individualizada; - Convívio e jogos no exterior.	- Ciclo Montessori; - Atividade em grande grupo ou pequeno grupo / individualizada; - Convívio e jogos no exterior.
11H45	Higiene				
12h	Almoço				
12H30	Sesta				
15H	Higiene				
15H30	Lanche				
16H	Reunião com o grupo				
16H20	- Atividades nas áreas da sala; - Finalização de propostas didáticas.	- Atividades nas áreas da sala; - Finalização de propostas didáticas.	- Atividades nas áreas da sala; - Finalização de propostas didáticas.	- Atividades nas áreas da sala; - Finalização de propostas didáticas.	- Atividades nas áreas da sala; - Finalização de propostas didáticas.
17H	Brincadeira no exterior e saída				

A rotina diária é pensada para ser realizada da mesma forma todos os dias, como é visível no quadro acima, de modo a que as crianças se apropriem, de forma progressiva, do tempo e das atividades do dia a dia. É importante referir que a estrutura da rotina não é rígida havendo, sempre que necessário, flexibilidade com o intuito de se adequar aos diferentes ritmos das crianças.

No que diz respeito ao ciclo Montessori é um ciclo de três horas desenvolvido em sala com o objetivo de criar oportunidade às crianças de trabalhar autónoma e livremente. Como refere Salomão (2019),

existe um caminho para o esforço da criança que desenvolve os seus melhores resultados no desenvolvimento e no bem-estar. Em Montessori, chamamos esse caminho de ciclo de trabalho, ou seja, um trabalho de três horas diárias em sala para que a criança trabalhe sem pressões. O ciclo começa quando a criança encontra alguma coisa que pode ser importante para o seu desenvolvimento e escolhe dedicar-se a essa tarefa. (s.p.).

3.3. Dimensão Relacional

Forneiro (2008), definiu o ambiente na sala como um espaço físico onde se estabelecem relações de afetos e conexões interpessoais entre as crianças e entre crianças e adultos.

Assim sendo, a dimensão relacional refere-se às relações/interações que podem ser estabelecidas dentro da sala entre os diversos membros do grupo: adultos e crianças e entre crianças.

No âmbito da componente de estágio da Prática de Ensino Supervisionada é possível verificar um ambiente de afeto, valorização, segurança e comunicação.

A educadora e a investigadora estagiária estabelecem relações com o grupo de modo a favorecer os fatores mencionados anteriormente e, também, a promoção da autonomia nas diversas atividades realizadas durante o dia. Promove a cooperação entre as crianças de maneira a que sintam pertença no grupo e valorizadas.

Para além destes fatores, promove-se ainda um ambiente de comunicação entre todos os intervenientes garantindo que cada criança possui oportunidades de partilha das suas vivências, pontos de vista, opiniões, interesses e curiosidades.

No que diz respeito às relações/interações entre as crianças, estas demonstram momentos de conflito nomeadamente na partilha de brinquedos/jogos/materiais. Nestes momentos a educadora e a investigadora estagiária observa se as crianças conseguem gerir o conflito e caso não o consigam intervém com o intuito de compreender a situação e proporcionar momentos de afetividade entre os intervenientes.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

Os comportamentos que surgiam ao longo do dia, eram indicativos de que as crianças não se tinham apropriados das regras da sala.

Todo o grupo, quando a Educadora dá permissão para tal, espalha-se pelas diversas áreas do ciclo Montessori – áreas de linguagem, matemática, sensorial e de vida prática, de modo a terem acesso a todos os materiais da sala para o seu manuseamento. As crianças acabam por, entre si, formar pequenos grupos na tentativa de brincarem centrando-se muito nas suas próprias vontades.

Relativamente à arrumação dos materiais, algumas crianças ainda não possuem responsabilidade de arrumação deixando-os espalhados depois da sua utilização. De modo a inverter esta situação, formam-se pequenos grupos para que as crianças procedam à arrumação conjuntamente com os adultos.

É ainda de referir que, em certas crianças, é observável o interesse por determinados colegas para as brincadeiras. No entanto, os grupos que se formam durante os momentos de brincadeira livre estão em constante mudança dos seus constituintes.

No que diz respeito às relações com as famílias, esta centra-se na criança havendo um ambiente constante de comunicação entre a Educadora e os familiares.

4. O grupo de crianças

Existem diversos fatores, tal como afirmam Silva et al. (2016), que influenciam o modo de funcionamento de um grupo, como: características individuais das crianças que o constituem; maior ou menor número de crianças de cada sexo; diversidade de idades ou ainda a dimensão do grupo.

O grupo, em contexto de educação pré-escolar, visa proporcionar um contexto de interação social e de socialização imediato por meio da relação entre as crianças, crianças e adultos e entre os adultos.

O grupo com o qual se realizou o estágio pertence ao contexto de educação pré-escolar, e é um grupo heterogéneo com faixa etária entre os três e os cinco anos. O quadro 2, que seguidamente se apresenta, informa sobre a distribuição das crianças por género e idade.

Quadro 2. Distribuição das crianças por género e idade

3 anos		4 anos		5 anos	
Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
7	3	6	2	5	0
10		8		5	
Total de crianças: 23					

Como é visível no quadro, o grupo é constituído por 18 crianças do sexo masculino e cinco do sexo feminino com idades entre os três e os cinco anos.

Assim, no grupo da sala dos Oceanos são três as crianças que transitaram da sala dos dois anos, 13 que pertenciam a esta sala no letivo anterior, três vindas da outra sala de JI, e ainda quatro crianças que frequentavam outra instituição.

Todas as crianças têm nacionalidade portuguesa, no entanto existem três crianças que têm contacto com outras culturas dado que os pais têm nacionalidades diferentes, nomeadamente brasileira e alemã.

No grupo não existe nenhuma criança com necessidades educativas.

Quando na entrevista inicial foi solicitado à Educadora Cooperante que caracterizasse o grupo, esta sublinha o seguinte: “As crianças estão um pouco agitadas, sendo necessário muitas vezes parar as atividades propostas para acalmar o grupo” (apêndice C).

- Constituição do agregado familiar

As famílias das crianças constituintes do grupo são caracterizadas como famílias nucleares sendo oriundas do meio socioeconómico médio-alto.

Relativamente às profissões das famílias encontram-se maioritariamente no setor terciário, com maior incidência nas áreas de: Informática, Medicina, Educação e Psicologia.

No que diz respeito à faixa etária dos pais situam-se entre os 29 e os 42 anos de idade (quadro 3).

Quadro 3. Distribuição dos familiares por faixa etária

Idades	29	30	31	32	33	34	36	37	38	40	41	42	44
	1	2	1	2	5	4	7	4	4	5	2	3	2

Como podemos observar no quadro 4 a faixa etária com mais incidência é nos 36 anos de idade, seguindo-se 33 e 40 anos, não havendo pais com 35, 39 ou 43 anos.

Em relação às habilitações literárias dos familiares não foi possível recolher informação dado que não constitui um dos indicadores das fichas individuais das crianças.

Das 23 crianças que constituíam o grupo, apenas nove possuem irmãos, todos mais novos. Duas destas nove crianças têm duas irmãs, enquanto as restantes possuem apenas um irmão ou uma irmã.

4.1. Participantes

Embora o plano de ação tivesse sido realizado com as 23 crianças do grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, a recolha e análise dos dados obtidos refletiu-se em quatro crianças: uma do sexo feminino e três do sexo masculino; duas crianças com quatro anos de idade e as outras duas com cinco anos de idade.

O principal critério na seleção de duas das crianças foi a observação do seu comportamento e brincadeiras em sala, bem como a dificuldade no cumprimento das regras de sala. Por outro lado, as duas outras crianças foram selecionadas por já se terem apropriado de maior parte das regras da sala de atividades e ajudavam no seu cumprimento, contudo, a aluna estagiária pretendeu observar se este comportamento se continuou a verificar.

Através de conversas com a EC e da observação realizada às crianças, a investigadora estagiária às seguintes caracterizações dos participantes:

A MR, nascida a 12 de fevereiro de 2016 (quatro anos), é uma criança do sexo feminino que apresenta bastante interesse em ajudar no dia a dia da sala de atividades. É responsável, encarregando-se das tarefas que se comprometeu a realizar, conhece as regras da sala, a sua razão e necessidade de cumpri-las, e contribui para a aprendizagem das restantes crianças com as suas partilhas e saberes.

O NB, nascido a 24 de abril de 2015 (cinco anos), é uma criança do sexo masculino. Apresenta de igual modo interesse em ajudar no dia a dia da sala de atividades, é responsável e encarregava-se das tarefas que se comprometia realizar. Conhece as regras da sala, a sua razão e necessidade de as cumprir. Manifesta curiosidade pelo que o rodeia, revela interesse e gosto por aprender e colabora intensamente nas aprendizagens. É ainda uma criança que expressa as suas ideias de forma a encontrar soluções que visem um melhoramento.

O GV, do sexo masculino, nasceu a 18 de dezembro de 2015 (cinco anos). É uma criança que, sozinha, revela incapacidade em brincar com os materiais da sala de atividades com

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

a intencionalidade que estes possuem. Contudo, quando as brincadeiras se realizam com alguma criança que conheça a funcionalidade dos materiais, já é capaz de brincar adequadamente, cumprindo, da mesma forma, as regras estabelecidas na sala de atividades.

O RC, nascido a 24 de outubro de 2016 (quatro anos), é uma criança do sexo masculino. Apresenta também dificuldade em brincar com a finalidade correta os materiais da sala, contudo demonstra conhecer as funcionalidades dos mesmos. Possui dificuldade no cumprimento das regras da sala, no entanto, quando chamado à atenção, procura melhorar o seu comportamento ainda que com alguma dificuldade.

Relativamente às relações das crianças, a MR e o NB são crianças que apresentavam uma boa relação com todas as restantes crianças do grupo. Os participantes GV e o RC apenas se relacionavam com certas crianças, sendo essas as suas preferências para as brincadeiras não revelando grandes interações com as restantes.

Quando consideramos as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos, estamos a assumir a questão da participação das mesmas como central. Desta forma, considera-se as metodologias participativas com crianças como um importante recurso com o intuito de atribuir-lhes “o estatuto de sujeitos de conhecimento” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005, p.54).

As metodologias participativas, como referem os autores anteriores, requerem a presença da criança-parceira no trabalho interpretativo resultando, assim, na voz e na ação das mesmas em todo o processo realizado. O objetivo das perspetivas participativas, sendo estas interativas, abertas e intuitivas, são o de revelar as singularidades significativas dos quotidianos da infância.

Como referem Soares et al. (2005), a participação das crianças tem de ser entendida também à luz de novas preocupações éticas (...) como o respeito pela privacidade da criança e a obrigação do seu consentimento ou da recusa em participar na investigação” (p.56).

Em suma, é importante para um trabalho de carácter investigativo considerar a participação das crianças uma vez que estas “têm e podem expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações” e “é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos” (Tomás, 2007, pp.48-56).

Ainda como afirmam Silva et al. (2016)

o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades (p.9).

Para além das crianças, fez também parte do estudo a Educadora Cooperante. Esta tem 32 anos de idade e no que diz respeito à sua formação académica é licenciada em Educação de Infância pela Escola Superior de Educação João de Deus. Trabalhou apenas o primeiro ano como educadora em valência de creche e os restantes anos em valência de Jardim de Infância, tendo 10 anos de serviço.

É crucial referir ainda que existem dois princípios éticos a ter em consideração e que, a presente investigação, irá implementar: (i) consentimento informado; e (ii) confidencialidade (Coutinho, 2020). Ou seja, os participantes do estudo devem ser informados que está a decorrer uma investigação e que serão garantidas a confidencialidade e o anonimato.

5. Instrumentos de recolha e análise de dados

A técnica utilizada para a recolha de dados será a observação participante uma vez que, no âmbito destes estudos de investigação, e segundo Bogdan e Bicklen (1994), constitui “a melhor técnica de recolha de dados” (p.90).

Silva et al. (2016) também aludem à técnica de observação e consideram-na como uma estratégia fundamental de recolha de informação sobre o que as crianças fazem, aprendem, dizem e interagem. Ainda acrescentam que,

essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão (p.13).

Recorreu-se igualmente às notas de campo extraídas de situações em específico decorrentes na sala de atividades, à entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante com o intuito de conhecer as suas conceções relativamente às regras de cidadania. Utilizou-se, de igual modo, o registo fotográfico e de áudio e as narrativas supervisivas dialogadas.

Relativamente à análise de dados, de acordo com Amado (2013), é encarada como central no trabalho de investigação.

Krippendorff (1990, citado por Amado, 2013) defende que estamos perante uma técnica de investigação onde é permitido a realização de inferências não só válidas, mas também replicáveis dos dados.

Ao longo do tempo, este conceito de “análise” tem sofrido uma evolução passando de um sentido mais descritivo e quantitativo para um sentido mais interpretativo (Amado, 2013).

São vários os autores que definem o conceito de análise de dados. Para Berelson (1992, citado por Amado, 2013), é considerada como uma técnica de pesquisa documental que tem como objetivo a “arrumação” dos conteúdos num conjunto de categorias. Por outro lado, segundo Osgood (1959, citado por Amado, 2013) “a sua função já não é meramente descritiva dos conteúdos manifestos (...) mas é, sobretudo um processo inferencial, em busca de um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado” (p.303).

Krippendorff (1990, citado por Amado, 2013) defende que estamos perante uma técnica de investigação onde é permitido a realização de inferências não só válidas, mas também replicáveis dos dados.

Amado (2013), citando os autores Robert e Bouillaguet (1997), apresentam-nos um conceito que engloba as diferentes perspetivas mencionadas:

A análise de conteúdo (...) define-se como uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata (Amado, 2013, p.304).

Amado (2013), citando Bogdan e Biklen (1994), refere que a análise se envolve com “o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (Amado, 2013, p.299).

5.1. Observação Participante

Neste estudo recorreu-se à observação participante. A observação participante, enquanto técnica de pesquisa e recolha de dados, “possibilita uma perspetiva holística e natural das matérias a serem estudadas” (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017, p.724).

Nesta técnica, o observador participa de forma ativa nas atividades relativas à recolha de dados requerendo a capacidade do investigador se adaptar à situação (Pawlowsky, Andersen, Troelsen & Schipperijn, 2016, citado por Mónico, et al., 2017).

Conforme afirma Mónico et al. (2017), a observação participante visa responder tanto a propósitos de exploração como de descrição. Ou seja, recorre-se a esta técnica de investigação qualitativa com vista a elaborar, após as sessões de observação, descrições que permitam obter informações relevantes para a investigação.

A Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto (Correia, 1999, citado por Mónico et al., 2017, p.725).

Na vertente de Ciências Sociais, segundo Mónico et al. (2017), o investigador procura fazer parte de um grupo com vista a encontrar-se numa posição favorável de obtenção de informações.

Posto isto, a observação que é realizada é fundamental para, neste contexto de JI, identificar a problemática e determinar um Plano de Ação que responda às questões e vá ao encontro dos objetivos da investigação.

“A Observação enquanto técnica exige treino disciplinado, preparação cuidada e conjuga alguns atributos indispensáveis ao observador-investigador, tais como atenção, sensibilidade e paciência” (Correia, 2009, citado por Mónico et al., 2017, p.727).

A observação realizada nesta investigação teve como objetivo observar o grupo de crianças, nomeadamente os participantes da investigação, assim como o seu comportamento nos diferentes momentos do dia a dia de JI. Este período permitiu ainda não só a identificação das dificuldades das crianças e dos seus conhecimentos, como também, a planificação de diversas propostas e estratégias que fossem ao encontro dos interesses das crianças e do problema identificado como forma de responder aos objetivos delineados da investigação.

5.2. Registo fotográfico

Relativamente ao registo fotográfico pode-se afirmar, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), que as fotografias se encontram intimamente ligadas à investigação qualitativa e são utilizadas como meio de compreensão do subjetivo analisadas de modo frequente.

As fotografias podem oferecer uma perceção do meio que se estuda assim como dos indivíduos que já não estão presentes sendo, desta forma, “como todas as outras formas de dados qualitativos” (Bogdan & Biklen, 2013, p.185).

Ainda consoante o que afirmam os autores referidos anteriormente, a utilização deste instrumento é mais comum em conjugação da observação participante.

Podemos encontrar algumas relutâncias relativas à utilização da câmara para fotografar no trabalho de campo. Bogdan e Biklen (1994) consideram que, numa fase inicial da investigação, a câmara pode assumir o papel de investigador podendo distanciar-se dos outros substituindo, desta forma, “a conversa e a interação que permitem ao investigador desenvolver a empatia” (p.189) com os sujeitos.

Contudo, ao contrário do que foi referido anteriormente, Collier (1967, citado por Bogdan e Biklen, 1994), defende que a câmara é um “excelente meio de estabelecer relação” (p.189) e encoraja a sua utilização desde o primeiro dia.

Conduto, é indispensável que o investigador possua permissão para publicar as fotografias garantindo o anonimato dos sujeitos. Como em qualquer outro método de investigação, é importante que os sujeitos estejam seguros relativamente ao trabalho investigativo e que este tem “intenções sérias” (Bogdan & Biklen, 1994, p.193).

5.3. Notas de Campo

Este instrumento de recolha de dados revela-se fundamental para “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). Como afirmam estes autores, esta técnica pode originar um diário pessoal em cada estudo que visa auxiliar o investigador a acompanhar o desenvolvimento do trabalho.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que as notas de campo “consistem em dois tipos de materiais” (p.152). O primeiro é considerado descritivo e tem como preocupação captar uma imagem por palavras do local, das pessoas, de ações e de conversas observadas. Este representa, da melhor forma, o esforço por parte do investigador para registar de modo objetivo os detalhes do que ocorreu no campo (Bogdan & Biklen, 1994, p.152).

Por outro lado, e segundo os autores referidos anteriormente, o segundo tipo caracteriza-se por ser reflexivo: “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (p.152), sendo designadas por uma convenção de notações onde, no final de cada conjunto de notas de campo, o investigador deve deter de tempo para refletir sobre a experiência do dia (Bogdan & Biklen, 2013).

No que diz respeito a este instrumento, a investigadora estagiária utilizou as notas de campo para registar tudo o que, a seu ver, seria importante para a investigação.

Nomeadamente o comportamento das crianças durante a realização das propostas e as suas atitudes com outras crianças aquando do desenvolvimento das diversas estratégias.

5.4. Entrevista

De acordo com Amado (2013), as entrevistas são consideradas como um dos meios mais poderosos para a obtenção de diversos tipos de informações. Pode utilizar-se esta técnica de duas formas distintas: (i) como estratégia dominante para recolha de dados e (ii) conjuntamente com a observação participante, análise de documentos, etc. (Bogdan & Biklen, 1994).

Como afirmam os autores Bogdan e Biklen (1994) e Amado (2013), as entrevistas podem assumir diversas formas variando quanto à sua estruturação sendo classificadas de modos diferentes: entrevista estruturada, entrevista semiestruturada e entrevista não estruturada.

As questões realizadas neste tipo de entrevistas são derivadas de um plano realizado previamente, assim como de um guião onde o objetivo passa por definir e registar, através de uma ordem lógica, o que é essencial do que se deseja obter (Amado, 2013).

Este tipo de entrevistas é apontado por Amado (2013) como um instrumento principal das investigações qualitativas. Deve-se ao facto de não existir qualquer tipo de imposição relativa às questões permitindo, deste modo, que o entrevistado exponha o que, para ele, é o mais relevante como as suas opiniões, eventuais recordações, intenções, ideias e valores.

Recorre-se, desta forma, a estas entrevistas uma vez que embora exista um plano prévio para a sua realização, na interação que se desenvolve ao longo da entrevista semiestruturada pode existir uma “grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2013, p.208).

Neste estudo foi realizada uma entrevista semiestruturada no início da investigação que teve como objetivo conhecer as conceções da Educadora Cooperante quanto às regras de cidadania e como estas se desenvolviam na sala de atividades, e está dividida em oito blocos com objetivos respetivos (quadro 4).

Quadro 4 – Blocos e objetivos da entrevista inicial à Educadora Cooperante

Categorias	Objetivos
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar ao entrevistado; - Referir o contexto em que se insere a entrevista; - Solicitar autorização para gravar; - Garantir o anonimato; - Salientar a importância da colaboração do entrevistado na recolha de dados do estudo; - Motivar o entrevistado.
Dados pessoais e profissionais do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a faixa etária do entrevistado; - Conhecer as motivações que o levaram a seguir a profissão de Educador de Infância; - Conhecer o percurso académico; - Conhecer o percurso profissional.
Organização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a organização do ambiente educativo da sala de atividades do entrevistado.
Caracterização do grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o grupo de crianças do entrevistado.
Atitudes comportamentais das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o comportamento das crianças.
Construção das regras de sala	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a importância das regras para o entrevistado; - Identificar como o entrevistado constrói e implementa as regras de sala.
Implementação das regras	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as dificuldades na implementação das regras na sala de atividades; - Conhecer as estratégias implementadas pelo entrevistado.
Agradecimentos e finalização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidade ao entrevistado de partilhar comentários e/ou opiniões; - Agradecer ao entrevistado a sua colaboração - Dar por finalizada a entrevista.

