

Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II

A (in)disciplina: conceções e práticas do educador e do professor

**Relatório Final apresentado para a obtenção do grau de Mestre na área
da Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Tânia Filipa da Guia Vedor

Orientadora:

Professora Doutora Sónia Seixas

abril, 2019

Agradecimentos

Com o terminar desta etapa tão importante da minha vida, não posso deixar de agradecer a todos os que fizeram parte desta caminhada e, que contribuíram para que fosse possível percorrê-la da melhor forma possível.

Em primeiro lugar queria dedicar este momento ao meu avô, pois se estivesse presente, sei que iria ficar bastante orgulhoso. A ele agradeço todos os conselhos e incentivo que me deu.

Agradecer à minha mãe por sempre me apoiar em todos os momentos, bons e maus, dando-me sempre força e apoio para seguir em frente.

Agradecer também ao meu namorado, pelo apoio, pela paciência, e por acreditar sempre em mim, quando eu mesma duvidava.

Para terminar, gostaria de agradecer à minha orientadora, professora doutora Sónia Seixas, pela disponibilidade que demonstrou ao longo do trabalho realizado, mas também por todos os conselhos e sugestões que permitiram enriquecer este relatório.

A todos vocês, o meu muito OBRIGADA.

Resumo - A (in)disciplina: concepções e práticas do educador e do professor

O presente relatório surgiu no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II. Este engloba a descrição do trabalho realizado ao longo de quatro estágios curriculares em três contextos diferentes, nomeadamente em creche, pré-escolar e em 1º ciclo, sendo que este último se divide em dois anos de escolaridade. Para além da vertente dos estágios também aborda a vertente investigativa desenvolvida para a obtenção do grau de mestre na área da Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este documento encontra-se dividido em duas partes distintas. A primeira parte incide sobre todos os estágios realizados ao longo do mestrado, em que é feita uma caracterização de cada um dos contextos mencionados no parágrafo anterior, bem como um balanço do trabalho desenvolvido em cada um deles. Ainda nesta primeira parte, é abordado o percurso de desenvolvimento de aprendizagens, o percurso investigativo e as questões de pesquisa que foram surgindo ao longo da prática.

Numa segunda parte deste relatório, é apresentado o trabalho de pesquisa desenvolvido. Com esta pesquisa pretendeu-se perceber o que é a indisciplina, quais os comportamentos associados à mesma, como os docentes lidam com esses comportamentos e quais as estratégias que utilizam para os contornar e minimizar. Para a recolha de dados, foram realizadas entrevistas a três educadoras de pré-escolar e a três professores de 1º ciclo. Após a organização e a análise dos dados recolhidos, a partir das entrevistas, foi feita uma comparação com a informação conseguida através da pesquisa bibliográfica realizada. Desta forma, foi possível chegar a algumas conclusões.

No final deste relatório, são apresentadas algumas considerações finais sobre ambas as partes supracitadas, bem como de todo o percurso de desenvolvimento enquanto futura educadora/professora.

Palavras-chave: educador/professor; (in)disciplina; comportamentos; estratégias; concepções.

Abstract - The (in) discipline: conceptions and practices of the educator and the teacher

This report has appeared within the scope of the Supervised Teaching Practice II. This encompasses a description of the work carried out along four curricular stages in three different contexts, namely in kindergarten, preschool and first cycle, the latter being divided into two years of schooling. In addition to the internship phase, it also addresses the research area developed to obtain the master's degree in Pre-primary and Primary Education.

This document is divided into two distinct parts. The first part focuses on all the stages carried out during the masters, in which a characterization of each of the contexts mentioned in the previous paragraph is made, as well as a balance of the work developed in each of them. Also, in this first part, the course of development of learning, the research course and the research questions that have emerged throughout the practice are discussed.

In a second part of this report, the research work developed is presented. This research aimed to understand what indiscipline is, what behaviors associated with it, how teachers deal with these behaviors and what strategies they use to circumvent and minimize them. For data collection, interviews were carried out with three pre-school educators and three 1st cycle teachers. After the organization and analysis of the data collected, from the interviews, a comparison was made with the information obtained through the bibliographic research carried out. In this way, it was possible to reach some conclusions.