No que diz respeito à análise da mesma foi organizada por categorias e subcategorias como se pode observar no apêndice D.

5.5. Narrativas Supervisivas Dialogadas

Segundo Vieira (1993, citado por Moreira, 2011), "fazer supervisão é informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, numa perspectiva de monitorização da prática pedagógica, com o objectivo de desenvolver atitudes de crítica e de investigação através da acção reflexiva e da introspecção" (p.78).

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

Para Zeichner (1993, citado por Moreira, 2011), o termo de “ensino reflexivo” implica que os professores possam criticar e desenvolver as suas práticas relativas ao seu ensino e as condições sociais que modelam as suas experiências de ensino. Deste modo, o conceito de reflexividade é baseado no professor enquanto prático reflexivo.

Uma reflexão é definida como o resultado de vontade, pensamento, questionamento e procura opondo-se ao impulso, ao hábito, à tradição e à rotina. O objetivo das reflexões relaciona-se com toda a atividade do educador/professor no desenrolar do ato educativo como conteúdos, contextos, métodos, finalidades, objetivos, conhecimentos, competências, constrangimentos, dificuldades de aprendizagem, avaliação, o papel do/a educador/a, entre outros mais (Moreira, 2011).

Por sua vez, e de acordo com a autora mencionada anteriormente, a reflexão equivale a uma ferramenta que é essencial à autonomização do/a educador/a que promove a descrição, interpretação, reflexão e avaliação, assim como à compreensão dos seus pensamentos e ações.

Desta forma, a investigadora estagiária, nas suas narrativas supervisivas dialogadas teve como base questões orientadoras, das quais: descrição, interpretação, confronto e reconstrução.

A descrição refere-se à reflexão de como foi a prática da investigadora estagiária, nomeadamente o que faz, como o faz e quando o faz. A interpretação caracteriza-se pela explicação do porquê que a investigadora estagiária desenvolve a sua prática daquela forma e com que intenção. Já o confronto, diz respeito ao potencial e aos limites que a prática desenvolvida possui. Por fim, a reconstrução corresponde à reflexão de como a investigadora estagiária pode mudar a sua prática e em que aspeto.

O facto de serem dialogadas, as narrativas supervisivas, constituem uma mais valia uma vez que existe reflexão sobre a prática pedagógica que se desenvolveu, entre a investigadora estagiária, as crianças, a Educadora Cooperante e a Professora Orientadora permitindo, desta forma, melhoria da prática profissional futura da investigadora estagiária.

6. Plano de ação

No que diz respeito à investigação, face à situação de mudança de local estágio em contexto pré-escolar no ano letivo 2020-2021 e, conseqüentemente, do grupo de crianças, houve necessidade de criar um novo Plano de Ação que contemplou a planificação em teia visível na figura 10.

Respeitante ao presente ano letivo (2020-2021), integrou-se a investigadora estagiária no grupo, assim como se procedeu ao conhecimento dos interesses e necessidades das crianças e à realização do Plano de Ação constituído com atividades que visassem dar resposta à questão de investigação.

É importante referir que a prática pedagógica realizada pela aluna estagiária se baseou numa atitude de valorização da criança no seu processo de aprendizagem, respeitando os interesses e necessidades do grupo com vista a promover a motivação deste para atividades relacionadas com a temática «regras de cidadania», nomeadamente a convivência democrática.

Sendo através da observação que é compreendida a individualidade de cada criança, a intenção do educador na sua intervenção passa pela reflexão das conceções e dos valores implícitos nas finalidades da sua prática, como:

papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (Silva et al., 2016, p.13).

Refere-se ainda que a prática desenvolvida pela aluna estagiária teve como base os princípios orientadores e as etapas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) na realização das propostas: observar, registar e documentar; planear; agir; e avaliar (Silva et al., 2016).

É possível observar o Plano de Ação em teia na figura 11 seguinte:

6.1. Apresentação do esquema do plano de ação

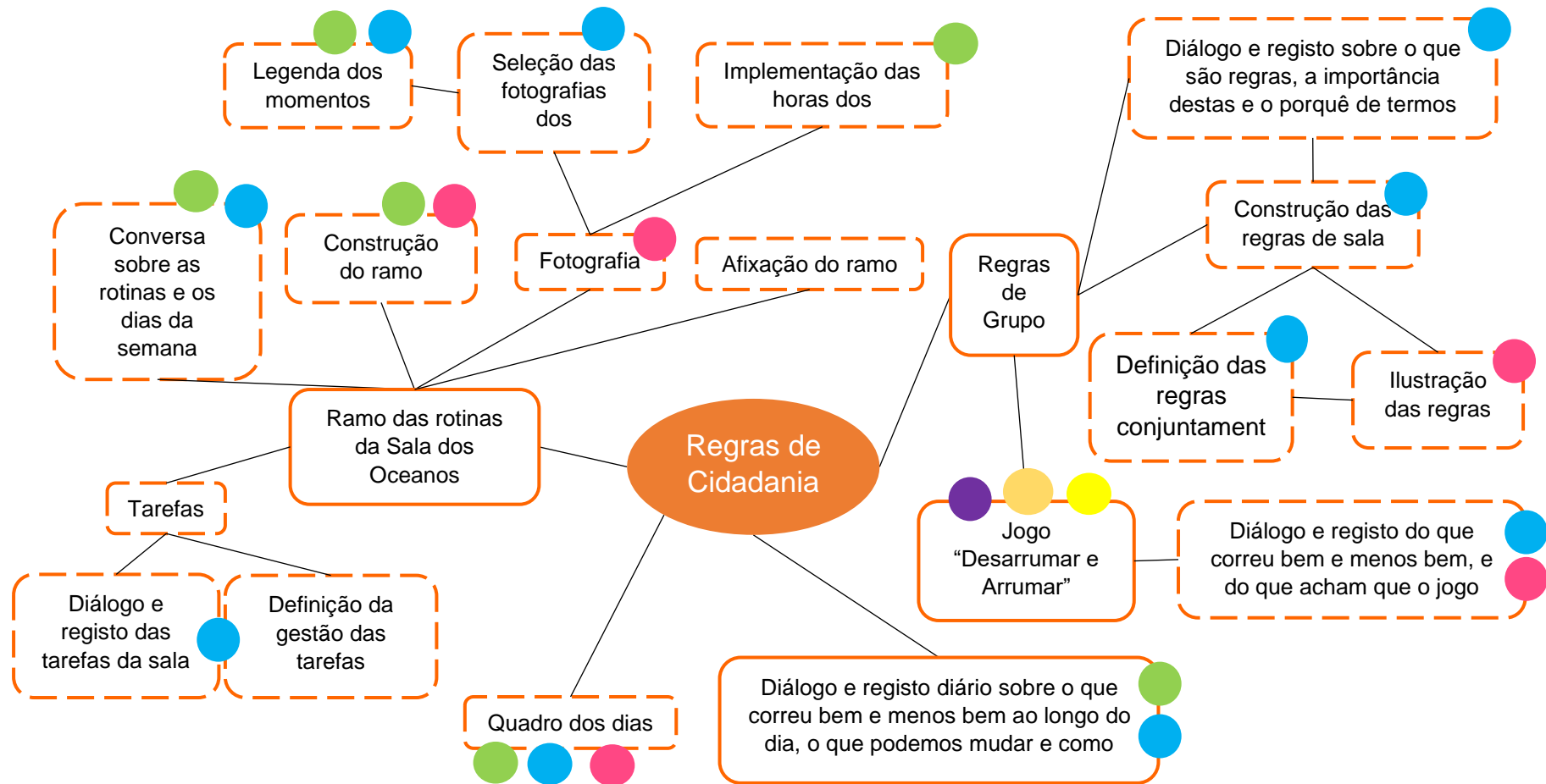


Figura 11 – Plano de Ação em Teia

Legenda:

- Área de Formação Pessoal e Social
- Domínio da Educação Física
- Área do Conhecimento do Mundo
- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
- Subdomínio das Artes Visuais
- Subdomínio da Música
- Domínio da Matemática

6.2. Justificação do plano de ação e intencionalidade pedagógica

O estágio referente à Prática de Ensino Supervisionada III – Jardim de Infância (PES III) teve início em setembro de 2020. Tendo como base a observação do grupo de crianças e a implementação de estratégias que visassem a concretização de atividades prazerosas, pretendia-se ajudar o grupo na mudança dos seus comportamentos, com especial atenção aos momentos de brincadeira livre com os materiais da sala.

O tema da investigação está inserido na Área de Formação Pessoal e Social, sendo que as restantes áreas de conteúdo foram igualmente abordadas de forma integrada e globalizante uma vez que “a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns” (Silva et al., 2016, p.31).

Aquando do período de observação foi possível estabelecer relação com o grupo e ainda perceber que não existiam muitas estratégias orientadoras especialmente no momento da brincadeira livre. Também na entrevista realizada inicialmente à Educadora Cooperante, esta referiu que o grupo se encontrava um pouco agitado sendo necessário em alguns momentos parar as atividades propostas com o intuito de acalmar as crianças.

Desta forma, houve necessidade em ajudar a organizar da melhor maneira as brincadeiras do grupo com recurso a estratégias diversas. Durante este período, foi ainda possível definir a problemática da investigação e traçar os objetivos de modo a dar resposta à questão de investigação.

Assim, os objetivos delineados passam por:

- (i) Identificar estratégias na organização do ambiente educativo potenciadoras de relações sociais;
- (ii) Analisar os contributos das estratégias utilizadas para uma educação para a cidadania.

Com a delimitação dos objetivos realizada, foi então construída uma planificação em teia (figura 11) com o intuito de organizar/estruturar a prática pedagógica. É possível verificar-se uma preocupação por parte da investigadora estagiária em articular todas as áreas de conteúdo na planificação em questão embora exista um maior enfoque na Área de Formação Pessoal e Social.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

Ainda que todas as propostas do Plano de Ação tenham sido implementadas e realizadas com todo o grupo de crianças, a observação recaiu com maior detalhe em quatro crianças.

Dado ao facto do trabalho com crianças não se caracterizar por ser linear, a planificação em teia sofreu diversas alterações durante o período da prática uma vez que esta teve sempre em atenção adaptar-se às necessidades e interesses do grupo.

Refere-se ainda que, apesar das propostas mencionadas na teia (figura 11) terem sido selecionadas para a concretização da investigação com fim a responder à questão de investigação, existiu ainda a realização de outras propostas no dia a dia do grupo de modo a que se trabalhasse, da mesma forma, o Plano Anual da Instituição (anexo A).

A investigadora estagiária aquando da realização destas propostas em questão envolveu-se de igual modo planificando-as conjuntamente com a Educadora Cooperante, tendo sempre em especial atenção a forma como implementar com o grupo em questão objetivando a integração e a cooperação entre as crianças em todas as propostas.

A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima (Silva et al., 2016, p.10).

Assim as propostas da planificação em teia foram desenvolvidas não só sempre que possível no quotidiano das crianças, como também em momentos de maior necessidade de intervenção que o grupo demonstrava, sendo a estratégia mais recorrida para estes momentos o diálogo; as crianças refletiam sobre o sucedido, explicavam o porquê de ter acontecido e sugeriam outros comportamentos a adotar com o fim de melhorar as ações para o restante dia.

6.3. Calendarização do plano de ação

O cronograma do quadro 5 contempla todo o processo do trabalho investigativo desde a observação realizada, à identificação e definição da questão e objetivos da investigação, à elaboração e implementação do Plano de Ação, como ao tratamento e análise dos dados obtidos.

Neste estão ainda inseridos as reflexões e o diálogo com a Educadora Cooperante que se realizou durante todo o período de prática e investigação.

Quadro 5 – Calendarização

	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Março	Abril	Maior
Observação	X	X	X	X	X	X	X		
Identificação do problema	X	X							
Definição da questão e objetivos de investigação			X						
Elaboração do Plano de Ação			X	X					
Implementação do Plano de Ação			X	X	X	X	X		
Tratamento e análises de dados recolhidos	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Discussão e Resultados							X	X	X
Realização do Relatório Final	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Reflexões	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Diálogo com a Educadora Cooperante	X	X	X	X	X	X	X		

Capítulo IV

1. Apresentação e discussão dos resultados

Neste ponto serão apresentados e discutidos os resultados alcançados ao longo da investigação realizada.

Todas as propostas de atividades desenvolvidas aquando do período de PES III foram pensadas e planificadas conjuntamente com a EC de modo a que as crianças se sentissem motivadas a melhorar os seus próprios comportamentos e se apropriassem do ambiente ao seu redor.

Para além das propostas de atividades do plano de ação (figura11) traçado inicialmente com o objetivo de responder à questão de investigação, foram também realizadas outras atividades com o grupo de crianças de modo a dar uma continuidade à rotina das mesmas e a ir ao encontro do plano anual da instituição (anexo A). É de referir ainda que todas as crianças do grupo participaram na realização das atividades planificadas.

2. Descrição, análise e síntese reflexiva das atividades/tarefas implementadas

A) “Ramo das rotinas”

- Planificação da proposta – apêndice E



Figura 12 – Ramo das Rotinas

Duração: cinco dias (semana de 04 a 08 de janeiro de 2021)

Estratégias:

- Diálogo em grande grupo sobre as suas conceções relativamente à organização dos dias e sobre a rotina
- Captação de fotografias dos momentos da rotina diária da sala
- Legenda dos momentos da rotina diária
- Organização das fotografias

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

- Afixação do ramo na sala

Aprendizagens a promover:

- Reconhecer e identificar os diferentes momentos da rotina diária, a sua sucessão, o que faz em cada um deles e para quê;
- Reconhecer unidades básicas de tempo diário;
- Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano.

Descrição e reflexão sobre a proposta educativa:

A investigadora estagiária decidiu iniciar esta proposta com um breve diálogo sobre como consideravam que os dias da semana estavam organizados e, ainda, sobre a rotina que se tinha em sala.

No período da manhã procurou-se ouvir as suas ideias e, portanto, foram lançadas as seguintes questões às crianças: “Como acham que os dias na escola estão organizados?” e “Quais são os momentos da nossa rotina em sala?”.

Relativamente à primeira questão a resposta da participante M.R. foi imediata:

M.R.: “– Em doze.”

Nota de campo, dia 04 de janeiro de 2021

Com base nas notas de campo conclui-se que em relação à primeira questão, quando questionadas, nem todas as crianças responderam sendo que, uma das crianças referiu que os dias se organizavam mensalmente (doze meses).

No que concerne à questão “Quais são os momentos da nossa rotina em sala?”, duas crianças responderam:

N.B.: “– Primeiro tiramos os casacos e depois calçamos as pantufas.”

R.C.: “– Depois vamos brincar!”

Na segunda questão as conceções foram apenas de duas crianças. Neste momento entendeu-se que apenas associavam duas ações e não a rotina diária e existiu necessidade de a investigadora estagiária intervir, por meio de uma questão, no discurso do grupo, de modo a perceber se as crianças tinham em posse a sequência da rotina diária e os seus tempos.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a
Cidadania

A partir das respostas das crianças a investigadora estagiária questionou: “Vamos logo brincar assim que chegamos? O que acontece?”:

M.R.: “– Aprendemos.”

G.V.: “– Depois vamos brincar para as peças.”

B.V.: “– Almoçamos.”

F.G.: “– Mas ainda temos de fazer xixi e pôr a fralda.”

N.B.: “– E pôr as camas.”

M.R.: “– Nós ficamos na mesa a pintar e a fazer jogos enquanto os amigos dormem.”

F.G.: “– Levantamos as camas.”

A.M.: “– Lanchamos.”

M.R.: “– Depois vamos outra vez brincar.”

Notas de campo, dia 04 de janeiro de 2021

De modo a que as crianças compreendessem essa sequência houve a necessidade de recorrer ao registo desses momentos – registo fotográfico. O intuito era que as crianças identificassem e fotografassem os diferentes momentos da rotina diária para que ficassem registados.

Os momentos da rotina diária foram: apresentação e desenvolvimento da atividade do dia, brincadeira livre, fazer as camas para a sesta, casa de banho, almoço, sesta e exploração de livros e/ou desenhos para as crianças que não dormem, lanche e brincadeira no exterior.

Destaca-se o seguinte diálogo com as crianças em relação às questões orientadoras “Para que acham que vamos utilizar a câmara fotográfica?” e “Como acham que a utilizamos?”:

N.B.: “– Vamos tirar fotografias.”

Investigadora estagiária: “– Sim. Vamos tirar fotografias aos momentos da rotina que temos aqui na sala para ficar registado. (...) Eu vou chamar sempre um menino diferente e, um de cada vez, vai tirar a fotografia a um momento. Têm de colocar esta fita ao pescoço, pôr o olho no retângulo da parte da frente da câmara para verem se a fotografia está bem.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

Põem o olho assim (a aluna estagiária colocou o olho no retângulo para exemplificar), depois conseguem ver o que vocês estão a focar e carregam no botão quando acharem que a fotografia está boa para retratar aquele momento.”

M.R.: “– Vamos tirar fotografias à nossa rotina.”

Investigadora estagiária: “– Sim. Depois vamos escolher só uma fotografia para cada momento e vão ter de me ajudar porque são muitas! E também a identificar qual é o momento da rotina para eu depois escrever e imprimir. Depois já podemos colocar aqui na sala. O que acham?”

Crianças: “– Sim!”

Notas de campo, dia 04 de janeiro de 2021

Durante o processo de captação dos diferentes momentos da rotina, existiram alturas em qua a investigadora estagiária não dizia nada e eram as próprias crianças que referiam que era necessário tirar fotografia àquele momento pois já era um diferente e ainda não o tinham captado:



N.B.: – “Débora, temos de tirar outra fotografia. O que estamos a fazer já é diferente.”

Figura 13 – N.B. a fotografar o momento da atividade em hora de sesta

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

As crianças demonstraram capacidade em interligar o que foi referido ao que era pretendido realizar pois anteciparam a necessidade de fotografar os momentos da rotina. No que respeita ao modo de utilização da câmara fotográfica referiram que: “é só carregar no botão, o olho é para pôr ali” (M.R.) – apontou para o retângulo – e “pôr a fita aqui” (G.V.) – na zona do pescoço.



Figura 14 – R.C. a fotografar o momento da sesta

A proposta desenvolveu-se durante a semana procedendo-se à seleção das fotografias e respetiva legenda dos momentos da rotina.

Durante o período da manhã a investigadora estagiária recorreu a um tablet para dar a conhecer as fotografias tiradas pelas crianças dos diferentes momentos.

A investigadora estagiária verificou que as crianças demonstravam curiosidade e interesse em saberem para que iria ser necessário o tablet. Algumas fotografias encontravam-se desfocadas ou escuras, e outras não tinham captado as crianças todas em determinados momentos.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

Contudo, a investigadora estagiária revelou todas as fotografias tiradas pelas crianças, independentemente de como se apresentavam, na tentativa de perceber qual a escolha das crianças e porquê.

Durante todo este processo as crianças esperaram para ver todas as fotografias primeiro e, somente depois, procederam à escolha da fotografia final. A seleção destas por parte das crianças, teve em atenção os pormenores em cima mencionados; selecionaram as fotografias mais nítidas e as que possuíam um maior número de crianças e todos os momentos da rotina diária.



Figura 15 – Conjunto de fotografias tiradas pelas crianças

Como a proposta possuía uma sequência – diálogo, identificação e captação dos momentos da rotina diária, seleção das fotografias e legenda das mesmas – o seguinte momento era constituído pela legenda dos momentos identificados e fotografados pelas crianças, mas não foi possível realizar. Perante esta situação, a investigadora estagiária, à medida que revelava as fotografias questionou sobre qual o momento que se tratava e, no final, pediu para que colocassem os momentos pela ordem que decorrem na sala: 1º apresentação e desenvolvimento da atividade do dia; 2º brincadeira livre; 3º fazer as camas para a sesta; 4º casa de banho; 5º almoço; 6º sesta e exploração de livros e/ou desenhos para as crianças que não dormem; 7º lanche e 8º brincadeira no exterior.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania



Figura 16 – Momentos da rotina diária por ordem

Apesar da curiosidade e do interesse demonstrados pelo grupo, a investigadora estagiária verificou que a criança G.V. não participou na fase de seleção das fotografias e identificação do momento da rotina, e a criança R.C. mencionava os momentos após a identificação por parte das outras crianças.

Inicialmente a investigadora estagiária tinha projetado a construção do material conjuntamente com o grupo, contudo este teve de ser construído somente pela estagiária investigadora.

Análise crítica:

Ao longo de todo o desenvolvimento da proposta foi observável que o grupo, globalmente, se manteve atento, interessado e com bastante curiosidade. A participação caracterizou-se por ser sempre muito ativa onde a investigadora estagiária promoveu momentos específicos para essa participação por parte das crianças nomeadamente nos momentos de captação das fotografias e na sua organização por ordem. Existiram sempre momentos para que as crianças fossem ouvidas, expressassem as suas opiniões e pontos de vista.

M.R.: “– Gostámos muito da atividade porque assim aprendemos a nossa rotina.”

R.C.: “– E foi muito divertido tirar as fotos.”

Notas de campo, janeiro de 2021

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

Tal como referem as autoras Silva et al., (2016),

Esse papel ativo da criança decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), a saber: o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado.

Garantir o exercício destes direitos à criança é, conseqüentemente, encará-la como principal agente da sua própria aprendizagem. Na entrevista realizada à EC (apêndice C), esta refere que uma das estratégias utilizadas em sala para dar voz e ouvir as crianças é conversar sobre qualquer acontecimento que seja importante para a vida em grupo. Assim, as crianças têm oportunidades de serem ouvidas como também de participar nas decisões em relação ao processo educativo, manifestando confiança na capacidade de orientação que possui em relação à sua aprendizagem e ainda contribuir para a aprendizagem de todos (Silva et al., 2016).

Revelaram sempre concentração aquando da realização das diferentes fases da proposta, sendo visível em algumas afirmações durante a seleção das fotografias:

M.R.: “– Aquela fui eu que tirei! Está muito bonita.”

N.B.: “– Eu tirei aos meninos que não dormem, apanhei todos.”

A.M.: “– Olha ali a que eu tirei! Ali, ali!”

Notas de campo, dia 08 de janeiro de 2021

Foi também observável expressões faciais (sorrisos) de contentamento e felicidade quando algumas crianças mencionavam as fotografias de outros amigos.

Os recursos utilizados para a realização desta proposta em questão ajudaram também a cativar as crianças dado que não constituíam um recurso material utilizado diariamente pela criança no seu quotidiano.

Ainda que não tenha sido possível realizar a legenda dos momentos da rotina com o grupo e a construção do produto final, os restantes objetivos delineados na planificação foram alcançados, nomeadamente o reconhecimento e identificação dos diferentes momentos da rotina diária e a identificação dos momentos da manhã e os momentos da tarde (unidades básicas de tempo diário). Constituíram-se diversos momentos de diversão, prazer e lúdicos face às características do grupo. As aprendizagens a promover foram conseguidas, sendo constatável na nota de campo seguinte da estagiária investigadora relativa ao momento de captação das fotografias:

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

“Durante a captação dos momentos as crianças têm o cuidado de colocar a fita ao pescoço sem ser necessário lembrar os cuidados a ter e, quando são questionadas sobre a forma de tirar a fotografia conseguem explicar que têm de colocar o olho no retângulo, fechar o outro e carregar no botão.”

Nota de campo, 06 de janeiro de 2021

R.C.: – “Já arrumamos tudo. Agora é a casa de banho fazer xixi e lavar as mãos para depois...” (a criança utilizou o seu dedo para se guiar nas fotografias) “almoçar!”.

Nota de campo, 11 de janeiro de 2021

A.M.: – “Agora é o yoga. Fui eu que tirei a foto!”

Nota de campo, dia 13 de janeiro de 2021

Como evidência destaca-se o facto das crianças, ao transitarem para os momentos seguintes, referirem-se a estes com o nome definido na fase de identificação dos momentos através das fotografias.

Uma outra situação relaciona-se com o facto de as crianças mencionarem que aquele determinado momento foi fotografado pelas próprias.

As evidências acima demonstradas parecem apontar para uma gradual compreensão da rotina diária por parte do grupo.

Avaliação:

Pode-se então constatar que, com a proposta “Ramo das rotinas”, as aprendizagens foram sucedidas com êxito. Identificaram os diferentes momentos da rotina diária da sala e participaram com entusiasmo na captação das fotografias manifestando, durante esse processo, os cuidados a ter com a câmara, e ainda na seleção das fotografias.

Contudo, os participantes G.V. e R.C.: a criança G.V. não participou na identificação do momento da rotina porque não quis e a criança R.C. apenas respondia depois das outras crianças falarem.

Apesar da situação e dos fatores mencionados, a criança G.V., quando questionada diretamente, participou e respondeu corretamente, e soube ainda esperar pela sua vez para tirar fotografia a um momento.

A criança R.C., parte da sua dificuldade na identificação dos momentos da rotina, poderá relacionar-se com o facto de não conseguir concentrar-se nas atividades, distraíndo-se

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

muito facilmente. Contudo, quando lhe são oferecidas pistas orientadoras, também consegue alcançar o resultado que é pretendido nomeadamente a identificação do momento da rotina diária em questão e qual vem antes e depois; apresentou alguma dificuldade em esperar pela sua vez para tirar a fotografia mostrando-se ansioso e questionando quando seria a vez dele para tirar.

No que diz respeito aos dois outros participantes, conclui-se que as aprendizagens foram adquiridas com sucesso. Através das notas de campo é possível verificar que a criança N.B. participou mais e ativamente no diálogo reconhecendo e identificando os diferentes momentos da rotina.

A criança M.R. demonstrou também interesse em participar no diálogo. Reconheceu e identificou os diferentes momentos da rotina diária e, e também se constatou, que já possui uma conceção do tempo mensal dado que referiu que os dias se encontravam organizados em doze.

Em síntese, a proposta constituiu-se um momento de aprendizagens significativas em que os participantes esperaram pela sua vez para intervir, reconheceram e identificaram os diferentes momentos da rotina da sala. Contudo, dois participantes, G.V. e R.C., revelaram pouco interesse numa das fases desta proposta, nomeadamente na identificação dos diferentes momentos.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

B) “Quadro dos dias”

- Planificação da proposta (apêndice F)

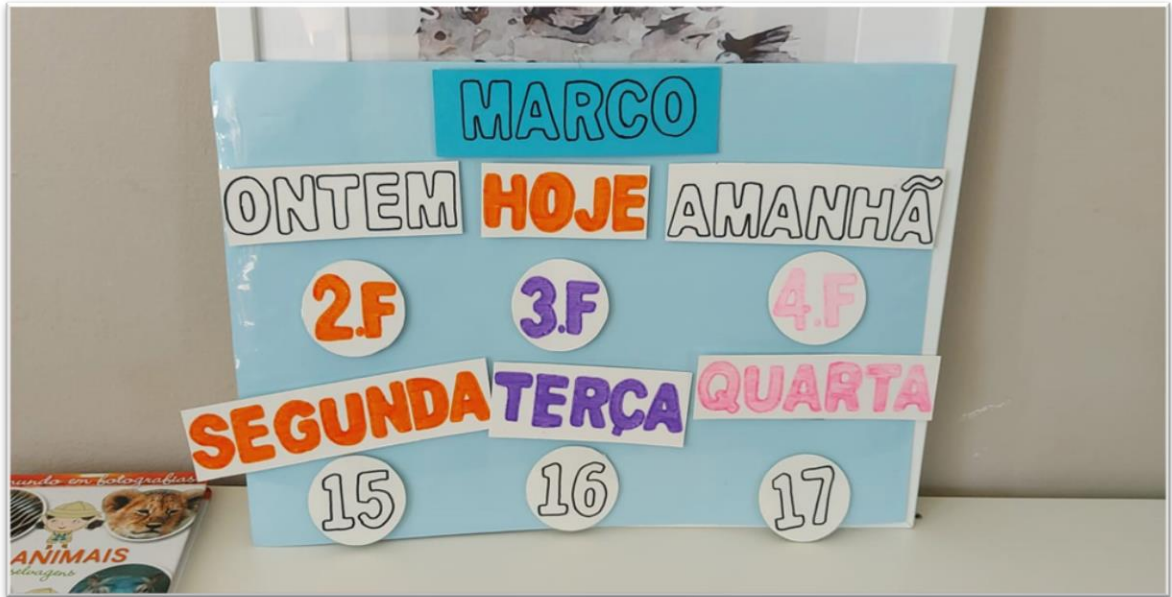


Figura 17 – Quadro dos dias

Duração: diário (todos os dias a partir de dia 11 de janeiro de 2021)

Estratégias:

- Escrita do dia no quadro de giz
- Diálogo em grande grupo sobre os dias e o seu registo
- Apresentação do quadro diário
- Marcação dos dias

Aprendizagens a promover:

- Reconhecer unidades básicas de tempo diário, semanal e anual;
- Apropriar do sentido de número.

Descrição e reflexão sobre a proposta educativa:

Tendo em vista o plano de ação planificado, a proposta em questão desenvolveu-se após o término do “Ramo das Rotinas”, iniciando-se dia 11 de janeiro de 2021 com diálogo durante o período da tarde com as crianças na área de acolhimento (tapete). Surgiu perante o interesse que o grupo demonstrou com a marcação da data e face à implicação destes durante esse processo.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

A investigadora estagiária recorreu a uma questão orientadora: “Como é que sabemos que dia é hoje?”.

Face à questão, duas crianças intervieram respondendo:

M.R.: “- A M. (Educadora Cooperante) escreve ali no quadro o dia que é (apontando para o quadro de giz).”

N.B.: “- Sim, e assim já sabemos o dia que é. E somos nós que dizemos.”

Nota de campo, dia 11 de janeiro de 2021

Perante esta afirmação da criança N.B. a investigadora estagiária questionou que, se são os próprios a revelarem que dia é, como é que sabem, então, qual é esse dia, ao que a criança N.B. respondeu:

N.B.: “- Porque estava no quadro o dia de ontem.”

Nota de campo, dia 11 de janeiro de 2021

Face à resposta dada, e analisando as notas de campo recolhidas, é possível verificar que a criança N.B. já possui uma noção de tempo e de como este ocorre, apropriando-se também, desta forma, do sentido de número ao mencionar que sabia o dia que era pelo anterior.

No que diz respeito ao quadro para a marcação dos dias, as crianças demonstraram bastante curiosidade em observar o quadro:

A.M.: “- Podemos ver o que tens aí?”

M.R.: “- Podes tirar do saco?”

R.C.: “- Posso ver?”

Notas de campo, dia 11 de janeiro de 2021

A investigadora estagiária ao revelar o quadro e os seus materiais, esperou que as crianças fizessem os seus comentários pelo que, na grande maioria, referiram que o quadro era diferente e questionaram sobre a forma de marcação no mesmo. A investigadora estagiária referiu que não seria para escreverem a data, mas sim para as próprias crianças procurarem os cartões corretos e respetivos ao dia em questão.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

O diálogo com o grupo acerca da explicação da marcação dos dias no quadro é visível na seguinte nota de campo:

Investigadora estagiária: “- Eu lembrei-me de vos trazer este quadro para ajudar a marcar a data porque, em vez de ser a M. ou a Débora a escrever no quadro, assim, começavam a ser vocês a participar na marcação do dia. Têm de procurar nestes cartões (os cartões estavam expostos em cima do tapete) aqueles que são precisos para marcar o dia em que estamos.”

Nota de campo, dia 11 de janeiro de 2021

Este momento da proposta exigiu um diálogo mais explicativo por parte da investigadora estagiária que achou necessário falar sobre cada parte do quadro, como o dia, o dia da semana e que iriam ainda marcar o dia que tinha passado e o que iria passar.

Em conversa, a investigadora estagiária e as crianças definiram que no quadro iria constar o mês, o dia e o dia da semana. No entanto, face a anteriores observações realizadas ao momento em questão, a investigadora estagiária implementou também, no quadro, os dias de «ontem» e «amanhã» para que, desta forma, existisse nas crianças uma progressiva apropriação do sentido de número, da noção de tempo e como este decorre. Todavia, foi visível que os participantes N.B. e M.R. já apropriavam consideravelmente os fatores mencionados anteriormente – apropriação do sentido de número e noção de tempo – e, face a esta situação, as suas participações passaram também por ajudar os seus pares na marcação dos dias.

Após a explicação de como se iria realizar as marcações diárias, a investigadora estagiária questionou o grupo sobre os cartões que iriam ser necessários:

M.R.: “- Os cartões são dos meses, dos dias e falta o cartão do ano.”

Investigadora estagiária: “- Sim, foi um percalço e a Débora esqueceu-se dele em casa. Mas vocês já sabem, qual é o ano?”

A.M.: “- Dois mil e vinte e um.”

Investigadora estagiária: “- Boa! E que mais cartões temos?”

M.R. e N.B.: “- Os dias da semana!” (em simultâneo).

Aluna estagiária: “- Então e estes círculos que têm os números e uma letra? Serão para quê?”

M.R.: “- São os dias da semana também.”

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a
Cidadania

Investigadora estagiária: “- Exato, são também para identificarmos o dia da semana. Quando escrevemos no quadro há duas formas de escrever o dia da semana e assim, aqui, também temos essas duas formas. (...) Este cartão que já está aqui no quadro diz janeiro. Janeiro é o quê?”

V.F.: “- É o nosso mês!”

Investigadora estagiária: “- É um dos meses, muito bem! Então e vocês ainda se lembram da data que escrevemos no quadro?”

A.M.: “- Eram dois uns.”

Investigadora estagiária: “- E que número é esse?”

A.M e M.R.: “- Onze.”

Investigadora estagiária: “- Então se aqui está escrito «hoje», vamos colocar o quê?”

N.B.: “- O cartão com o onze.”

Investigadora estagiária: “- Boa! N.B., vem procurar o cartão e coloca-o no dia de «hoje».”

Notas de campo, dia 11 de janeiro de 2021

O processo repetiu-se para os dias de «ontem» e «amanhã» pelo que o grupo conseguiu identificar, assim como os dias da semana sendo visível na seguinte nota de campo:

Investigadora estagiária: “- Se ontem foi domingo, hoje qual é o dia da semana?”

Maioria das crianças: “- Segunda.”

Investigadora estagiária: “E, quando escrevíamos no quadro, como o fazíamos para a segunda-feira?”

J.C.: “- É um dois.”

Investigadora estagiária: “- Boa! Então temos de procurar nestes cartões circulares o que tem o número dois e colocar aqui no «hoje». G.V. queres vir procurar?”

A criança deslocou-se até aos cartões e procurou o que correspondia ao pedido identificando de seguida que “as cores são iguais” (G.V.).

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a
Cidadania

Investigadora estagiária: “- Exatamente G.V. as cores são iguais! O cartão circular com o número tem a mesma cor que o cartão com a palavra desse dia da semana. Então qual é a cor que temos de procurar para encontrar o cartão com a palavra segunda?”

Crianças: “- Laranja!”

Investigadora estagiária: “- Muito bem, parece-me que já perceberam! Então e para amanhã? Se ontem foi domingo, hoje segunda-feira, amanhã vai ser que dia?”

J.C.: “- Terça-feira.”

Investigadora estagiária: “- Qual é o número de terça-feira?”

J.C.: “- É o três.” (A criança apontou para o cartão circular identificado com o 3.F).

Investigadora estagiária: “- Qual é a cor que temos de procurar para encontrar a palavra quarta?”

M.R.: “- Roxo!”

Investigadora estagiária: “- É isso mesmo. Perceberam? E como disse o G.V. as cores são iguais para que seja mais fácil de vocês identificarem a palavra do dia da semana. Assim vocês têm um quadro com o mês, os dias e os dias da semana e também conseguem ver qual foi o dia de ontem e qual será amanhã.”

Notas de campo, dia 11 de janeiro de 2021

De um modo geral, e após as observações realizadas neste dia, é possível determinar que:

- Algumas crianças identificaram que era para colocar o dia de «ontem», «hoje» e «amanhã» de imediato;
- As crianças mais velhas identificaram também que era para colocar os dias da semana;
- As crianças mais novas revelaram uma participação mais ativa na identificação dos dias («ontem», «hoje» e «amanhã»);
- Os dias da semana identificaram-nos primeiramente com os cartões redondos. Ou seja, a identificação partiu dos cartões que possuíam o número da semana, por exemplo: 2ºF, e após esta identificação passaram para os cartões com a palavra escrita. Esta segunda identificação foi feita a partir das cores – o cartão com a palavra escrita possui a mesma cor do cartão circular.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a
Cidadania

Visto ser uma proposta de realização diária, no dia 12 de janeiro de 2021 realizou-se a marcação do dia no período da manhã, na área de acolhimento (tapete).

Investigadora estagiária: “- Vocês acham que os números e os cartões, hoje, vão ser os mesmos de ontem?”

As respostas ouvidas foram discrepantes entre sim e não.

Investigadora estagiária: “- Então? Vai ser tudo igual? É preciso mudarmos?”

A criança G.V. abanou a cabeça para referir que não.

Investigadora estagiária: “- Então G.V. o que vamos ter de fazer?”

V.F.: “- Não vai ser igual.”

M.R.: “- O «hoje» para o «ontem».”

Investigadora estagiária: “- Então se é assim, que dia vai ser «hoje»?”

M.R.: “Dezanove. E este também vai mudar (referindo ao dia da semana).”

Investigadora estagiária: “- Exatamente. Porque se os dias mudam, os da semana também têm de mudar.”

V.F.: “- Aqui vai ficar o quatro («amanhã»), aqui o três («hoje») e aqui o dois («ontem»).”

Investigadora estagiária: “- Boa! O que o V.F. está a dizer é que a segunda-feira passa para o dia de ontem, a terça-feira é hoje e no «amanhã» fica a quarta-feira. (...) Acham difícil?”

M.R.: “- Não.”

Mais uma vez a criança G.V. recorre aos movimentos com a cabeça para acenar que não, respondendo então à questão colocada pela aluna estagiária.

M.R.: “- E fazemos isto todos os dias para sabermos que dia é.”

Notas de campo, dia 12 de janeiro de 2021

Análise crítica:

Julga-se que o facto de o quadro ter começado a ser considerado um material da sala de atividades e, por sua vez, estar exposto na mesma para o manuseamento por parte do grupo de crianças constituiu-se uma mais valia acabando, também, por valorizar o trabalho em equipa (a marcação da data pressupôs a participação de todos).

Segundo as autoras Silva et al., (2016), o/a educador/a deve definir prioridades na aquisição dos materiais, uma vez que a sua utilização é importante na aprendizagem das crianças. A progressiva aprendizagem e desenvolvimento destas leva a que seja necessário a “introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (Silva et al., 2016, p.26).

Referem ainda que, os materiais, devem ser selecionados tendo em vista certos critérios de qualidade e variedade baseando-se na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético.



Figura 18 – Tabuleiro dos materiais do Quadro dos dias

Ao longo das duas semanas foi observável que as crianças, para dar início às manhãs, dirigiam-se ao local do quadro (encontrava-se exposto na área da biblioteca) e transportavam-no para o tapete (área de acolhimento) para realizarem a marcação do dia sem ser necessário a intervenção da Educadora ou da investigadora estagiária para os relembrar.

As crianças demonstraram certas dificuldades na marcação do dia às segundas-feiras. Tal pode dever-se ao facto de existir uma quebra devido ao fim de semana, porém, as crianças mais velhas especialmente, procediam à contagem para identificar o dia.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

Utilizavam a seguinte estratégia: contavam mais dois dias, equivalentes a sábado e domingo, como se evidência.

Investigadora estagiária: “- Como é que sabem que hoje é dezoito?”

N.B.: “- Porque no quadro está quinze e foi no último dia de escola. O fim de semana é sábado e domingo por isso contamos estes dois (referindo à quantidade de dedos que colocou na mão para identificar os dias que ficou em casa)”.

Notas de campo, dia 18 de janeiro de 2021

Na semana de 18 a 22 de janeiro de 2021 recorreu-se a uma diferente estratégia para a marcação dos dias: as crianças que apresentavam certas dificuldades eram ajudadas



pelas outras que eram capazes de identificar os números e os dias da semana. Desta forma, a prática das crianças mais velhas, principalmente, baseou-se em auxiliar as que mais dificuldades demonstravam. As crianças M.R. e N.B. auxiliaram as crianças G.V e R.C.

Figura 19 – Marcação do dia

É de referir também que os objetivos estipulados na planificação da proposta (apêndice F) foram cumpridos. Como evidências de tal, a investigadora estagiária aponta as notas de campo expostas ao longo da descrição da proposta em questão e ainda o facto de ter sido verificável que as crianças esperaram pela sua vez para participarem e, ainda, a existência de entreaajuda entre estas, nomeadamente às que apresentaram mais dificuldades.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

Avaliação:

É possível afirmar que as aprendizagens integradas na proposta “Quadros dos dias” foram bem-sucedidas. Através da observação realizada diariamente no momento da sua realização e das notas de campo registadas, foi observável que as crianças demonstraram, até ao momento de confinamento (duas semanas de implementação da proposta), sinais de uma participação ativa e curiosa.