At the end of this report, some final considerations are presented on both above mentioned parts, as well as on the entire course of development as a future educator / teacher

Keywords: educator / teacher; (in)discipline; behaviours; strategies; conceptions.

Índice

Agradecimentos.....	ii
Resumo - A (in)disciplina: concepções e práticas do educador e do professor	iii
Abstract - The (in) discipline: conceptions and practices of the educator and the teacher.....	iv
Índice.....	v
Introdução.....	1
Parte I.....	2
1. Contextos de Estágio	2
1.1. Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Creche	2
1.2. Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Pré-escolar	10
1.3. Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de 1º Ciclo - 2º ano de escolaridade	17
1.4. Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de 1º Ciclo - 4º ano de escolaridade	23
2. Percurso do Desenvolvimento de Aprendizagens	29
3. Percurso Investigativo e Questões de Pesquisa.....	38
Parte II.....	40
1. Fundamentação Teórica	40
1.1. O significado de (in) disciplina.....	40
1.2. Manifestações de indisciplina.....	41
1.3. Diferentes estilos de gestão de sala de aula e a indisciplina	42
1.4. Possíveis estratégias de atuação face à indisciplina	44
1.5. O papel da família na prevenção da indisciplina.....	47
1.6. A indisciplina no ensino pré-escolar	49
2. Metodologia de Trabalho Adotada.....	52
2.1. Procedimento de tratamento dos dados	53
3. Análise dos Dados Recolhidos e Principais Conclusões	54
Considerações Finais	63

Referências Bibliográficas	66
ANEXOS.....	68
Anexo I – Guiões das Entrevistas.....	69
Anexo II – Transcrição das Entrevistas feitas aos Docentes	75
Anexo III - Tabela de Unidades de Registo	89

Introdução

O presente relatório é o reflexo de todo o trabalho desenvolvido ao longo de quatro semestres do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Nestes quatro semestres tive a oportunidade de vivenciar o ambiente e o quotidiano de contextos distintos e, por consequente, trabalhar com diferentes faixas etárias.

Na primeira parte deste relatório encontram-se descritos os quatro estágios realizados. O primeiro foi realizado no contexto de creche, o segundo em contexto de pré-escolar e os dois últimos em contexto de 1º ciclo, em dois anos de escolaridade diferentes, nomeadamente um 2º ano e um 4º ano. Aqui é feita a caracterização de cada uma das instituições, a caracterização de cada um dos grupos e ainda a caracterização dos ambientes educativos. Para além destes elementos, também serão apresentados os projetos desenvolvidos em cada um dos contextos, sendo dados exemplos de duas atividades para cada um deles, bem como o balanço do trabalho desenvolvido em cada uma das atividades. Ainda nesta parte, é feita uma retrospectiva do desenvolvimento de aprendizagens e também será introduzido o tema do exercício investigativo.

Relativamente à segunda parte, esta é direcionada para o trabalho de pesquisa. Neste trabalho, é exposta a fundamentação teórica com o objetivo de dar resposta a dúvidas e questões iniciais, sobre o que é a indisciplina. Pretende-se, portanto, saber quais as conceções, dos educadores e professores, sobre este conceito; o que pode ser feito para contornar os comportamentos associados; como é que o educador/professor lida com este tipo de situação; qual o papel do ensino pré-escolar na prevenção de situações de indisciplina no 1.º ciclo; e como age quando confrontado com esta problemática. Também é aqui abordada a metodologia de estudo adotada e a apresentação e análise dos dados recolhidos, comparando-os com as conclusões obtidas através da fundamentação teórica.

Seguidamente a estas duas partes do relatório, estão as considerações finais em que é feita uma retrospectiva, em forma de balanço, sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo do mestrado.

Parte I

1. Contextos de Estágio

Neste primeiro tópico do relatório final irei apresentar e caracterizar cada um dos estágios realizados no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Esta apresentação tem como principal foco a caracterização de cada contexto, dos grupos pertencentes a cada um deles e também dos projetos desenvolvidos nas diferentes instituições.