Figura 20 – Exploração do tabuleiro dos materiais do Quadro dos dias

Apesar da criança G.V. demonstrar pouca participação nos momentos de diálogo da proposta, foi visível uma ligeira evolução. Em certos momentos, não foi necessário a investigadora estagiária intervir diretamente com a criança para que participasse de alguma forma. A própria recorria a movimentos corporais, nomeadamente com a cabeça, para responder às questões colocadas ao grupo no seu geral.

Embora a criança G.V. não tivesse participado em todos os momentos de realização da proposta, esta adquiriu alguns conhecimentos que eram esperados verificando-se esse facto quando questionada dado que as respostas dadas eram as corretas. Entre os objetivos delineados para a proposta de atividade em questão (apêndice F), este participante conseguiu atingir o objetivo de identificação dos dias (reconhecer unidades básicas de tempo diário) dado que referia qual o dia em questão (após olhar para o quadro) e identificava qual tinha sido o dia de “ontem” e qual seria o de “amanhã”.

No que diz respeito à criança R.C. a participação foi apenas visível após a participação das outras crianças do grupo acabando por repetir o que as mesmas diziam. No entanto e embora não tenha sido capaz de apresentar iniciativa própria para responder às questões nos momentos esperados sobre os dias, a criança, ao longo do dia, realizava diversas intervenções relativas à proposta:

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

“O quadro é para marcar os dias”, “o quadro é da nossa sala”, “está muito bonito Débora”, “os amigos meteram o dia de hoje ali” (R.C.).

Notas de campo, recolhidas ao longo das duas semanas de implementação da proposta

Em relação à criança M.R. é possível afirmar que se manteve bastante interessada na proposta ao referir, ao longo dos dias, como seria realizada a marcação do dia que se seguia e ao questionar, diariamente, se podia ser a própria a realizá-la.

A criança N.B., demonstrou ser capaz de perceber a noção de tempo e de como este decorre e o que acontece. Identifica os números sem qualquer dificuldade, assim como os dias da semana. Tal é verificável quando a criança menciona que acrescenta dois dias – referentes a sábado e a domingo – ao dia de sexta-feira:

N.B.: “- Porque no quadro está quinze e foi no último dia de escola. O fim de semana é sábado e domingo por isso contamos estes dois (referindo à quantidade de dedos que colocou na mão para identificar os dias que ficou em casa)”.

No que diz respeito à estratégia implementada na última semana de desenvolvimento da proposta, é possível constatar que, com a ajuda das crianças M.R. e N.B. com G.V e R.C. durante a realização da proposta, existiu uma mudança na participação destes últimos dois participantes. A estratégia baseou-se em formar pares entre as crianças do grupo para que assim pudessem trabalhar conjuntamente e ajudarem-se nas diferentes tarefas e atividades do dia a dia da sala.

O facto de tal auxílio ter existido enquanto, neste caso, identificavam os números e os dias da semana, fez com que a participação, embora em apenas quatro dias, fosse maior. Ao deslocarem-se com um par até aos cartões para a sua identificação foi possível registar o seguinte:

- A criança G.V. identificou os números, mas procurou sempre a confirmação do seu par M.R.
- A criança R.C. não conseguiu identificar os números corretos, sendo o seu par N.B. a identificá-los. Desta forma, a participação da criança R.C baseou-se apenas na repetição dos números e do dia da semana após o par lhe os revelar e na colocação dos cartões nos sítios respetivos do quadro.

Notas de campo, dia 21 de janeiro de 2021

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

Efetuada uma breve comparação com a proposta realizada primeiramente é possível finalizar que existiu uma maior participação por parte dos participantes. As crianças alcançaram, na sua grande maioria, os objetivos que eram esperados: demonstraram comportamentos de ajuda e apoio, reconheceram os números, apropriaram-se da noção de tempo e de como este passa (diário, semanal, mensal e anual) e ainda se apropriaram da localização do material (quadro) e do respetivo tabuleiro com os cartões.

É possível ainda referir que as crianças, após o segundo confinamento, continuaram a demonstrar sinais de envolvimento na proposta de marcação dos dias como se pode verificar nas seguintes evidências:



Figuras 21 e 22 – Crianças a marcar o dia

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

C) “Diálogos”

- Planificação da proposta (apêndice G)

Duração: diária, no período da tarde (todos os dias a partir de dia 11 de janeiro de 2021)

Estratégias:

- Conversa em grande grupo acerca do novo momento da rotina diária, qual é e no que consiste
- Identificação dos comportamentos adotados durante o dia
- Sugestões de melhoria dos comportamentos

Aprendizagens a promover:

- Promover momentos de expressão;
- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;
- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;
- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;
- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva;
- Ser capaz de identificar comportamentos adequados para o bom funcionamento do grupo.

Descrição e reflexão sobre a proposta educativa:

A partir do dia 11 de janeiro de 2021 a investigadora estagiária decidiu implementar na rotina diária do grupo um novo momento: os diálogos diários. Constituiu-se uma estratégia que tinha como principais objetivos as crianças identificarem os seus comportamentos durante o dia, especialmente nos momentos de brincadeira livre, e partilharem possíveis sugestões que visassem melhorar os comportamentos menos adequados que pudessem existir.

Assim sendo, e ao observar que o grupo conseguiu perceber a finalidade da conversa, a investigadora estagiária começou a realizar os diálogos no período da tarde após o lanche, onde as crianças partilhavam o que se tinha aprendido e o que tinha corrido bem e menos bem.

No primeiro dia, 11 de janeiro de 2021, a investigadora estagiária explicou às crianças a intenção de nos sentarmos no tapete para conversar e solicitou as suas autorizações para colocar a conversa a gravar.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a
Cidadania

Investigadora estagiária: “- Vamos então sentar-nos aqui (no tapete) para quê?”

M.R.: “- Para... vamos falar... vamos falar do que correu mal e o que correu bem.”

Investigadora estagiária: “- E quando a gente falar do que correu bem e do que correu mal temos também de pensar sobre como podemos...”

A.M.: “- Mudar!”

Investigadora estagiária: “- E mais?”

N.B.: “- E do que aprendemos hoje.”

investigadora estagiária: “- E o que foi que aprendemos hoje?”

M.R.: “- Aprendemos sobre o planeta Terra.”

Investigadora estagiária: “- Sim. E o que foi que aprendemos sobre o planeta?”

J.C.: “- Oceanos.”

A.M.: “- Continentes.”

Investigadora estagiária: “- Boa! E sobre a forma do planeta Terra, como é?”

A.M.: “- Redondo.”

Investigadora estagiária: “- Mas qual é o nome que se dá? É parecido com uma...”

A.M.: “- Esfera.”

Notas de campo, dia 11 de janeiro de 2021

No que diz respeito à partilha de conhecimentos acerca das aprendizagens deste dia em questão, a investigadora estagiária verificou que as crianças identificaram o que se tinha desenvolvido durante o período da manhã:

A.M.: “- Planeta azul. (...) Tem muita água.”

M.R.: “- Os outros não têm a temperatura do nosso planeta (referindo-se aos restantes planetas) (...) O planeta Terra tem a temperatura certa.”

A.M.: “- Oxigénio.”

J.C.: “- Água por causa dos peixinhos.”

Notas de campo, dia 11 de janeiro de 2021

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a
Cidadania

Quando questionadas sobre o comportamento durante a exploração dos materiais:

Aluna estagiária. "- Quando brincámos nos materiais, acham que tivemos um bom comportamento?"

A.M.: "- Não."

Aluna estagiária: "- Porquê?"

N.B.: "- A M. às vezes zangou-se um bocadinho com alguns amigos."

Aluna estagiária: "- Então, o que é que vocês acham que podemos fazer para mudar esse comportamento?"

M.R.: "- Portarmos bem."

Aluna estagiária: "- E o que é que fizeram para dizerem que hoje foi um comportamento menos bom?"

M.R.: "- Brincaram mal com os brinquedos."

A.M.: "- Fizeram muitas trapalhadas."

Aluna estagiária: "- E como se pode mudar isso?"

M.R.: "- Tentar... tentar não fazer o que fez agora."

A.M.: "- E tratar muito bem!" (Referindo-se aos materiais).

Notas de campo, dia 11 de janeiro de 2021

No que diz respeito ao primeiro dia de implementação da estratégia dos diálogos (dia 11 de janeiro de 2021), foi possível reter que as crianças se focaram mais na dimensão das aprendizagens adquiridas do que nos seus comportamentos ao longo do dia. Todavia, e independentemente de o foco principal ter recaído sobre esta dimensão, o grupo, após a investigadora estagiária começar a falar dos comportamentos como meio de encaminhar o diálogo, este conseguiu não só identificar o momento onde os comportamentos não foram os mais adequados – durante o momento de brincadeira livre –, mas ainda o porquê de tal ter acontecido e como se poderia mudar – ajudando os colegas quando observavam que não estavam a brincar ou a manusear o material corretamente.

No dia 12 de janeiro de 2021, e relativamente à dimensão dos conteúdos abordados:

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a
Cidadania

M.R.: “- Aprendemos que o Planeta Terra gira doze meses do ano.”

J.C.: “- Gira sobre si próprio.”

A.M.: “- E à volta do sol.”

J.C.: “- O sol é uma estrela.”

Notas de campo, dia 12 de janeiro de 2021

Quando questionadas sobre como correu o dia:

M.R.: “- Mal.”

F.G.: “- Muito mal.”

N.B.: “- Não! Foi mais ou menos.”

Investigadora estagiária: “- Porquê que achas que correu mais ou menos N.B.?”

N.B.: “- Porque portamos um pouco bem e um pouco mal.”

Investigadora estagiária: “- E tu M.R., porquê que achas que o dia correu mal?”

M.R.: “- Porque o A.M. pediu para eles... pediu «por favor» aos amigos para fazer uma coisa e eles não ouviram e portaram mal.”

Investigadora estagiária: “- Pois, o A.M. pediu que os amigos se portassem melhor, pediu «por favor», e os amigos esqueceram-se. Então, se nós já sabemos que temos de nos portar bem porque depois, nesta conversa da tarde, falamos de tudo o que aconteceu e vocês querem dizer que correu tudo bem, o que é que podemos fazer amanhã para melhorar?”

N.B.: “- Portarmos bem (...) fazer coisas boas.”

Notas de campo, dia 12 de janeiro de 2021

Neste momento, a investigadora estagiária encaminhou o diálogo para as regras da sala com a questão orientadora seguinte: “Será que se cumprirmos com as regras da sala, o nosso comportamento melhora?”

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a
Cidadania

N.B., M.R., J.C. e A.M.: “- Sim!”

Aluna estagiária: “- E porquê?”

M.R.: “- Porque estamos a fazer coisas boas.”

Aluna estagiária: “- E quais são as regras da sala que vocês acham que pode fazer funcionar melhor o nosso dia?”

N.B.: “- Portarmos bem. (...) Não se pode tirar os materiais aos amigos que estão a brincar”.

A.M.: “- Não bater. (...) Não mandar os brinquedos ao ar.”

M.R.: “- Não empurrar. (...) Não bater com as peças na cabeça dos amigos.”

R.C.: “- Não podemos correr para não magoar os amigos.”

(...)

Aluna estagiária: “- Então sabem dizer-me o que correu menos bem hoje?”

M.R. e N.B.: “- O nosso comportamento.”

Notas de campo, dia 12 de janeiro de 2021

No dia 13 de janeiro de 2021 o diálogo iniciou-se diretamente na dimensão dos comportamentos ao longo do dia onde a investigadora estagiária questionou o grupo sobre como tinha corrido o dia e se já tinha sido possível fazer-se melhor que no dia anterior. As crianças, não só partilharam as suas opiniões quanto ao comportamento que adotaram, como também identificaram o que correu melhor e o que tinham feito para que tal acontecesse:

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a
Cidadania

G.V.: “- O yoga.”

A.M.: “- Correu mal a outra aula. Ela (referindo-se à professora de yoga), foi-se embora e não voltou.”

R.C.: “- A professora ficou zangada e triste.”

Aluna estagiária: “- O que é que tiveram de fazer hoje então?”

M.R.: “- Pedir desculpa.”

Aluna estagiária: “- Vocês pediram desculpa pela aula da semana passada e tentaram portar-se melhor na de hoje foi isso? E acham que conseguiram? A aula de hoje já correu melhor?”

M.R.: “- Hoje foi melhor.”

R.C.: “- Hoje portamos bem não foi Débora?”

Notas de campo, dia 13 de janeiro de 2021

Relativamente ao dia 14 de janeiro de 2021, no momento da brincadeira livre no período da manhã, houve a necessidade de parar a brincadeira do grupo uma vez que não estavam a manusear os materiais com a sua correta finalidade acabando ainda por magoar algumas crianças. O grupo foi sentado no tapete com o intuito de nos reunirmos todos e conversar sobre o que tinha acontecido.

Neste momento, a Educadora começou por perguntar o que se tinha passado e, de seguida, sentou na mesa as crianças que não souberam estar corretamente nos materiais.

Com o objetivo de as crianças perceberem, a Educadora começou por demonstrar a forma como os materiais estavam a ser manuseados: desarrumou-os e não voltou a arrumar, se arrumava colocava-os nos sítios errados, passava por cima de certos materiais, atirava-os ao ar ou para o chão, etc. Foi possível a aluna estagiária registar que, embora estivessem sempre atentos durante todo o diálogo, quando a Educadora demonstrou como estavam a utilizar os materiais, as crianças revelaram-se bastante surpresas não estando à espera. Foi também pertinente revelar depois a finalidade correta do manuseamento de certos materiais; a Educadora, juntamente com algumas crianças que estavam no tapete, demonstraram diversas hipóteses de brincadeira com os vários materiais.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

Após este momento, a Educadora permitiu que as crianças voltassem a brincar com a atenção ao que se tinha sucedido, mas não sem antes questionar qual seria a melhor forma dos colegas (os que demonstraram comportamentos inadequados com os materiais) aprendessem e fizessem melhor.

Duas crianças sugeriram que, estas crianças, permanecessem sentadas nas mesas e observassem a brincadeira das restantes:

“Os amigos podem ficar sentados a ver como se brinca bem.” (N.B. e M.R.).

O intuito era que, a estas crianças que não detiveram uma segunda oportunidade de brincadeira nos materiais, permanecessem nas mesas para observarem e aprenderem de que forma se pode brincar com os materiais da sala, sendo-lhes explicado o porquê de não terem ido brincar e de permanecerem sentados.

Foi observável pela investigadora estagiária, no restante período da manhã, que as crianças demonstraram maior cuidado com os materiais e com o seu manuseamento. Porém, as crianças que estavam nas mesas, especialmente as mais novas, não prestaram tanta atenção ao que estava a ser realizado pelas outras crianças, revelando ainda algumas brincadeiras entre eles.

No que diz respeito ao diálogo do período da tarde deste mesmo dia (14 de janeiro de 2021), a investigadora estagiária recorreu à questão orientadora: “O que aconteceu durante a manhã?”.

M.R.: “- Tivemos de parar de brincar.”

Aluna estagiária: “- Porquê que isso aconteceu?”

E.O.: “- Os meninos portaram-se mal e [es]tiveram sentados.”

Aluna estagiária: “- Houve alguns meninos que não estavam a brincar corretamente com os materiais e, então, tiveram de sentar-se à mesa. E houve também dois amigos, quando a M. perguntou o que se podia fazer para ensinar os amigos a brincar corretamente, que deram uma sugestão. Qual foi?”

N.B.: “- Que mostramos e ensinamos.”

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a
Cidadania

Aluna estagiária: “- E foi isso que aconteceu? Os outros meninos que foram brincar mostraram e ensinaram como se deve usar os materiais?”

R.C.: “- Sim. Os meninos sentaram na mesa.”

M.R.: “- Sim, mostrámos e ensinámos os amigos que não se portaram bem.”

Notas de campo, dia 14 de janeiro de 2021

A investigadora estagiária, ao realizar este breve diálogo com o grupo e ao aperceber-se que conseguiram identificar o que tinha acontecido, questionou-lhes: “O que acham que podemos fazer, amanhã, se continuarmos com o mesmo comportamento de hoje?”

As respostas que as crianças apresentaram incidiram na sugestão dada pelas duas crianças: “Mostrar outra vez” (A.M.), “Sentá-los.” (E.O.), sendo que, quando a aluna estagiária voltou a colocar a questão “E se voltarem a fazer o mesmo?” as crianças indicaram a mesma solução.

Perante esta situação, a investigadora estagiária viu-se obrigada a intervir novamente com uma questão: “Será que não há outra forma de ajudar os amigos?”. Após a questão colocada ao grupo a criança M.R. manifestou-se:

M.R.: “- Eu sei! (...) Damos a mão ao amigo e brincamos.”

Aluna estagiária: “- Boa! É uma ideia muito boa M.R. Aqueles meninos que já conseguem brincar com os materiais da forma correta podem ir buscar os amigos que, na altura, não estão a brincar como é para brincarem. O que é que vocês acham?”

R.C.: “- Sim.”

N.B.: “- É uma ideia boa M.R. Ajudamos os amigos.”

Aluna estagiária: “- Assim já conseguem dizer-lhes que não é assim que se brinca e mostrar como, que não é preciso gritar porque não se percebe depois...”

N.B.: “- Quem grita perde a razão também.”

Notas de campo, dia 14 de janeiro de 2021

No que respeita ao seguinte dia, 15 de janeiro de 2021, recorreu-se à sugestão dada pela criança M.R. no dia anterior, sendo então possível a investigadora estagiária

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

observar uma mudança no comportamento do grupo – estavam mais calmos no momento da brincadeira livre onde se observou uma outra situação:

“As crianças L.B. e R.C. começam a demonstrar um comportamento mais ativo em relação ao restante grupo: falar mais alto, andar de um lado para o outro na sala com materiais na mão deixando desarrumado o restante.”

“Foram avisadas duas vezes em relação ao comportamento que estavam a demonstrar.”

“A criança M.R. já começou a mostrar sinais em como está atenta a estas duas crianças.”

“As duas crianças acalmaram um pouco (mais ou menos 10 minutos), no entanto começaram, novamente, a revelar o mesmo comportamento apresentado inicialmente: falar mais alto, correr na sala e atirar alguns materiais ao ar.”

“As crianças N.B. e M.R., ao verificarem estes últimos dois comportamentos, levantaram-se e foram buscar as crianças L.B. e R.C. pela mão, encaminhando-os para o local onde estavam a realizar as suas brincadeiras ficando, deste modo, «responsáveis» por estas crianças.”

Notas de campo tiradas no momento da brincadeira livre, dia 15 de janeiro de 2021

Na semana que se seguiu, de 18 a 22 de janeiro de 2021, recorreu-se à estratégia referida pela criança M.R., sendo possível afirmar que o grupo melhorou o comportamento principalmente nos momentos de brincadeira livre com utilização dos materiais. Porém, dia 19 de janeiro de 2021, a criança G.V. começou a manusear os materiais de forma incorreta e, ao observar, a criança M.R. dirigiu-se ao colega com o intuito de o ir buscar para brincar com ela.

É de referir, em relação à situação mencionada, que ninguém solicitou à criança para se dirigir ao colega; a própria tomou iniciativa de ir buscar a criança G.V. para que permanecesse com ela durante a brincadeira. A partir deste momento, a criança (G.V.) demonstrou um comportamento mais calmo, interagindo com a colega (M.R.) na brincadeira:

“Não é assim M.R.”, “pode-se fazer assim”, “eu quero tentar” (G.V.).

Notas de campo, dia 19 de janeiro de 2021

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

É de referir ainda que, com base na observação realizada e nas notas de campo, as crianças trabalhavam com maior facilidade e brincavam e/ou manuseavam o material como era esperado, trabalhando em parceria com outra criança. Deste modo, implementou-se a estratégia dos pares na sala de atividades entre as crianças do grupo com o intuito de se ajudarem mutuamente nas diversas tarefas do dia a dia, como: ir à casa de banho, ir buscar o lanche, explicar como brincar corretamente e exemplificar como o material deve ser manuseado, entre outras.



Figura 23 – Crianças a brincar a pares e pequeno grupo

A construção dos pares teve em consideração as crianças mais velhas e as mais novas e, desta forma, os participantes N.B. e G.V. formaram um dos pares, enquanto que a participante M.R. e o participante R.C. outro.

Análise crítica:

Embora tenha sido uma proposta mais longa, destacando-se pela sua implementação diária, considera-se que constituiu uma mais-valia no funcionamento da vida em grupo na sala de atividades.

Com esta proposta as crianças detiveram de diversas oportunidades não apenas para comunicar e avaliar os seus comportamentos e ações e o dos colegas dando e pedindo

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

sugestões de melhoria, como também para expressarem as suas opiniões e contribuírem para o funcionamento e aprendizagem do grupo ao fazerem propostas, colaborarem na procura de soluções e partilharem ideias.

Julgamos que o facto de as crianças terem tido uma participação mais ativa durante toda a proposta acabou por se revestir de maior importância uma vez que, segundo Silva et al., (2016), ao reconhecer a capacidade da criança para a construção do seu desenvolvimento e aprendizagens é reconhecê-la como sujeito e agente do processo educativo desenvolvendo as suas potencialidades por meio das suas experiências e valorização dos seus saberes e competências únicas.

A EC, na entrevista inicial realizada (apêndice C), ao referir que “as regras foram escolhidas pelas crianças, como por exemplo “não bater nos amigos”, (...) foram escolhidas numa conversa em grupo, falando explicando cada uma delas.” criou oportunidades às crianças de fazerem parte do seu próprio processo educativo ao escolherem conjuntamente as regras de sala, assim como valorizou os seus saberes.

Ao referirmo-nos à participação das crianças é importante mencionar que, de acordo com Tomás (2007), esta, é considerada como um meio de aprendizagem que valoriza a própria criança constituindo-se ainda um direito indispensável da infância que fortalece os valores democráticos.

No que diz respeito à sugestão da criança M.R., foi possível verificar melhorias no comportamento das crianças no momento da brincadeira livre com os materiais. A investigadora estagiária também se pôde aperceber que as crianças que ficavam junto dos adultos durante o momento de brincadeira, com uma criança como par se as fossem buscar para brincar, estas aderiram positivamente à ação.

Também os materiais da sala de atividades começaram a ser utilizados com as respetivas finalidades e a sua arrumação realizada nos lugares específicos.

Uma outra evidência que reflete o sucesso da proposta foi o facto de o grupo considerar uma boa ideia e aderirem, de forma bastante positiva, a essa sugestão. Quando questionado às crianças mais velhas sobre “O que estão a aprender com vocês?” (as crianças mais novas), a grande maioria referiu “a brincar melhor na sala.” (*Nota de campo*, dia 20 de janeiro de 2021).

A partir do momento em que se implementou a sugestão dada pela criança no diálogo de dia 14 de janeiro (dar a mão às crianças que não sabem brincar com a finalidade dos materiais e ajudar ao explicar como), a investigadora estagiária também se apercebeu

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

que, as crianças que tinham ficado «responsáveis» pelas que não brincavam corretamente com os materiais, demonstraram ao longo do dia sentido de responsabilidade com outro tipo de tarefas, nomeadamente tarefas de sala como colocar e tirar as camas, colocar e tirar os lençóis, ajudar os colegas a calçar, ajudar nas idas à casa de banho, ajudar com o lanche, entre outras.

Na entrevista realizada inicialmente à EC (apêndice C), esta refere-se à importância da autonomia das crianças para que sejam capazes de cumprir as regras: “no dia a dia, na sala, com pequenas tarefas que sei que são capazes de fazer e que espero que apliquem as regras.”

Verificou-se ainda que os participantes M.R. e N.B. faziam pequenas intervenções durante as brincadeiras livres e os momentos de roda em grande grupo. Uma vez que a sala de atividades já funcionava com o trabalho a pares, estes dois participantes ajudavam, especialmente, as crianças mais novas a compreender de que maneira deviam manusear certos materiais e, na roda, colocavam-nos pelos pares estabelecidos.



Figura 24 – Participante M.R. a intervir no manuseamento dos livros da área da biblioteca

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania



Figura 25 – Participantes M.R. e N.B. a intervir na roda em grande grupo

Em alguns momentos verificou-se que as crianças mais novas, sem intervenção do adulto, procuravam a ajuda das crianças mais velhas para intervirem, nomeadamente, na correção do manuseamento de algum material que estivesse a ser mal utilizado. Também nas brincadeiras no exterior as crianças mais velhas acabavam por ajudar as mais novas mesmo não sendo o seu par. Uma situação onde esse facto se verificou foi em brincadeira livre no parque da instituição onde uma criança do grupo estava a brincar com uma criança do outro grupo de JI e começou a chorar.

Sob observação da investigadora estagiária o participante N.B. aproximou-se das duas crianças e interveio dizendo: “J.S. não deves fazer isso. O carro é do S.D. e ele é que estava a brincar.”

Nota de campo, março de 2021

A situação ocorreu devido à outra criança ter tirado o carro da criança S.D. e por esta ter começado a chorar. Ao falar com o participante N.B. a investigadora estagiária questionou-o sobre a razão da sua intervenção, pelo que a criança responde:

N.B.: “- Estava ali perto e ouvi o S.D. a chorar e fui ver o que se passava para o ajudar.”

Nota de campo, março de 2021

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

Assim sendo, e com base nas notas de campo, é possível concluir que os objetivos delineados para esta proposta em questão foram alcançados e bem conseguidos. Promoveram-se momentos de expressão e, os participantes, desenvolveram uma atitude crítica e interventiva, foram capazes de identificar os comportamentos menos corretos do dia a dia da vida do grupo e, também, de sugerir diferentes estratégias para a melhoria destes. Foram ainda capazes de cooperar com outros no processo de aprendizagem tendo como maior evidência o comportamento demonstrado pelo grupo e as intervenções durante brincadeiras livres.

Na entrevista realizada na fase inicial da investigação (apêndice C), a EC refere que “uma das regras que acho importante é (...) o saber quando erram.”, sendo os contributos desta “aprenderem a viver em sociedade, serem educadas na maneira como falam e como estão com os outros.” (Entrevista à EC – apêndice C).

Avaliação:

Após o desenvolvimento da proposta dos diálogos diários é possível confirmar que, apesar de se constituir uma proposta coletiva, as aprendizagens foram bem-sucedidas pelos participantes do estudo.

O participante G.V. apresentou maior dificuldade no manuseamento dos materiais no momento da brincadeira livre, assim como a participação nos diálogos era reduzida.

G.V. apresentava maior participação quando abordado diretamente, demonstrando apenas expressões faciais (sorrisos e olhos mais abertos) e movimentos com a cabeça nos momentos em grande grupo (movimentos de sim ou que não). Contudo, quando abordado individualmente, a criança intervinha de forma mais ativa revelando iniciativa e, após a implementação da sugestão de pegar na mão dos colegas e ajudar a brincar, os seus comportamentos começaram a melhorar quando brincava com um colega ou junto de um adulto, e quando manuseava o material da sala dado que apresentava dificuldades neste último. Na última semana foi visível que a própria criança já procurava a companhia de um par para as suas brincadeiras.

Também o participante R.C. apresentou maior dificuldade no manuseamento dos materiais durante a brincadeira livre e demonstrou uma reduzida participação nos diálogos.

A criança R.C. apresentava tendência em repetir o que tinha sido referido. Porém, a sua participação já se revelava maior nos últimos momentos de prática da investigadora estagiária chegando mesmo a identificar, nos diálogos, o que tinha corrido menos bem

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

no dia a dia do grupo. Sendo que apresentava dificuldade no manuseamento dos materiais, após a implementação do par a ajudar nos momentos de brincadeira, demonstrou uma mudança nos seus comportamentos revelando uma evolução.

No que concerne aos restantes participantes, N.B. e M.R., é possível concluir que as aprendizagens foram adquiridas com êxito, nomeadamente no que diz respeito aos objetivos: “ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros”; “ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam”; “cooperar com outros no processo de aprendizagem”; “desenvolver uma atitude crítica e interventiva”; e “ser capaz de identificar comportamentos adequados para o bom funcionamento do grupo”.

Ambos participaram de forma ativa e organizada em todos os momentos, em especial nos diálogos que requeriam uma maior participação por parte do grupo. Partilharam ideias, opiniões, sugeriram melhorias para o comportamento do grupo e manifestaram comportamentos de ajuda por iniciativa própria. Não foi necessário a Educadora ou a investigadora estagiária intervir de modo a lembrar que era necessário ajudar os colegas, pois as próprias crianças revelaram esse espírito de iniciativa.

É de referir ainda que as crianças N.B. e M.R. demonstraram também um maior sentido de responsabilidade após a implementação da sugestão de ajudar o grupo nas brincadeiras, participando com maior regularidade nas tarefas do dia-a-dia da sala de atividades.

Conclui-se então que as crianças N.B. e M.R. conseguiram compreender não só a finalidade dos diálogos como também a sua gradual evolução se destacando como evidência o seguinte comentário da criança M.R.:

“Vês Débora, hoje já conseguimos falar melhor na nossa conversa. Já aprendemos. Quando falámos a primeira vez ainda não sabíamos muito bem, mas agora já sabemos e conseguimos.”

Nota de campo, dia 15 de janeiro de 2020

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

D) Regras de Grupo

- Planificação da proposta (apêndice I)



Figura 26 – Área das regras

Duração: cinco dias

Estratégias:

- Diálogo com as crianças sobre o que são as regras, a sua importância e registo das respostas;
- Definição das regras que, para as crianças, são as mais importantes;
- Ilustração das regras e apresentação das mesmas em grande grupo.

Aprendizagens a promover:

- Reconhecer e identificar as regras de vida em grupo;
- Reconhecer a razão e necessidade de cumprir as regras de vida em grupo;
- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.

Descrição e reflexão sobre a proposta educativa:

A proposta dividiu-se em quatro momentos, dos quais: (i) diálogo e registo sobre o que são regras e a sua importância; (ii) definição das regras; (iii) ilustração das regras; e (iv) apresentação das mesmas em grande grupo.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

Face à situação atual da qual resultou um confinamento, os primeiros dois momentos da proposta foram realizados à distância, via zoom.

A investigadora estagiária iniciou a conversa com as crianças referindo a temática que iria ser abordada: as regras. Assim, procurou-se ouvir as conceções das crianças relativas à questão “O que são regras para ti?” e “Porque são as regras importantes?”.

No que diz respeito à primeira questão, os participantes revelaram:

M.R.: “- Regras são para cumprir.”

N.B.: “- Estas perguntas são difíceis.”

O participante R.C. apenas nomeou as regras da sala, não respondendo diretamente à questão, e o participante G.V. não esteve presente durante toda a proposta.

Perante a resposta dada pelo participante N.B. a investigadora estagiária questionou-o porque achava que eram difíceis, pelo que revelou: “- Porque não consigo responder bem, mas sei quais são as regras!” (N.B.).

Tendo em conta as notas de campo acima descritas, é possível afirmar que apenas uma das crianças respondeu diretamente à questão colocada, outra identificou de imediato quais as regras de sala e ainda outra que revelou ter sido uma questão difícil.

Relativamente à questão “Porque são as regras importantes?”:

M.R.: “- Para conseguirmos todos entender-nos e portarmos bem.”

R.C.: “- É importante porque é para portar bem.”

Quanto às respostas dadas por estes dois participantes é verificável que assumem as regras como importantes para uma melhor convivência entre todos. No que respeita ao comentário proferido pelo participante N.B. aquando desta questão, revelou-se de grande interesse para a investigadora estagiária:

N.B.: “- As regras são importantes para não nos aleijarmos, mas também podem ser aborrecidas.”

Perante o comentário, a investigadora estagiária continuou a conversa com o participante no intuito de perceber a ideia apresentada:

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a
Cidadania

Investigadora estagiária: “- Aborrecidas porquê?”

N.B.: “- Porque fazemos sempre a mesma coisa e os amigos e eu gostamos mais de fazer coisas divertidas.”

Investigadora estagiária: “- Então achas que se mudarmos as regras da sala para as nossas regras, as que achamos mais importantes para nós, que pode ser menos aborrecido e mais divertido?”

N.B.: “- Podemos tentar.”

Notas de campo, fevereiro de 2021

De seguida, a investigadora estagiária questionou quais as regras que sabiam, pelo que as respostas passaram por: “não bater”, “não empurrar”, “não gritar”, “não correr”, “não mandar brinquedos para o ar” e “não atirar os materiais”.

À vista das regras apresentadas, a investigadora estagiária constatou que as crianças diziam muito, e sempre que eram pronunciadas em sala, o que não podiam fazer em vez de dizerem o que deviam fazer. Ou seja, acabavam por levar as regras para o negativo em vez do positivo.

Quando questionadas sobre a razão de dizerem, em todas as regras, “não podemos” nenhuma das crianças apresentou uma resposta à investigadora estagiária. Por esta razão a investigadora estagiária sugeriu uma alteração nas regras da sala: em vez de definirmos o que não podemos fazer, definíamos o que devíamos fazer em sala. Também, em vez de serem regras da sala, dado que o trabalho estava a ser realizado conjuntamente, poderíamos caracterizar como regras de grupo.

As crianças aderiram positivamente respondendo logo “Sim!!”, com grande animação e euforia. Assim, estas, começaram de imediato a tentar modificar as regras:

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a
Cidadania

N.B.: “- Não correr... podemos mudar para andar devagar e com calma na sala.”

Investigadora estagiária: “- Boa! É isso mesmo que devemos tentar fazer. Conseguem fazer isso para as outras?”

M.R.: “- Sim, eu sei. Não podemos partir os materiais. Devemos cuidar bem deles.”

Investigadora estagiária: “- Sim. E tu R.C., lembraste de alguma?”

R.C.: “- Hm... Não podemos empurrar nem bater.”

Notas de campo, fevereiro de 2021

A investigadora estagiária verificou um silêncio e não obteve qualquer resposta por parte das crianças. Questionou sobre o que se passava e revelaram:

M.R.: “- Esta é difícil.”

N.B.: “- Não consigo mudar.”

Investigadora estagiária: “- Estou a perceber. Mas não faz mal, por isso é que estamos a fazer juntos. Como uma equipa. Então, quando há algo que algum amigo não gosta ou não quer, nós temos de...” (a investigadora estagiária esperou que as crianças terminassem a frase).

M.R.: “- Respeitar.”

Investigadora estagiária: “- Exato! Então e acham que podemos mudar para respeitar os amigos?”

M.R.: “- Sim.”

Investigadora estagiária: “- E porquê?”

N.B.: “- Porque eles não gostam de ser empurrados ou que batam e quando não fazemos isso estamos a respeitar o amigo.”

R.C.: “- Sim, porque fazer isso é feio e não devemos fazer.”

Notas de campo, fevereiro de 2021

Tendo em conta o discurso dos participantes é possível a investigadora afirmar que apresentaram curiosidade e interesse em participar no diálogo e em modificar as regras com o objetivo de serem menos aborrecidas, mais divertidas e de grupo.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

O terceiro momento da proposta já se realizou presencialmente. A investigadora estagiária tinha apenas um dos quatro participantes tendo sido, então, a participante M.R. a realizar a ilustração das regras definidas em grupo na sessão à distância.

Como forma de dar início a este momento, a investigadora estagiária sentou-se apenas com a participante para questionar sobre as regras que foram selecionadas em grupo. A participante identificou as regras estabelecidas e, de seguida, a investigadora estagiária questionou como podíamos registá-las sem ser por escrito:

M.R.: “- Podemos fazer desenhos com elas [as regras].”

Investigadora estagiária: “- É uma boa ideia. E como desenhamos, por exemplo, brincar no sítio do material?”

M.R.: “- Fazemos uma linha para separar a sala.”

Investigadora estagiária: “- Porque vais fazer a linha?”

M.R.: Para nós sabermos que temos de brincar no mesmo sítio onde está o material.”

Notas de campo, março de 2021

Após o comentário referido pela participante M.R., a investigadora estagiária, percebeu que a criança se apropriou do espaço da sala criando uma linha para separar o local onde se manuseia os materiais (junto ao móvel dos mesmos).

Também à medida que a participante realizava os desenhos a própria pedia à investigadora estagiária para ler as regras e, quando era pronunciada a que estava a ilustrar, a própria criança colocava um certo por cima.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

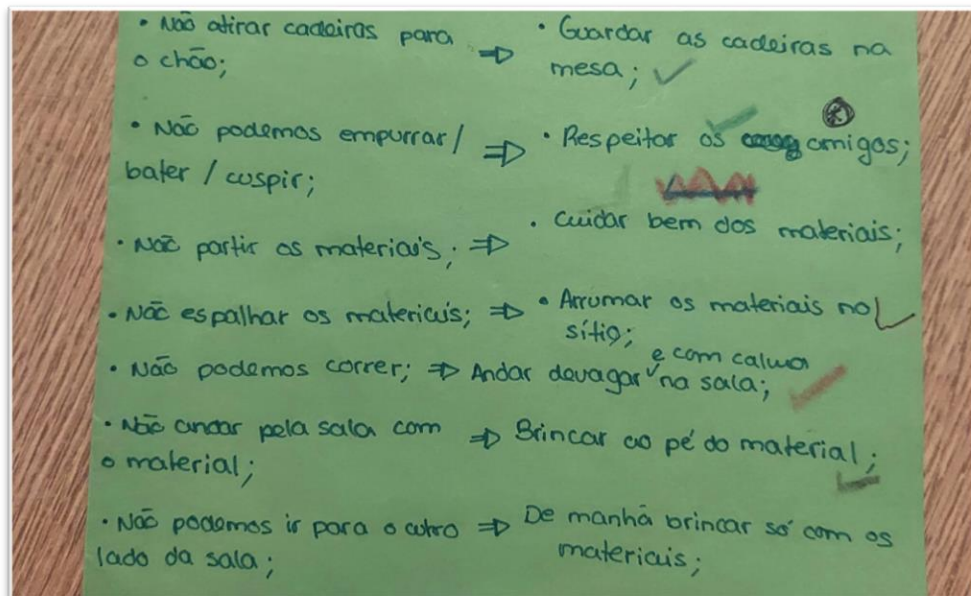


Figura 27 – Registo das regras e ticado pela participante M.R.

No que respeita à apresentação das regras, esta foi realizada em grande grupo e, ainda, pela participante M.R. dado que os restantes participantes não estavam presentes.

A investigadora estagiária decidiu dar a palavra à M.R. para que fosse a mesma a explicar ao grupo o que iria ser feito. A participante M.R. começou por relembrar o grupo do trabalho realizado via zoom quando se falou das regras, da sua importância, de quais foram identificadas e quais foram modificadas para fazerem parte das novas regras de grupo.

M.R.: “- Então vamos começar. Nós falámos pelo computador sobre as regras e mudámos algumas. Em vez de dizermos o que não podemos fazer vamos começar a dizer o que devemos fazer aqui na sala. (...) Ah! E durante as brincadeiras. Aqui temos a primeira” (a participante olhou para a investigadora estagiária e espera que lhe revele qual é a regra). “Esta é guardar as cadeiras no sítio...”

A.M.: “- Olha é igual à nossa sala! Estão ali as mesas e as cadeiras iguais. E ali a janela com a cortina.”

Investigadora estagiária: “- Queres explicar M.R.?”

M.R.: “- Sim. É a nossa sala e aqui é para vocês saberem que devem arrumar as cadeiras e não deixar espalhadas e para trás.”

Notas de campo, março de 2021

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

As restantes regras selecionadas em grupo, a participante M.R. apresentou-as do mesmo modo: deu a conhecer o desenho que realizou e explicou-o. Procurou sempre a aprovação da investigadora estagiária quando terminava a apresentação de uma regra e questionou sempre o nome de cada uma. No final da apresentação a investigadora estagiária sentiu necessidade de questionar a participante M.R. sobre a razão de ter perguntado em cada regra o nome, uma vez que sabia a qual se referia:

Investigadora estagiária: “- M.R., porque perguntaste qual era a regra se foste tu que desenhaste e sabias qual era?”

M.R.: “- Porque queria dizer o nome que tínhamos visto todos para eles se lembrarem. Mas depois expliquei o que desenhei para perceberem bem.”

Investigadora estagiária: “- E qual é a tua opinião sobre estas regras de grupo? Achas que assim vai correr melhor?”

M.R.: “- Sim, porque fomos todos que fizemos.”

Investigadora estagiária: “- E porquê?”

M.R.: “- Porque são regras novas e assim sabemos o que temos de fazer. E tu também dizes que juntos é mais fácil de fazer as coisas.”

Investigadora estagiária: “- E achas que os desenhos vão ajudar os amigos?”

M.R.: “- Sim. São mais fáceis e ajudam os outros meninos a perceber o que têm de fazer na sala.”

Notas de campo, março de 2021

Análise crítica:

No que diz respeito aos momentos iniciais da proposta desenvolvidos via zoom é possível a investigadora estagiária afirmar que as crianças, mesmo participando à distância e através de um computador, demonstraram muita atenção e interesse. Demonstraram também curiosidade em perceber como as regras podiam ser modificadas e participaram nessas alterações sem perder o interesse. Contudo, e sem deixar de ser mencionado, o participante N.B., mencionou que algumas questões se revelaram mais difíceis impossibilitando-o de responder.

Também um outro aspeto considerado importante para a investigadora estagiária foi a resposta dada por este mesmo participante (N.B.) referente às regras da sala onde

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

revelou que as regras podiam ser aborrecidas. Este comentário leva a investigadora estagiária a crer que as crianças não possuíam interesse na construção das regras anteriores, uma vez que, como foi observável ao longo de todo o percurso de estágio, quando demonstravam interesse adquiriam as aprendizagens esperadas.