Em todos os estágios as semanas foram divididas e direcionadas para diferentes momentos de aprendizagem. Num primeiro contacto, existiu sempre uma oportunidade de observação para que houvesse um período de adaptação à realidade de cada contexto. Depois desta fase de observação, surgiu a fase de intervenção partilhada e para finalizar a intervenção individual alternada. Os estágios foram desenvolvidos a pares, sendo que o último que realizei, foi desenvolvido individualmente.

O primeiro estágio, em contexto de creche, decorreu entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2015.

O segundo estágio, em contexto de jardim-de-infância, decorreu entre os meses de abril e maio do ano de 2016.

O terceiro estágio, em contexto de 1.º ciclo num 2º ano de escolaridade, decorreu entre os meses de dezembro do ano de 2016 e janeiro do ano de 2017.

O quarto e último estágio, em contexto de 1.º ciclo num 4º ano de escolaridade, decorreu entre os meses de abril e junho do ano de 2018.

1.1. Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Creche

O estágio realizado neste contexto teve a duração de 5 semanas. Este decorreu numa das valências pertencente a uma instituição sem fins lucrativos, que tinha como principal objetivo promover o desenvolvimento local através do trabalho realizado com populações desfavorecidas a nível social.

O horário de funcionamento da instituição iniciava-se às 07:45 horas e terminava às 18:45 horas de segunda a sexta-feira. Perante este horário nenhuma criança podia permanecer na creche para além das 19 horas. O estabelecimento onde estava inserida a respetiva creche, estava direcionado para o acolhimento de crianças até aos 3 anos de idade, sendo esta a única valência disponível no mesmo.

A creche possuía como principais objetivos facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar; colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo de cariz educativo; assegurar um atendimento

individual e personalizado em função das necessidades de cada criança; prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado; proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afetiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global; incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde; promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade, contribuindo desta forma para a resolução de problemas de origem social.

O currículo da creche baseava-se no que ocorria no quotidiano, sendo organizado e planificado tendo em conta a satisfação das necessidades das crianças. As rotinas realizavam-se numa lógica promotora de desenvolvimento e estabelecimento de laços afetivos com as crianças.

O edifício da creche era feito de raiz, com espaços amplos e também com um espaço exterior, descoberto, com relva e areia. Era um edifício de rés-do-chão, com três salas de atividades, sendo estas a sala de 1 ano, a sala de 2 anos e a sala do berçário, com as respetivas casas de banho e uma sala de acolhimento para as crianças. Possuía ainda um refeitório, uma cozinha, duas despensas, uma secretaria, dois gabinetes, uma lavandaria e uma casa de banho para adultos. A instituição encontrava-se em bom estado e possuía as condições necessárias para um ambiente confortável e positivo para o pessoal docente, pessoal não docente e para os educandos. Todos os espaços pertencentes ao edifício demonstravam condições de segurança para a sua utilização.

No que diz respeito à caracterização das salas de atividade onde foi desenvolvido o estágio (sala de 1 ano e sala dos 2 anos), estas estavam bem equipadas e organizadas para a respetiva faixa etária. Cada sala tinha os seus materiais sendo que, quando necessário, eram partilhados entre elas. Eram salas com bastante luminosidade natural, ventiladas e seguras. Relativamente à dimensão de cada uma delas, estava adequada uma vez que o número de crianças era baixo e, por este motivo, permitia que houvesse bastante espaço para se movimentarem. Em cada uma das salas existia:

Na sala de 1 ano

- Área de reunião (onde acontecia a leitura de histórias, bem como os momentos de diálogo);
- Área da casa;
- Área da biblioteca;
- Estante com jogos de encaixe;
- Mesa de Atividades;

- Casa de banho (equipada com uma bancada para a muda de fraldas, prateleiras com os bens essenciais de cada criança, cabides com a respetiva identificação com mudas de roupa);
- Armário (utilizado para arrumar as camas e os lençóis de cada criança).