Relativamente ao momento de ilustração das regras foi apenas realizado pela participante M.R. No entanto, é possível à investigadora estagiária referir que esta participante já identificava as regras como algo que deviam fazer em vez de serem algo que não podiam. Tal verificou-se com o facto de, ao iniciar os desenhos, afirmar: “O que devemos fazer em sala é...” (M.R.) e referia as regras que tinham sido seleccionadas por todos. Inclusive, é possível ainda a investigadora estagiária afirmar que a participante M.R. demonstrou sempre interesse e gosto em fazer os desenhos. Também através das evidências seguidamente apresentadas podemos verificar que esta participante teve em atenção o espaço envolvente – sala de atividades.



Figura 28 – Participante M.R. a realizar a ilustração das regras

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

Na regra “brincar ao pé do material” a investigadora estagiária observou que a participante M.R. tinha colocado o lápis de lado e pego na caneta. Sem realizar qualquer interferência, a investigadora estagiária deixou que a criança continuasse e verificou que a participante M.R. estava a copiar a palavra “amigos”, escrita para uma regra anterior, para escrever a legenda da regra em questão.



Figura 29 – Participante M.R. a escrever a legenda da ilustração

Avaliação:

Face às evidências expostas ao longo da descrição e análise da proposta de atividade a investigadora estagiária pode concluir que as aprendizagens esperadas foram alcançadas, nomeadamente o conhecimento e identificação das regras de vida em

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

grupo, reconheceram o porquê de serem importantes e revelaram ainda capacidade de fazer escolhas e tomar decisões nos momentos de seleção e modificação das regras.

Uma vez que o participante G.V. não participou na proposta em questão, a investigadora estagiária não possui evidências da participação desta criança.

Porém, face aos outros três participantes, M.R., N.B. e R.C., a investigadora estagiária pode afirmar que na sessão à distância as crianças demonstraram curiosidade e interesse em participar.

A participante M.R., na grande maioria das vezes, intervinha primeiramente, contudo, soube dar a vez aos colegas para expressarem as suas opiniões quanto à temática. Deu a conhecer a sua conceção quanto à importância das regras e identificou as que já estavam estabelecidas em sala. Perante os vários discursos tidos constatou-se também que percebeu o intuito das modificações realizadas às regras e o porquê de passarem de regras de sala a regras de grupo.

Respeitante à ilustração destas, uma vez que foi a única participante presente, a investigadora estagiária pode também afirmar que demonstrou empenho nos seus desenhos. Em alguns deles solicitou algum auxílio (por exemplo, para desenhar um móvel da sala ou a estante dos materiais), porém, face a esta preocupação em desenhar o espaço que a envolvia, demonstra que esta participante já localiza alguns objetos num ambiente que lhe é familiar indo, desta forma também, ao encontro dos objetivos delineados na planificação (apêndice I).

No momento de afixar as regras na área escolhida pelo grupo a participante M.R. demonstrou muito entusiasmo. À medida que colava na parede uma regra de cada vez relembra o restante grupo de qual dizia respeito. Neste momento, foi observável pela investigadora estagiária que a criança já não pediu auxílio para que lhe dissesse qual a regra que o desenho referia; a participante, apenas ao observar a ilustração, referia a regra.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania



Figura 30 e 31 – Participante M.R. a colocar as regras na área definida



Figura 32 – Participante M.R. a explicar as regras afixadas

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

No que diz respeito ao participante R.C. a investigadora estagiária pôde verificar uma mudança na participação desta criança. Tendo por base as propostas realizadas anteriormente, a criança R.C., nesta proposta em questão demonstrou uma participação mais ativa. Embora não tenha respondido à primeira questão orientadora – “O que são as regras para ti?” – conseguiu identificar as regras de sala e referir que empurrar e bater “é feio e não devemos fazer” tendo, assim, consciência do que é certo e do que é errado.

O participante N.B. referiu que eram questões difíceis e não respondeu à primeira questão orientadora também. Todavia, identificou as regras e referiu qual a importância destas.

Embora tenha revelado que a primeira questão fosse difícil de dar resposta, a investigadora estagiária, através da observação realizada ao participante no momento da questão, percebeu que este fazia um esforço para tentar dar resposta à questão colocada – olhava para cima como que à procura de resposta, mexia-se na cadeira onde estava sentado, entre outras observações da sua postura corporal –, revelando assim interesse e empenho na proposta que estava a ser desenvolvida.

Também o comentário referido por este participante em relação às regras serem aborrecidas leva a investigadora estagiária a confirmar que as crianças não se apropriaram corretamente das regras definidas no início do ano letivo. Tal facto pode se dever às regras terem sido construídas para a sala em vez de serem para o grupo e com o grupo. Como defendem as autoras Silva et al., (2016), a participação das crianças no seu processo de aprendizagem promove a perceção do que estas aprendem e como. Ou seja, na “pedagogia de participação (...) a criança é um ser competente e em atividade (...)” que “(...) colabora com o educador para a construção do seu dia a dia” (Carneiro, 2016, p.18).

3. Discussão dos resultados obtidos

No que diz respeito à presente investigação, e tendo em conta o que foi realizado pelo grupo de crianças com a investigadora estagiária, pode-se verificar que com estratégias adequadas é possível uma melhor organização do ambiente educativo e consequentemente uma educação para a cidadania pela positiva.

Para a EC “uma das regras que acho importante é o saber partilhar, brincar em conjunto, saber quando erram e pedir desculpa.” (Entrevista à Educadora Cooperante – apêndice C).

Neste sentido a educação pré-escolar pode contribuir na construção destes valores acima referidos pela EC para que o desenvolvimento moral da criança seja preservado. Desta forma um ambiente educativo bem organizado e conhecido pelo grupo de crianças potencia, também, relações sociais entre as mesmas.

Embora algumas crianças apresentem conhecimento sobre estes valores, na prática e em interação com outras crianças, apresentavam ainda dificuldade em expor os mesmos.

Como afirma Oliveira Martins (1992, citado por Vasconcelos, 2007),

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. Deve proporcionar a «cultura do outro» como «necessidade de compreensão de singularidades e diferenças», a responsabilidade pessoal e comunitária, o conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas e a compreensão de culturas, de nações, do mundo (p.111).

Deste modo, houve necessidade de a investigadora estagiária envolver as crianças em atividades relacionadas, primeiramente, com a organização do ambiente educativo e, posteriormente, com as regras de cidadania.

Era intenção da investigadora estagiária promover nas crianças motivação para o cumprimento das regras para a cidadania desenvolvendo o conhecimento do ambiente em que estavam inseridas.

O/a educador/a deve

apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas (Silva et al., 2016).

Desta maneira, desenvolveu-se em contexto de sala onde foi realizada a prática pela investigadora estagiária, atividades orientadas que ajudassem a responder à questão de investigação: “Será que ao adotar-se, na organização do ambiente educativo, estratégias potenciadoras de relações sociais se contribui para uma educação para a cidadania?”

O trabalho desenvolvido pela investigadora estagiária permitiu às crianças diversas experiências, tais como: desenvolvimento da autonomia, oportunidades para expressarem as suas opiniões, escutar o outro e, conseqüentemente, respeitar o outro, falar na sua vez e colaborar em equipa para um objetivo comum.

Mais importante para a investigadora estagiária foi ouvir as vozes das crianças porque estas, para além de identificarem que os seus comportamentos eram inadequados, também eram capazes de dar sugestões para uma melhoria desses comportamentos.

As crianças são encaradas como aprendizes ativos uma vez que, e como afirma Gomes (2016), “questionam, planificam, experimentam, investigam e inventam soluções e participam na reconstrução de significados” (p.74).

Sobre estes diálogos com as crianças foi possível observar por parte da investigadora estagiária que as mesmas, ao longo do seu dia a dia, eram capazes de partilhar as suas experiências recorrendo ao seu próprio vocabulário.

No que diz respeito às atividades implementadas na investigação, as mesmas foram desenvolvidas com o intuito de ajudar as crianças a organizar o seu próprio ambiente educativo e, posteriormente, na construção das regras de grupo.

Relativamente à atividade “Ramos das Rotinas” desenvolvido com o grupo de crianças, foi possível à investigadora estagiária verificar que algumas crianças conheciam os diferentes momentos da rotina enquanto que outras questionavam a investigadora estagiária sobre o momento que sucedia. O facto de as crianças terem participado no registo de cada momento da rotina diária de sala e de utilizarem um material diferente (máquina fotográfica) contribuiu para uma melhor exploração e conhecimento desses mesmos momentos e, também, para que fosse mais fácil para as crianças identificarem melhor as suas rotinas.

A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (Silva et al., 2016, p.26).

Ao longo do tempo foi possível observar que as crianças já não questionavam a investigadora estagiária tão frequentemente sobre o momento seguinte deslocando-se ao ramo das rotinas para elas próprias, procurarem e identificarem o momento a seguir. Assim, a investigadora estagiária constata que as crianças se tornaram mais autónomas e independentes.

No que concerne à atividade “Quadro dos Dias”, foi considerado importante para a investigadora estagiária pelo facto de ter ajudado as crianças a serem capazes de se apropriar, de forma gradual, da noção do tempo. Para Silva et al., (2016), criança, ao vivenciar estas diferentes unidades de tempo, apropria-se de forma progressiva de referências temporais que lhe são seguras e que têm como função a compreensão do tempo, nomeadamente o passado, o presente e o futuro. No início da atividade a investigadora estagiária desenvolvia-a de forma individual, contudo, constatou que as crianças trabalhando a pares era mais rentável uma vez que as mesmas acabavam por se motivar e ajudar umas às outras. Deste modo, a investigadora estagiária adotou o trabalho a pares como uma estratégia a desenvolver com o grupo de crianças.

No que diz respeito à atividade “Regras de Grupo” foi possível à investigadora estagiária constatar que estas já existiam na sala de atividades. No entanto, e apesar de as crianças as identificarem, no momento das brincadeiras livres, não as colocavam em prática. Desta forma, foi necessária uma intervenção por parte da investigadora estagiária com o intuito de ajudar as crianças a possuírem as suas regras enquanto grupo uma vez que estas as viam como negativas tal como refere o participante N.B. ao comentar: “As regras podem ser aborrecidas.” A prática da investigadora estagiária partiu da necessidade de alterar estas conceções e mostrar às crianças que as regras são algo que devem fazer em vez de algo que não possam. Foi possível constatar que as crianças refletiam conjuntamente com a investigadora estagiária sobre as alterações realizadas às regras de sala.

A investigadora estagiária ponderou que o facto de as crianças não se apropriarem corretamente das regras de sala podia ter a ver com o facto de não as considerarem como delas próprias. Assim, houve a necessidade, por parte da investigadora estagiária, de criar as regras de grupo conjuntamente com as crianças para que, desta forma, as considerassem como suas.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

Segundo as autoras Silva et al., (2016), as crianças aprenderão a defender as suas ideias e opiniões, a respeitar as dos outros contribuindo assim para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os intervenientes.

Também para Brás e Reis (2012), a abordagem dos/as educadores/as deve ter em vista que as crianças percebam os comportamentos que se esperam e, para isso, é necessário oferecer-lhes indicações claras e repetidas em diversas situações com o intuito que as crianças as conheçam, entendam e interiorizem.

Para resolver a temática em questão utilizou-se como estratégia o envolvimento das crianças nas atividades, sendo o diálogo diário fundamental assim como o trabalho realizado a pares entre os intervenientes.

A investigadora estagiária, ao longo da implementação do plano de ação, concluiu que os diálogos realizados diariamente com as crianças foram fundamentais para o resultado final esperado, pois eram nestes diálogos que as crianças e a investigadora estagiária refletiam sobre os comportamentos demonstrados ao longo do dia, identificavam quais os menos adequados e procuravam soluções para melhorar esses comportamentos.

Em síntese, e de maneira a responder à questão de investigação, pode-se concluir que ao adotar-se estratégias potenciadoras de relações sociais como de amizade e partilha, no ambiente educativo, está-se a contribuir para uma educação para a cidadania, uma vez que as crianças demonstraram valores como: o saber escutar e esperar pela sua vez para falar ou participar, a colaboração em equipa num objetivo comum e, principalmente, o respeito pelo outro e pelo próximo.

Capítulo V

1. Conclusões da dimensão investigativa – resposta à questão da investigação e os objetivos

Os resultados da investigação realizada obtiveram-se por meio da implementação de uma metodologia sobre a própria prática realizada pela investigadora estagiária com o objetivo de investigar se com um ambiente educativo organizado e conhecido pelas crianças se promove uma educação para a cidadania.

Desta forma, no decorrer da prática desenvolvida, foi fundamental implementar atividades e estratégias promotoras de relações sociais tendo em vista a organização do ambiente educativo para promover uma educação para a cidadania.

Através de uma breve síntese de todo o trabalho desenvolvido é apresentada, primeiramente, a questão de investigação: “Será que ao adotar-se, na organização do ambiente educativo, estratégias potenciadoras de relações sociais se contribui para uma educação para a cidadania?” e os objetivos a esta relacionados: identificar estratégias na organização do ambiente educativo potenciadoras de relações sociais e analisar os contributos das estratégias utilizadas para uma educação para a cidadania.

Por meio das reflexões e análises das propostas implementadas a investigadora estagiária foi capaz de observar que os objetivos inicialmente delineados foram respondidos. Tendo em conta as produções orais das crianças – comentários realizados – e os comportamentos destas é possível considerar que o trabalho desenvolvido possuiu um resultado positivo no desenvolvimento das mesmas, nomeadamente a nível de relações sociais e de vida em grupo.

No que diz respeito às propostas de atividade implementadas pela investigadora estagiária observou-se que as crianças participaram ativamente, com empenho e tentaram sempre ir ao encontro do que era solicitado.

A investigadora estagiária percebeu que ao promover oportunidades para a participação das crianças no seu processo de aprendizagem e ao priorizar o trabalho conjunto e a colaboração entre todos, as crianças demonstravam vontade imensa em participar e fazer parte deste percurso.

Ao observar a planificação em teia (figura 11), constata-se que a Área de Formação Pessoal e Social foi transversal em todas as atividades sendo, então, a área base da investigação realizada. Contudo, é possível também observar que existiu, em todas as propostas também, a articulação com as restantes áreas de conteúdo.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

A maioria do grupo de crianças onde se desenvolveu a investigação adquiriram as aprendizagens promovidas com as propostas implementadas. Os resultados desta investigação permitem afirmar que potenciaram relações sociais e que as crianças desenvolveram competências de convivência democrática e de cidadania assentes no respeito com o próximo, no saber escutar o outro, no falar na sua vez e em ajudar e colaborar em equipa para um objetivo comum.

Desta forma, considera-se que o grupo adquiriu novas competências e aprendizagens sendo, então, capazes de as aplicar no seu dia a dia com ou outros.

Também é de referir que no decorrer da investigação existiu necessidade de se adaptar as estratégias tendo em conta as crianças e as situações, como por exemplo: adaptar a forma como estas brincavam nos momentos livres. Face às conclusões tiradas nestes momentos através das observações realizadas, houve necessidade de se começar a trabalhar a pares.

Esta estratégia surgiu também em prol de uma outra – os diálogos diários em grande grupo. Ou seja, priorizou-se a participação e as opiniões das crianças face ao que se devia fazer para melhorar certos comportamentos.

Respondendo à questão de investigação, conclui-se que ao organizar o ambiente educativo por meio de diversas estratégias potenciadoras de relações sociais é possível contribuir para uma educação para a cidadania no sentido em que as crianças demonstraram atitudes de respeito umas com as outras, assim como pelas suas opiniões, compreenderam o que era errado e certo e, em grupo, chegaram a sugestões de melhoria de comportamentos.

Desta forma, e como é referida a Educação para a cidadania para a Direção-Geral da Educação (2012),

enquanto processo educativo, 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 (Direção-Geral da Educação, 2012, p.1).

Assim, é em contexto de JI que as crianças se formam a nível pessoal e social preparando-as para uma prática de cidadania onde aprendem a importância do respeito, a negociação de diferentes e diversos pontos de vista mantendo as relações, aprendem em relação à diversidade e à igualdade de oportunidades, da diversidade de culturas, da importância da conservação do ambiente e da saúde para que, desta forma, desenvolvam um sentido de responsabilidade social (Vasconcelos, 2007).

2. Implicações da investigação na prática profissional futura

Nóvoa (2000) refere que “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional” uma vez que a profissão docente é “impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (p.9). Assim, ainda para este autor, torna-se cada vez mais complexo definir esta profissão.

No que concerne à investigadora estagiária, a identidade profissional desta foi alcançada através da sua formação académica, nomeadamente das oportunidades oferecidas aquando de PES I, PES II e PES III, das suas experiências passadas e, ainda, das demais interações com os outros.

Como é indicado por Costa e Caldeira (2015, citado por Ferreira, 2015), “o processo de identidade profissional desenvolve-se em interação com os demais autores sociais, numa perspetiva holística que engloba passado, presente e futuro.” (p.39).

A intervenção realizada pela investigadora estagiária em contexto de educação pré-escolar revestiu-se de grande importância e caracterizando-se como uma mais valia na prática profissional futura enquanto Educadora de Infância dado que proporcionou momentos variados de aprendizagem e de relações entre as crianças e os adultos durante o trabalho desenvolvido em sala. Existiu sempre espírito de iniciativa por parte da investigadora estagiária, assim como se mostrou, desde o início, disposta a ajudar e disponível para o que fosse necessário. Formaram-se ainda várias relações quer com as crianças, com a EC quer com os restantes adultos da instituição.

O apoio e ajuda da EC esteve sempre presente permitindo à investigadora estagiária contar sempre com esta. Em prol disso, as atividades foram pensadas e planificadas conjuntamente com a EC atendendo sempre às necessidades e interesses das crianças e às situações observadas na sala de atividades, podendo estas planificações serem alvo de alterações sempre que existisse necessidade.

Ao longo de toda a prática desenvolvida houve ainda o envolvimento da EC nas práticas da investigadora estagiária com o intuito de esclarecer o que foi bem desempenhado, mas também quando podiam ser diferentes constituindo-se, então, críticas construtivas. Assim, a EC incentivava a investigadora estagiária de modo a que se sentisse segura e confiante nas suas intervenções.

No que diz respeito às relações com as crianças, a investigadora estagiária pode afirmar que se centrou em afetos, atenção e partilha de conhecimentos tendo em vista as características e interesses de cada uma, contribuindo para o seu crescimento,

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

autonomia e confiança dando sempre espaço e liberdade para expressarem as suas opiniões e participarem ativamente em todo o processo de aprendizagem.

As narrativas supervisivas dialogadas apresentaram-se uma estratégia formativa importante pois permitiu uma reflexão profunda da prática pedagógica realizada: como foi, porquê, o que poderia melhorar, avaliar aprendizagens do grupo, entre outras reflexões fundamentais para as práticas futuras. Nem sempre a prática pedagógica da investigadora estagiária correu como era esperado por esta. Contudo, as reflexões sobre estes momentos menos conseguidos foram igualmente momentos facilitadores de aprendizagem pois houve necessidade de reflexão sobre eles, o que possibilitou à investigadora estagiária que evoluísse profissionalmente e realizasse mudanças nas suas práticas ocorrendo, então, o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O tempo de estágio considera-se um fator limitador uma vez que o trabalho com crianças deve ter em consideração o tempo de cada uma para aprendizagem, assim como os seus interesses.

Observou-se também que o grupo, à medida que o tempo passava, se mostrou mais interessado, curioso e recetivo às propostas e ao trabalho que se estava a desenvolver, sendo então possível concluir que, para a investigadora estagiária, todo o esforço, trabalho e dedicação colocados na presente investigação foram compensados quer a nível de aprendizagens quer de formação pessoal e vida em grupo.

1. Referências Bibliográficas

- Almeida, A. (2017). *Educar para a Cidadania. A solidariedade na Educação Pré-Escolar*. Relatório final de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa. Acedido em:
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21859/1/TESE%201%c2%aa%20parte.pdf>
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. & Bicklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brás, T. & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, v.3, 135-147.
- Bruni, E. (2018). *Da pedagogia Montessori ao projeto. Uma escola primária para Crespano del Grappa* Universidade do Porto, Porto. Acedido em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/118400>
- Cardona, M. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interações*, 9, 4-31.
- Carneiro, H. (2016). *Maneiras de fazer pedagogia: a transmissão e a participação em dois contextos de estágio*. Relatório final de Mestrado, Paula Frassinetti, Porto. Acedido em:
<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2305/1/R.%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20FINAL%20-SA.pdf>
- Carvalho, C. (2018). *Educação para a Cidadania: estudo de caso numa escola associada da Rede de Escolas UNESCO*. Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa. Acedido em:
https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/17616/1/Master_Cheila_Cardoso_Carvalho.pdf
- Coutinho, C. (2020). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a
Cidadania

Chambel, M. (2015). *A importância da continuidade educativa e da articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório final de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre. Acedido em:

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14272/1/Cristina%20Chambel_Tese%20Final.doc-%20Final.pdf

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República*, n.º 201/2001 - Série I-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Fernandes, A. (2010). *Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar*. Relatório final de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança. Acedido em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt>

Ferreira, S. (2015) *O envolvimento de crianças em atividades de pequeno e grande grupo: o papel do educador*. Relatório final de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Acedido em: [RCIPL: O envolvimento de crianças em atividades de pequeno e grande grupo: o papel do educador](#)

Ferreira, V. (2015). *A brincadeira livre em contexto de Jardim de Infância: Uma perspectiva dos Educadores*. Dissertação de Mestrado, ISEC, Lisboa. Acedido em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/15616>

Figueiredo, Ilda. (1999). *Educar para a Cidadania*. Lisboa. Edições ASA.

Fonseca, M. (2009). Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo económico e a responsabilidade social. *Cadernos CEDES*. Acedido em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622009000200002&script=sci_arttext&tlng=pt

Forneiro, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: Dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 47, pp. 49-70.

Guerra, C. (2013). *A Arte/Expressão plástica numa inter-relação com a matemática/geometria. Um projeto no jardim de infância*. Relatório final de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Acedido em:

<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3646>

Gomes, R. (2016). As aptidões sociais na infância: identificar para intervir. *Interações*, 42, 70-95.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a
Cidadania

Henriques, H. & Marchão, A. (2017). Educar para a cidadania em Educação Pré-Escolar: OCEPE, guiões e curricula. *II Encontro Internacional de Formação na Docência* (p.689-698). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Acedido em:

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22104/1/HH_AM%2c%202018%2c%20%20incte17_atas.pdf

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, B. (2015). *Formação Pessoal e Social: Intervenção Pedagógica no 1º Ciclo*. Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa. Acedido em:

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12884/1/LIMA%20Barbara%202015.pdf>

Martins, M. & Mogarro, M. (2010, abril). A Educação para a Cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 185-202. Acedido em:

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4201/1/Martins%20e%20Mogarro%202010%20cidadania.pdf>

Mónico, L., Alferes, V., Castro, P. & Parreira, P. (2017, julho). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas – Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, pp. 724-733.

Moreira, M. (2011). *Narrativas Dialogadas na Investigação, Formação e Supervisão de Professores*. Lisboa: Pedago.

Nóvoa, A. (2000). *Vidas de professor*, 2ª edição, Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Pinsky, J. (2003). Introdução. Em J. Pinsky & B. Pinsky (Org.). *História da cidadania* (2.ª ed.). São Paulo: Contexto.

Ponte, J.P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 153-180.

Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora: Lisboa

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a
Cidadania

- Rosa, D. (2018). *O lugar dos materiais não-estruturados em Creche e Jardim de Infância*. Relatório de Mestrado. Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal. Acedido em: [RelatoriодоProjetodeInvestigacao.pdf \(rcaap.pt\)](#)
- Serralha, F. (2007). Construção Social das Aprendizagens e do Desenvolvimento Moral. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB*. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa. pp 77-105.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, N., Sarmiento, M. & Tomás, C. (2005, dezembro). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre educação*, v.12, 13, 49-64.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C. (2007, dezembro). Participação das crianças, uma questão de cidadania. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da Educação na Construção da Cidadania. In *Saber Educar*, 12. Conferência de abertura do ano letivo da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a
Cidadania

Web grafia

Direção-Geral da Educação (1997). Educação de Infância. URL:

<https://www.dge.mec.pt/educacao-de-infancia>

Direção-Geral da Educação (2012). Educação para a Cidadania – Linhas
Orientadoras. URL:

<https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>

Anexos

Anexo A – Plano Anual da Instituição

	Educação Cósmica	Domínio da Matemática	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Sensorial	Vida Prática
Setembro	<p>De 1 a 4 De 7 a 11 Adaptação das crianças às salas e aos grupos</p> <p>De 14 a 18: A escola e o meio envolvente</p> <p>De 21 a 25 Outono (22)</p> <p>De 28 a 02 Out Dia Mundial da Música (1 Out) O corpo Humano (membros e órgãos mais significativos e as suas funções)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Barras Numéricas 2. Números de Lixa 3. Caixa com números e fusos 4. Caixa com números e marcas vermelhas 5. Tábua de Sèguin I (1 em 1) 6. Tábua de Sèguin II (10 em 10) 7. Tábua de 100 8. Friso Numérico 9. Material Dourado 	<p>Verbalizações espontâneas</p> <p>Descrições, opiniões e relatos</p> <p>Articulação e construção de frases corretas</p> <p>Biblioteca</p> <p>Histórias</p>	<p>Geometria</p> <p>Ciências</p> <p>História</p> <p>Geografia</p> <p>Música</p> <p>Cores primárias</p> <p>Cores secundárias</p> <p>Torre Rosa</p> <p>Escada Castanha</p> <p>Caixa de texturas</p> <p>Caixa de sons</p> <p>Caixa de pesos</p> <p>Caixa de pressão</p>	<p>Pegar na cadeira</p> <p>Respeitar regras de vida comum (saber ser e estar)</p> <p>Colocar a mesa</p> <p>Arrumar o lugar à mesa</p> <p>Preparar pequenas refeições</p>
Outubro	<p>5 a 9 de Out 12 a 16 Out Órgãos dos sentidos (Visão, audição, ato, olfato e paladar)</p> <p>Dia Mundial da Alimentação (16)</p>		<p>Bolsas de Leitura (cartões com palavras e imagens)</p> <p>Letras de Lixa</p> <p>Alfabeto móvel</p> <p>Caixa de areia</p> <p>Quinta com animais</p>	<p>Caixa de sólidos e formas geométricas</p> <p>Cubo binómio</p>	<p>Lavar e arrumar loiça</p> <p>Estender e dobrar roupa</p> <p>Transferências</p> <p>Fechos e fechaduras</p> <p>Enfiamentos</p>

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

	<p>19 a 23 Out Segurança e higiene do corpo (regras e hábitos)</p> <p>26 a 30 Out A Família</p>		<p>Grafismos</p> <p>Canções</p> <p>Desenvolvimento da memória visual</p> <p>Organização de um ficheiro de imagens</p>		<p>Descascar alimentos (p. ex: nozes)</p> <p>Limpar e lavar chão</p> <p>Arranjar flores</p> <p>Cuidar das plantas da sala</p>
<p>Novembro</p>	<p>De 2 a 6 Portugal e a bandeira Hino</p> <p>9 a 13 S. Martinho (11)</p> <p>16 a 20 Dia da Prematuridade (17) Dia do Pijama (20)</p> <p>Planeta Terra (movimentos de rotação; dia/noite; continentes e origens dos animais)</p> <p>Dias da semana/meses do Ano</p> <p>Horas</p> <p>23 a 27 Nov Sistema Solar</p>		<p>Braille</p> <p>Língua Gestual</p>		<p>Manipulação de materiais do dia a dia</p> <p>Apertar os sapatos</p> <p>Divisões por categorias</p> <p>Apanhar fruta</p> <p>Manipulação de texturas</p> <p>Puzzles</p>
<p>Dezembro</p>	<p>De 1 a 4 Dez</p> <p>De 7 a 11 Ciclo da Água</p> <p>De 14 a 31 Inverno (22)</p>				<p>Manipulação de rádios e telefones antigos</p>

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

	Natal				
Janeiro	<p>Dia da Paz (1)</p> <p>De 4 a 8 Dia de Reis (6) Distinção entre ser vivo e ser não vivo.</p> <p>De 11 a 29 Dia do Abraço (21) Reino Vegetal Estrutura da Planta O Ciclo da Vida das plantas (semente, planta, flor, fruto) Árvores de fruto; frutos Cereais</p>				
Fevereiro	<p>De 1 a 5 Madeira</p> <p>De 8 a 12 Legumes</p> <p>De 15 a 19 Dia S. Valentim – Dia da Amizade (15) Carnaval (16) Azeite</p> <p>De 22 a 26</p>				

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

	Alimentação: regras e Higiene alimentar				
Março	<p>De 1 a 12 Dia Internacional da Vida Selvagem (3) Mamíferos: características</p> <p>De 15 a 19 Dia do Pai (19)</p> <p>De 22 a 31 Dia Mundial da Árvore da Floresta (21) Dia Mundial da Água (22) Dia Mundial do Teatro (27)</p>				
Abril	<p>De 5 a 9 Dia Internacional da Consciencialização do Autismo (2) Dia Mundial da Atividade Física (6) Páscoa (4) Dia Internacional do Livro Infantil (2) De 12 a 20</p>				

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

	<p>Dia Mundial da Arte (15) Aves: Características De 21 a 30 Insetos: Características</p>				
<p>Maio</p>	<p>De 3 a 7 De 10 a 14 Dia da Mãe (3) Dia Internacional do Bombeiro (4) Dia da Espiga (13) Peixes: Características</p> <p>De 17 a 21 24 a 28 Profissões relacionadas com o mar Dia da Família (17)</p> <p>Dia da Marinha (20) Dia Europeu do Mar (20)</p>				
<p>Junho</p>	<p>31 a 4 7 a 11 Dia Mundial da Criança (1)</p>				

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

	<p>A Ecologia e a preservação da Natureza Dia Mundial do Ambiente (7)</p> <p>14 a 18 21 a 25</p> <p>Répteis: Características Dia Internacional do Pic Nic (18) Dia internacional do Yoga e Dia do Relógio de Sol (21)</p> <p>Festa de encerramento do Ano Letivo</p>				
Julho	<p>Atividades Lúdicas ao Ar Livre Dia da Polícia de Segurança Pública (2)</p> <p>Dia dos Avós</p>				

Apêndices

Apêndice A – Autorização para captação de imagem



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2º ano – 2020/2021

Assunto: Pedido de autorização para captação de imagem

Exmo. (ma) Sr. (a) Encarregado (a) de Educação

Na qualidade de aluna do 2º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo, venho por este meio solicitar que autorize a captação de imagem (fotografia) dos trabalhos realizados pelo seu educando durante a realização das propostas pedagógicas que irei implementar no decorrer do estágio.

As imagens serão utilizadas no âmbito do trabalho requerido da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada III – Jardim de Infância, **comprometendo-me a não fotografar o rosto das crianças, salvaguardando ao máximo a sua identidade.**

Permanecerei ao vosso dispor para esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir.

Agradeço, desde já, a vossa compreensão e disponibilidade.

Débora Costa



Eu, _____ Encarregado (a) de
Educação do educando (a) _____

autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa) que as atividades pedagógicas do
meu educando sejam fotografadas no decorrer do estágio académico.

Data: ___/___/___

Assinatura: _____

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a
Cidadania

Apêndice B – Guião de Entrevista à Educadora Cooperante

Guião da Entrevista

Tema: As regras de cidadania

Objetivo: Conhecer as conceções da Educadora Cooperante quanto às regras de cidadania

Categorias	Objetivos	Questões
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar ao entrevistado; - Referir o contexto em que se insere a entrevista; - Solicitar autorização para gravar; - Garantir o anonimato; - Salientar a importância da colaboração do entrevistado na recolha de dados do estudo; - Motivar o entrevistado. 	<p>1º) Bom dia. O meu nome é Débora Costa e sou aluna do mestrado em Educação Pré-Escolar no Instituto de Lisboa e vale do Tejo.</p> <p>2º) Antes de começarmos peço-lhe, desde já, autorização para gravar a entrevista garantindo em toda a realização o seu anonimato.</p> <p>3º) Neste momento estou a realizar uma investigação cujo tema centra-se nas regras de cidadania e é do meu interesse colocar-lhe algumas questões relativas a esta temática com o intuito de perceber as suas conceções. Está disponível?</p>
Dados pessoais e profissionais do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a faixa etária do entrevistado; - Conhecer as motivações que o levaram a seguir a profissão de Educador de Infância; - Conhecer o percurso académico; - Conhecer o percurso profissional. 	<p>1º) Primeiramente gostaria de o/a conhecer. Que idade tem?</p> <p>2º) O que o/a levou a seguir a Área de Educação?</p> <p>3º) O que é para si ser Educador/a de Infância?</p> <p>4º) O que o/a motivou para tal?</p> <p>5º) Em que instituição se formou?</p> <p>6º) Em que ano iniciou e finalizou o seu percurso académico?</p> <p>7º) Quantos anos tem de serviço na área?</p> <p>8º) Já esteve em outras instituições?</p> <p>9º) Já passou por todas as valências? Se não, em qual permaneceu mais tempo?</p>

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

<p>Organização do ambiente educativo</p>	<p>- Conhecer a organização do ambiente educativo da sala de atividades do entrevistado.</p>	<p>1º) Relativamente à sala de atividades, de que forma a organiza de modo a potenciar as aprendizagens das crianças?</p>
<p>Caracterização do grupo de crianças</p>	<p>- Conhecer o grupo de crianças do entrevistado.</p>	<p>1º) Neste momento trabalha em que valência? 2º) Qual é a faixa etária do grupo? 3º) Como caracteriza as crianças do seu grupo?</p>
<p>Atitudes comportamentais das crianças</p>	<p>- Conhecer o comportamento das crianças.</p>	<p>1º) Em relação ao comportamento das crianças, como o descreve neste momento? Pode exemplificar? 2º) Conhecendo as opiniões das suas colegas de trabalho acha que as dificuldades relativas ao comportamento são comuns? Se sim, em seu entender o que conduziu a este comportamento dos grupos de crianças? 3º) As crianças apresentavam este tipo de comportamento antes do confinamento? Se não, acha que o confinamento pode ser responsável por esta situação comum na instituição? Justifique.</p>
<p>Construção das regras de sala</p>	<p>- Identificar a importância das regras para o entrevistado; - Identificar como o entrevistado constrói e implementa as regras de sala.</p>	<p>1º) No que diz respeito às regras na sala qual a importância que lhes dá? Justifique. 2º) Na sua opinião é importante as crianças seguirem certas regras de convivência social? Que regras são essas? Pode exemplificar? 3º) Para si, quais são os contributos dessas regras de sala? 4º) Quais são as regras que, para si, são indispensáveis numa sala de atividades? 5º) Costuma construir as regras conjuntamente com o grupo ou são construídas por si? Se são construídas conjuntamente, como o faz? É capaz de dar um exemplo.</p>

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

		<p>Caso sejam construídas pelo entrevistado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nunca lhe ocorreu construí-las com as crianças? Porquê? <p>6º) Com base na sua experiência de que forma as aplica com o seu grupo? Pode exemplificar?</p> <p>7º) Considera-se flexível quanto a essa aplicação? De que forma?</p>
Implementação das regras	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as dificuldades na implementação das regras na sala de atividades; - Conhecer as estratégias implementadas pelo entrevistado. 	<p>1º) Está a sentir algum tipo de dificuldade na implementação de regras com o grupo? Quais? Pode exemplificar?</p> <p>2º) A que tipo de estratégias recorre para agilizar o comportamento e/ou a falta de regras que o grupo apresenta/demonstra? Pode dar exemplos?</p> <p>3º) Face a estas estratégias a que recorre, sente evolução no comportamento das crianças? Se não sente, por que razão isso acontece?</p> <p>4º) Na sua opinião profissional, o que acha que tem de ser modificado para que as crianças consigam cumprir as regras estabelecidas para a sala e apresentarem um comportamento adequado nos momentos em que tal se espera?</p>
Agradecimentos e finalização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidade ao entrevistado de partilhar comentários e/ou opiniões; - Agradecer ao entrevistado a sua colaboração - Dar por finalizada a entrevista. 	<p>1º) Quer acrescentar mais alguma coisa?</p> <p>2º) Dou então por concluída a entrevista e, mais uma vez, agradeço a sua colaboração e participação na mesma.</p>

Apêndice C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante

Legitimação da entrevista

1º) Bom dia. O meu nome é Débora Costa e sou aluna do mestrado em Educação Pré-Escolar no Instituto de Lisboa e vale do Tejo.

2º) Antes de começarmos peço-lhe, desde já, autorização para gravar a entrevista garantindo em toda a realização o seu anonimato.

Sim, autorizo.

3º) Neste momento estou a realizar uma investigação cujo tema centra-se nas regras de cidadania e é do meu interesse colocar-lhe algumas questões relativas a esta temática com o intuito de perceber as suas conceções. Está disponível?

Sim.

Dados pessoais e profissionais do entrevistado

1º) Primeiramente gostaria de o/a conhecer. Que idade tem?

32

2º) O que o/a levou a seguir a Área de Educação?

Foi algo que sempre gostei, a área de educação sempre me fascinou, principalmente com os mais pequenos.

3º) O que é para si ser Educador/a de Infância?

É sentir a alegria a cada chegada e receber abraços apertados na partida. É viver cada dia com a felicidade de fazer uma serie de crianças felizes e ser feliz com eles... mesmo que quase mortas de cansaço! E quando se vão embora, quando crescem o suficiente para abraçar uma nova fase, fica um aperto no peito e uma saudade imensa, mesmo que durante uns quantos anos nos tenham deixado o cabelo em pé e quase loucas!

4º) O que o/a motivou para tal?

Foi algo que sempre gostei, mas o facto de ter uma irmã mais velha, 8 anos, que também é Educadora de Infância, me motivou ainda mais para esta área, pois ao vê-la ficava cheia de vontade de tirar este curso.

5º) Em que instituição se formou?

Escola Superior de Educação João de Deus.

6º) Em que ano iniciou e finalizou o seu percurso académico?

Iniciei o curso em 2008 e finalizei em 2011.

7º) Quantos anos tem de serviço na área?

Tenho 10 anos de serviço.

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

8º) Já esteve em outras instituições?

Sim.

9º) Já passou por todas as valências? Se não, em qual permaneceu mais tempo?

Apenas tive 1 ano na valência de creche. Os restantes anos de serviço foram na valência de jardim de infância.

Organização do ambiente educativo

1º) Relativamente à sala de atividades, de que forma a organiza de modo a potenciar as aprendizagens das crianças?

Organizo um plano mensal, que está sujeito a alterações, caso seja necessário.

Caracterização do grupo de crianças

1º) Neste momento trabalha em que valência?

Na valência de jardim de infância.

2º) Qual é a faixa etária do grupo? **Dos 3 aos 5 anos.**

3º) Como caracteriza as crianças do seu grupo?

Este grupo é heterogéneo, logo aqui tenho crianças bem diferentes, pelas suas idades e pelos seus interesses. É um grupo interessado nas atividades, mas que têm que estar sempre cativados pois facilmente dispersam a atenção.

Atitudes comportamentais das crianças

1º) Em relação ao comportamento das crianças, como o descreve neste momento? Pode exemplificar?

As crianças estão um pouco agitadas, sendo necessário muitas vezes parar as atividades propostas para acalmar o grupo.

2º) Conhecendo as opiniões das suas colegas de trabalho acha que as dificuldades relativas ao comportamento são comuns? Se sim, em seu entender o que conduziu a este comportamento dos grupos de crianças?

Sim, são comuns. Na minha opinião o que leva a este comportamento, é que este é um método livre de aprendizagem, Método Montessori, as crianças não são “obrigadas” a aprender ou fazer as atividades senão quiseram, são livres de escolher, perante as atividades que têm em sala. Mas mesmo assim tem que haver regras de sala, para que haja um ambiente harmonioso para a aprendizagem. Este método requer tempo, para que as

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

crianças aprendam a estar em sala de forma adequada.

3º) As crianças apresentavam este tipo de comportamento antes do confinamento? Se não, acha que o confinamento pode ser responsável por esta situação comum na instituição?

Justifique.

Sim, já apresentavam, mas tanto tempo em casa fez com que esquecessem as regras/hábitos/rotinas que já estavam a começar a ter em sala.

Construção das regras de sala

1º) No que diz respeito às regras na sala qual a importância que lhes dá? Justifique.

Dou muita importância, pois precisamos delas para ter um bom ambiente em sala de aula.

2º) Na sua opinião é importante as crianças seguirem certas regras de convivência social? Que regras são essas? Pode exemplificar?

Sim, claro que sim, uma das regras que acho importante é o saber partilhar, brincar em conjunto, saber quando erram e pedir desculpa.

3º) Para si, quais são os contributos dessas regras de sala?

Os contributos são as crianças aprenderem a viver em sociedade, serem educadas na maneira como falam e como estão com os outros.

4º) Quais são as regras que, para si, são indispensáveis numa sala de atividades?

Saber pedir desculpa; não bater; saber dizer obrigado, por favor...; não correr na sala; falar baixo ou um de cada vez, ter cuidado com os materiais da sala e saber arrumá-los.

5º) Costuma construir as regras conjuntamente com o grupo ou são construídas por si? Se são construídas conjuntamente, como o faz? É capaz de dar um exemplo. Caso sejam construídas pelo entrevistado: - Nunca lhe ocorreu construí-las com as crianças? Porquê?