Na sala dos 2 anos

- Área de reunião (onde acontecia a leitura de histórias, bem como os momentos de diálogo);
- Mesa de atividades;
- Estante com jogos de encaixe;
- Estante com material de pintura;
- Área da cozinha;
- Área do faz de conta;
- Casa de banho (equipada com sanitas e lavatórios à medida das crianças, prateleiras com os bens essenciais de cada criança, cabides com a respetiva identificação com mudas de roupa);
- Armário (utilizado para arrumar as camas e os lençóis de cada criança).

O grupo de crianças da sala de 1 ano era formado por 11 crianças, 4 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. No que diz respeito à linguagem oral, neste grupo existiam algumas crianças que ainda não se expressavam verbalmente, e as que o faziam, apenas diziam algumas palavras soltas. O grupo demonstrava grande interesse em participar nos momentos de atividade orientada, independentemente do cariz das mesmas.

No que diz respeito às áreas que se encontravam na sala, o grupo demonstrava interesse por todas elas sendo que não era notório a existência de preferências específicas. Em relação à higiene, apenas uma criança não usava fralda durante o dia, à exceção da hora da sesta. Todas as restantes crianças usavam fralda durante todo o dia, mas todas elas já iam ao bacio. No momento da sesta, foi notório que todas as crianças sabiam identificar as suas camas.

O grupo de crianças da sala dos 2 anos era formado por 8 crianças, 3 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. No que diz respeito à linguagem oral, todas as crianças já se expressavam verbalmente, recorrendo a alguns vocábulos e também a pequenas frases. O grupo demonstrava um grande interesse por atividades relacionadas com leitura de histórias, trabalhos manuais, canções e construções. Quando as duas primeiras não se realizavam, eram as próprias crianças que pediam para estas serem feitas. O grupo, perante estas atividades mencionadas, apresentava grande motivação

e envolvimento. Em relação à higiene, apenas três crianças não usavam fralda e utilizavam a casa de banho de forma autónoma. No que diz respeito à hora da sesta, todas as crianças sabiam identificar as suas camas.

Cada uma das salas possuía um projeto pedagógico. Na sala de 1 ano, o projeto intitulava-se “O Corpo Humano” em que os principais objetivos se centravam no desenvolvimento constante do conhecimento de si próprio e na identificação das diferentes partes do corpo e as suas respetivas funções. Na sala dos 2 anos, o projeto intitulava-se “Conta-me uma História” sendo que o principal objetivo era estimular a linguagem da criança através do alargamento do vocabulário. É de mencionar que este vocabulário era referente ao corpo, à alimentação, aos animais, aos brinquedos, aos objetos familiares e domésticos, às pessoas do meio e às personagens de histórias.

Tendo em conta que tive a oportunidade de trabalhar com as crianças pertencentes à sala de 1 ano e à sala dos 2 anos, o projeto de intervenção desenvolvido foi planeado e direcionado para ambos os grupos. O projeto intitulava-se “À Descoberta de Novos Materiais e Texturas” e teve como finalidade o desenvolvimento das expressões e dos sentidos, através de atividades lúdicas e da experimentação de variados materiais e texturas. Segundo Ferland (2006), a facto de a criança poder observar e consequentemente manipular objetos, permite que esta absorva todas as suas características sensoriais. A exploração permite à criança uma estimulação visual e tátil, que a auxilia a desenvolver a sua perceção das formas e das dimensões.

Para o projeto foram definidos como objetivos gerais: o desenvolvimento da imaginação e da criatividade; exploração de diferentes materiais e texturas; estimulação da perceção visual; perceção do tato; desenvolvimento do sentido estético. É importante referir que as atividades definidas para este projeto foram as mesmas para ambos os grupos, sendo que foram adaptadas tendo em conta a faixa etária com que foram realizadas.