As regras foram escolhidas pelas crianças, como por exemplo “não bater nos amigos”, estas regras foram escolhidas numa conversa em grupo, falando explicando cada uma delas.

6º) Com base na sua experiência de que forma as aplica com o seu grupo? Pode exemplificar?

No dia a dia, na sala, com pequenas tarefas que sei que são capazes de fazer e que espero que apliquem as regras. Como por exemplo quando peço que escolham um material, uma das regras é arrumá-lo no fim.

7º) Considera-se flexível quanto a essa aplicação? De que forma?

Neste momento ainda não posso ser flexível, pois quero que aprendam as regras e para todos as cumprirem, preciso que as crianças as tentem cumprir, para haver coerência.

Implementação das regras

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

1º) Está a sentir algum tipo de dificuldade na implementação de regras com o grupo? Quais? Pode exemplificar?

Sim, sinto alguma dificuldade, pois temos que estar sempre atentas para que as crianças não se esqueçam das regras que escolhemos juntos, temos que estar sempre a relembrar.

2º) A que tipo de estratégias recorre para agilizar o comportamento e/ou a falta de regras que o grupo apresenta/demonstra? Pode dar exemplos?

Uma das estratégias que aplico é quando não cumprem as regras é conversar novamente sobre as regras e fazê-las pensar sobre o seu comportamento. No método Montessori temos em sala o cantinho da paz, para conversarmos e tentar perceber o porquê de um comportamento.

3º) Face a estas estratégias a que recorre, sente evolução no comportamento das crianças? Se não sente, por que razão isso acontece?

Sim sinto alguma evolução, mas é um processo que demora o seu tempo.

4º) Na sua opinião profissional, o que acha que tem de ser modificado para que as crianças consigam cumprir as regras estabelecidas para a sala e apresentarem um comportamento adequado nos momentos em que tal se espera?

Neste momento, ainda não lhe sei dizer se algo tem que ser modificado, acho que ainda é prematuro dizer que tenho que fazer alguma modificação, pois começámos em setembro, com um grupo de crianças que se estão a conhecer e também aos adultos que as acompanham e também tivemos algum tempo de interrupção devido ao covid. Mas se for necessário modificar estratégias, irei fazê-lo.

Agradecimentos e finalização da entrevista

1º) Quer acrescentar mais alguma coisa?

Não

2º) Dou então por concluída a entrevista e, mais uma vez, agradeço a sua colaboração e participação na mesma.

Obrigada

Apêndice D – Análise da entrevista à Educadora Cooperante

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Quant.
Dados pessoais e profissionais	Dados pessoais	32	1
	Motivação pessoal para a escolha da profissão	<p>“Foi algo que sempre gostei, a área de educação sempre me fascinou, principalmente com os mais pequenos.”</p> <p>“Foi algo que sempre gostei” (...)</p> <p>“O facto de ter uma irmã mais velha, que também é educadora de Infância me motivou ainda mais para esta área, pois ao vê-la ficava cheia de vontade de tirar este curso.”</p>	3
	Imagem que tem sobre ser educadora	<p>“É sentir a alegria a cada chegada e receber abraços apertados na partida. É viver cada dia com a felicidade de fazer uma série de crianças felizes e ser feliz com eles (...), quando crescem o suficiente para abraçar uma nova fase, fica um aperto no peito e uma saudade imensa.”</p>	1
	Percurso profissional	<p>“Escola Superior de Educação João de Deus.”</p> <p>“Iniciei o curso em 2008 e finalizei em 2011.”</p> <p>“Tenho 10 anos de serviço.”</p>	3
	Exerceu atividade profissional em creche e jardim de infância	<p>“1 ano na valência de creche.”</p> <p>“Os restantes anos de</p>	2

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

		serviço foram na valência de jardim de infância.”	
Planificação da intervenção educativa	Planificação mensal	“Organizo um plano mensal, que está sujeito a alterações, caso seja necessário.”	1
Características do grupo de crianças	Valência	“Jardim de infância”	1
	Faixa etária	“Dos 3 aos 5 anos.”	1
	Grupo heterogéneo	“Crianças bem diferentes, pelas suas idades e pelos seus interesses.”	1
	Atitudes comportamentais	“As crianças estão um pouco agitadas, sendo necessário muitas vezes parar as atividades propostas para acalmar o grupo.”	1
Razões apontadas pela Educadora para o comportamento apresentado pelo grupo	Pedagogia utilizada	“Na minha opinião o que leva a este comportamento, é que este é um método livre de aprendizagem.” “[No] Método Montessori as crianças não são “obrigadas” a aprender ou fazer as atividades se não quiseram, são livres de escolher, perante as atividades que têm em sala.”	2
	Organização social da sala de atividades	“Mas mesmo assim tem que haver regras de sala, para que haja um ambiente harmonioso para a aprendizagem.” “Este método requer tempo, para que as crianças aprendam a estar em sala de forma adequada.”	2

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

	Ausência do jardim de infância	“Tanto tempo em casa fez com que esquecessem as regras/hábitos/rotinas que já estavam a começar a ter em sala.”	1
Regras da sala	Importância atribuída pela Educadora às regras da sala	“Dou muita importância [às regras da sala].”	1
	Contributos das regras para o grupo	“Os contributos são as crianças aprenderem a viver em sociedade, serem educadas na maneira como falam e como estão com os outros.” “Pois precisamos delas [das regras] para ter um bom ambiente em sala de aula.”	2
	Regras que a Educadora valoriza numa prática pedagógica	“Saber pedir desculpa; pedir desculpa.” “Não bater.” “Saber dizer obrigado, por favor.” “Não correr na sala.” “Falar baixo ou um de cada vez.” “Ter cuidado com os materiais da sala.” “Saber arrumá-los [os materiais].” “Uma das regras que acho importante é o saber partilhar, brincar em conjunto, saber quando erram.”	8
		“As regras foram escolhidas pelas crianças, como por	2

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

	Participação das crianças na escolha das regras	exemplo “não bater nos amigos”. “Estas regras foram escolhidas numa conversa em grupo, falando explicando cada uma delas.”	
	Aplicação das regras na sala de atividades	“No dia a dia, na sala, com pequenas tarefas que sei que são capazes de fazer e que espero que apliquem as regras.” “Como por exemplo quando peço que escolham um material, uma das regras é arrumá-lo no fim.”	2
	Aplicação das regras por parte da Educadora	“Neste momento ainda não posso ser flexível, pois quero que aprendam as regras e para todos as cumprirem, preciso que as crianças as tentem cumprir, para haver coerência.”	1
	Dificuldades apresentadas pela Educadora na implementação das regras	“Sinto alguma dificuldade, pois temos que estar sempre atentas para que as crianças não se esqueçam das regras que escolhemos juntos.”	1
	Estratégias adotadas pela Educadora para promover as regras da sala	“Temos que estar sempre a lembrar.” “Uma das estratégias que aplico é quando não cumprem as regras é conversar novamente sobre as regras fazê-las pensar sobre o seu comportamento.” “No método Montessori temos em sala o cantinho da paz,	3

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

		para conversarmos e tentar perceber o porquê de um comportamento.”	
	Evolução do comportamento das crianças face às estratégias adotadas	“Sim sinto alguma evolução, mas é um processo que demora o seu tempo.”	1
	Possibilidade de mudanças nas estratégias selecionadas	“Neste momento, ainda não lhe sei dizer se algo tem que ser modificado, acho que ainda é prematuro dizer que tenho que fazer alguma modificação.” (...) “Mas se for necessário modificar estratégias, irei fazê-lo.”	2

Apêndice E – Planificação da proposta de atividade “Ramo das Rotinas”

Ramo das Rotinas

Educadora: Mafalda Famalicão

Estagiária: Débora Costa

Jardim de Infância – Sala dos Oceanos

Faixa etária: dos três aos cinco anos

23 crianças

**Áreas de conteúdo
Domínios e subdomínios
Componentes**

Área de Formação Pessoal e Social – Construção da identidade e da autoestima, Consciência de si como aprendiz e Convivência democrática e cidadania.

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – Comunicação oral e Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto.

Área do Conhecimento do Mundo – Conhecimento do mundo social e Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias

Objetivos

- Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural;
- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades;
- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;
- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;
- Desenvolver o respeito pelo outro, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;
- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva;
- Promover o acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos;
- Reconhecer elementos da comunicação visual (cor, textura, linhas, tonalidade)
- Reconhecer e identificar os diferentes momentos da rotina diária;

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;
- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas suas atividades;
- Reconhecer unidades básicas do tempo, compreendendo a influência que têm na sua vida;
- Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança.

Através da observação realizada à criança é possível determinar se:

Avaliação

- Demonstra prazer nas suas produções;
- Comunica o que aprendeu e descobriu;
- Revela confiança em experimentar atividades novas;
- Aceita frustrações/insucessos sem desanimar e procura formas de melhorar;
- Conhece os diferentes momentos da rotina diária, a sua sucessão, o que faz em cada um deles e para quê;
- Utiliza termos como dia, noite, manhã e tarde nos diálogos;
- Revela interesse e gosto por aprender;
- Cooperar no desenrolar do processo;
- Espera pela sua vez nas intervenções e dá oportunidades aos outros para intervirem;
- Demonstra comportamentos de apoio e entretajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado;
- Manifesta os seus gostos e preferências, indicando alguns critérios ou razões que as justifiquem;
- Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando os seus saberes em situações de comunicação individual ou em grupo;
- Utiliza a linguagem escrita, com funções variadas;

- Fala sobre recursos tecnológicos e revela algum conhecimento sobre a sua utilidade.

Tempo: Semana de 11 a 15 de janeiro de 2021

Espaço: Interior e exterior, área de acolhimento (tapete)

Recursos

Materiais: Câmara fotográfica, bloco de notas, caneta, tablet, fotografias, ramo, cordel e cola.

Desenvolvimento da proposta

- 1) Inicia-se a proposta questionando as crianças como acham que os dias na escola são organizados;
- 2) Ao identificarem que possuímos uma rotina na sala, é questionado como é que essa é. Ou seja, o que se começa por fazer quando se chega à escola e como se desenvolve o resto do dia;
- 3) Após a identificação e a organização dos momentos da rotina é dado a conhecer o recurso que se irá utilizar para registar esses momentos e questiona-se sobre o que é esse recurso;
- 4) Seguidamente é explicado às crianças a função da câmara fotográfica e os cuidados a ter na sua utilização;
- 5) Ao se dialogar sobre a funcionalidade desta e os cuidados a ter, o restante desenvolvimento da proposta centra-se nas crianças a tirar as fotografias aos momentos da rotina diária.
- 6) Quando todos os momentos da rotina estiverem captados em fotografia, são expostas ao grupo com recurso ao telemóvel, tablet ou computador;
- 7) De seguida inicia-se o processo de seleção de uma fotografia por momento;
- 8) No final da seleção, expõe-se novamente as fotografias (as que foram selecionadas pelas crianças) e questionam-se quais os momentos da rotina diária a que se referem;
- 9) À medida que as crianças identificam os momentos, o adulto regista nas folhas recortadas o nome desse momento e pede para organizarem os momentos pela ordem de acontecimento.

Apêndice F – Planificação da proposta de atividade “Quadro dos Dias”

Quadro dos Dias

Educadora: Mafalda Famalicão

Estagiária: Débora Costa

Jardim de Infância – Sala dos Oceanos

Faixa etária: dos três aos cinco anos

23 crianças

Áreas de conteúdo
Domínios e subdomínios
Componentes

Área de Formação Pessoal e Social – Construção da identidade e da autoestima, Consciência de si como aprendiz e Convivência democrática e cidadania.

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – Comunicação oral e Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto e Domínio da Matemática – Números e Operações.

Área do Conhecimento do Mundo – Conhecimento do mundo social.

Objetivos

- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades;
- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;
- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;
- Desenvolver o respeito pelo outro, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;
- Promover o acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos;
- Conhecer os materiais e a sua localização;
- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;
- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas suas atividades;
- Desenvolver a apropriação, progressiva, do sentido de número;

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

- Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal, mensal e anual compreendendo a influência que têm na sua vida.

Através da observação realizada à criança é possível determinar se:

Avaliação

- Comunica o que aprendeu e descobriu;
- Conhece os diferentes momentos da rotina diária, a sua sucessão, o que faz em cada um deles e para quê;
- Utiliza termos como dia, noite, manhã e tarde nos diálogos;
- Revela interesse e gosto por aprender;
- Cooperar no desenrolar do processo;
- Espera pela sua vez nas intervenções e dá oportunidades aos outros para intervirem;
- Demonstra comportamentos de apoio e ajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado;
- Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando os seus saberes em situações de comunicação individual ou em grupo;
- Conhece os materiais disponíveis e a sua localização, apropriando-se progressivamente da sua utilização;
- Utiliza a linguagem escrita, com funções variadas;
- Reconhece e identifica números;
- Utiliza o nome dos números.

Tempo: Semana de 11 a 22 de janeiro de 2021 (diário, período da manhã)

Espaço: Interior, área de acolhimento (tapete)

Recursos

Materiais: Quadro dos dias e cartões que o constituem.

Desenvolvimento da proposta

- 1)** Ao observar o interesse demonstrado pelo grupo em marcar o dia (identificar o dia que é), constrói-se, conjuntamente, um quadro para responder a esse interesse das crianças.
- 2)** Poderá ser implementado no quadro o mês, o dia e os dias da semana e, ainda, constar o dia anterior e o seguinte («ontem» e «amanhã») para que o grupo se aproprie da noção de tempo e como este passa;
- 3)** Assim sendo, a implementação da proposta irá desenvolver-se no período da manhã, no momento do bom-dia, onde as crianças deverão, primeiramente, identificar que este processo começará a fazer parte da rotina diária indo então procurar, ao local, o quadro dos dias para a área de acolhimento (tapete);
- 4)** É questionado ao grupo se sabem o dia que é e, após a identificação, com ou sem auxílio, as crianças deverão procurar nos cartões que constituem o quadro, o mês, o dia e o dia da semana. O mesmo processo é realizado para o dia anterior e seguinte («ontem» e «amanhã»);
- 5)** Os materiais que compõem o quadro dos dias poderão fazer parte da sala de atividades estando expostos como um material. Desta forma, o grupo, irá apropriar-se da sua localização e utilização.

Apêndice G – Planificação da proposta “Diálogos”

Diálogos

Educadora: Mafalda Famalicão

Estagiária: Débora Costa

Jardim de Infância – Sala dos Oceanos

Faixa etária: dos três aos cinco anos

23 crianças

Áreas de conteúdo

Área de Formação Pessoal e Social – Construção da identidade e da autoestima, Independência e autonomia, Consciência de si como aprendiz e Convivência democrática e cidadania.

Domínios e subdomínios

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – Comunicação oral e Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto.

Componentes

Objetivos

- Valorizar, respeitar e estimular a criança;
- Encorajar os seus progressos para que se sintam aceites e as suas diferenças consideradas como contributos;
- Propor ideias falando em grupo;
- Desenvolver a independência e a autonomia;
- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;
- Conhecer os diferentes momentos da rotina diária;
- Promover o envolvimento numa construção conjunta do pensamento (dialogar sobre o que fazem, colocar questões, dar sugestões e elaborar, retomar e rever ideias);
- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;
- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;
- Promover oportunidades de confronto de opiniões e resolução de dificuldades;

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

- Encontrar resoluções mutuamente aceite pelos intervenientes;
- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva;
- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;
- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.

Avaliação

Através da observação realizada à criança é possível determinar se:

- Mantém e justifica as suas opiniões, aceitando também as dos outros;
- Conhece os diferentes momentos da rotina diária;
- Revela interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens;
- Expressa as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam;
- Contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e reconhecendo o contributo dos outros;
- É progressivamente capaz de explicitar e de partilhar com o/a educador/a e as outras crianças o que descobriu e aprendeu;
- Avalia, apreciando criticamente, os seus comportamentos e ações, bem como o dos colegas, dando sugestões para melhorar;
- Espera pela sua vez na intervenção dos diálogos, dando oportunidades aos outros para intervirem;
- Demonstra comportamentos de apoio e entreaajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado;

- Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias, tanto em situações de comunicação individual como em grupo;
- Relata acontecimentos, mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos.

Tempo: Semana de 11 a 22 de janeiro de 2021 (diário, período da tarde)

Espaço: Exterior ou interior (área de acolhimento – tapete)

Recursos

Materiais: Folha/caderno e lápis ou caneta

Desenvolvimento da proposta

- 1) Primeiramente é fundamental existir uma conversa com o grupo que vise a explicação dos diálogos que se irão começar a realizar diariamente, assim como a finalidade que estes possuem.
- 2) Após o diálogo explicativo às crianças, a proposta irá desenvolver-se no período da tarde, depois do lanche, onde as crianças, em primeiro lugar, serão questionadas acerca do que foi abordado durante a proposta do período manhã revelando, desta forma, o que aprenderam.
- 3) De seguida, colocar-se-á ao grupo a questão relativa ao desenvolvimento do dia, ou seja, como e quais os comportamentos que apresentaram ao longo do dia nos diferentes momentos da rotina diária.
- 4) Ao realizar-se, conjuntamente, esta reflexão as crianças irão proceder à identificação dos momentos da rotina diária e aos respetivos comportamentos adotados.
- 5) Caso durante o dia o grupo tenha manifestado comportamentos menos adequados, o adulto deverá questionar-lhes sobre a melhor forma de os mudar.
- 6) O intuito é que as crianças, com a questão orientadora anterior, sejam capazes de sugerir ideias e/ou ações que visem a melhoria dos comportamentos e que, estas mesmas, sejam implementadas e desenvolvidas no dia-a-dia do contexto de vida do grupo.

- 7) O adulto poderá ainda escrever as respostas oferecidas pelas crianças para que haja um registo diário e progressiva observação da evolução dos comportamentos do grupo.
- 8) Caso o grupo apresente comportamentos adequados e não seja preciso sugestões de melhorias, o adulto deverá motivar o grupo a manter esses mesmos durante os momentos da rotina diária com o objetivo de apresentarem esses comportamentos durante um período de tempo.
- 9) O adulto poderá ainda negociar com as crianças, como que em forma de jogo, e definir um tempo concreto para as crianças tentarem apresentar sempre os comportamentos adequados em sala.

Apêndice H – Planificação da proposta de atividade “Regras de Grupo”

Regras de Grupo

Educadora: Mafalda Famalicão

Estagiária: Débora Costa

Jardim de Infância – Sala dos Oceanos

Faixa etária: dos três aos cinco anos

23 crianças

Áreas de conteúdo
Domínios e subdomínios
Componentes

Área de Formação Pessoal e Social – Independência e autonomia, Consciência de si como aprendiz e Convivência democrática e cidadania.

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – Comunicação oral e Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto e Domínio da Matemática – Geometria.

Objetivos

- Promover o diálogo com as crianças e entre crianças;
- Promover a participação das crianças;
- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;
- Reconhecer e identificar as regras de vida em grupo;
- Reconhecer a razão e necessidade de cumprir as regras de vida em grupo;
- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;
- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de produções plásticas;
- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;

Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania

- Usar a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades;
- Localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação.

Avaliação

Através da observação realizada à criança é possível determinar se:

- Compreende e compromete-se a aceitar as regras;
- Contribui para a elaboração das regras de vida em grupo, reconhece a sua razão e necessidade e procura cumpri-las;
- Representa plasticamente as regras definidas;
- Introduce, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores e formas) de modo espontâneo ou intencional, para representar as regras de vida em grupo;
- Relata acontecimentos, mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos;
- Escreve, convencionalmente ou não, palavras, pseudopalavras ou pequenas frases, nas suas explorações;
- Imagina e ilustra como vê um objeto a partir de uma certa posição.

Tempo:

Espaço: Interior (área de acolhimento e mesas de trabalho)

Recursos

Materiais: Folhas brancas, lápis de cor e caneta

Desenvolvimento da proposta

- 1) A proposta em questão encontra-se dividida em quatro momentos: (i) diálogo e registo sobre o que são regras, a importância destas e o porquê de as termos; (ii) definição das regras para a sala de atividades; (iii) ilustração das mesmas; e, por fim, (iv) apresentação das regras.
- 2) Primeiramente realiza-se com o grupo uma conversa sobre as regras com o intuito de se compreender as conceções destas à cerca da temática.
- 3) Após a conversa, define-se conjuntamente as regras a implementar na sala de atividades.
- 4) Seguidamente organiza-se as crianças em pequenos grupos (por exemplo: cinco crianças), para se estipular como se irá ilustrar/desenhar as regras.
- 5) Para finalizar a proposta, cada grupo de crianças apresentará às restantes a regra que ilustraram explicando-a e o porquê de ser importante a sua implementação.

Nota: Será importante o adulto proceder ao registo das respostas e/ou comentários apresentados pelas crianças do grupo.