Em cada uma das atividades estiveram presentes características de cada um dos projetos pedagógicos das respetivas salas. Antes de ser iniciada a atividade em si, eram contadas histórias, a partir das quais se fazia uma articulação com os temas dos projetos. No que diz respeito à sala de 1 ano, estavam presentes elementos que chamavam a atenção para os órgãos dos sentidos e as suas respetivas funções. Relativamente à sala dos 2 anos, a história era sempre parte do processo de aprendizagem, em que era estimulada a participação das crianças de forma a proporcionar diversos momentos de diálogo e consequentemente, estimular o desenvolvimento da linguagem.

Como indutor da realização das atividades, foram feitas leituras de histórias, sendo que a história servia de “ponte” para a atividade. Segundo Moraes (1994) a leitura

de histórias para crianças desempenha um papel basilar a três níveis: cognitivo, linguístico e afetivo.

Ao nível cognitivo contribui para i) abrir janelas sobre conhecimentos que a conversa do dia a dia não consegue comunicar; ii) estabelecer associações claras entre a experiência dos outros e a sua; iii) que quem ouve aprenda, quer pela estrutura da história, quer pelas questões e comentários que ela sugere, a interpretar melhor os factos e os actos, a organizar melhor e a melhor reter a informação, e a elaborar melhor os cenários e esquemas mentais (p.180 citado em Viana, 2002, p. 45).

Ao nível linguístico, a autora citada anteriormente defende que a leitura de histórias permite clarificar a relação entre a linguagem escrita e a linguagem falada através de determinados critérios, sendo estes:

i) o sentido da leitura; ii) as fronteiras entre as palavras; iii) a relação entre o comprimento das palavras faladas e das palavras escritas; iv) a recorrência das letras e dos sons; v) as correspondências letra/som; v) as marcas de pontuação, etc. (p. 45).

Ao nível afetivo, a autora considera que a leitura de histórias em voz alta para as crianças, permite que estas descubram o mundo da leitura através da voz, sendo acompanhada de entoação e de significado. Esta leitura é feita por pessoas com as quais se sentem seguras, de quem gostam e com quem se identificam.

Para uma melhor perceção do trabalho realizado neste contexto, dou aqui dois exemplos de atividades (todas as atividades podem ser observadas no projeto em teia, que se encontra no final da descrição deste contexto) que foram implementadas junto das crianças. A primeira atividade intitulava-se “Caixa e Tapete de Texturas” e a segunda atividade “Massa de modelar”. No que diz respeito à primeira atividade, esta teve como principal objetivo que as crianças explorassem diferentes texturas sendo que para cada uma delas foi atribuído o respetivo nome da textura (duro, macio, fofinho, pica).

Antes de a atividade ser iniciada, foi lida uma história que introduziu o que ia ser trabalhado. O livro utilizado tinha, em cada uma das páginas, vários animais acompanhados da respetiva textura do seu pelo, o que permitiu que, ao longo da história, as crianças fossem tocando nas diferentes texturas e a elas atribuir os respetivos nomes. Após a história, foi mostrada uma caixa onde estavam alguns materiais que tinham diferentes texturas. Os materiais foram algodão, folha E.V.A, esfregão e massinhas cruas. Para estes, foram associados os nomes das respetivas texturas, ou seja, “fofinho”, “macio”, “pica”, “duro”, respetivamente.

Numa primeira fase, foi mostrada uma caixa que, no seu interior, tinha os vários materiais e cada criança explorou as suas texturas com as mãos. Numa segunda fase, utilizando um tapete de texturas, novamente com os mesmos materiais, cada criança pode explorar com os seus pés, caminhando descalças sobre as diferentes texturas.

Esta atividade foi uma das mais interessantes de realizar, uma vez que as crianças puderam estar em contacto com as texturas de duas formas diferentes. No meu ponto de vista, a primeira fase, em que houve uma exploração com as mãos, foi fundamental para que o grupo se familiarizasse com as texturas e, desta forma estimular a vontade de também quererem explorar com os pés. Esta transição das mãos para os pés, suscitou grande entusiasmo por parte do grupo. Outro ponto positivo, foi a assimilação rápida dos nomes das texturas. Este ponto foi verificado no final da atividade. Neste momento, quando foram mostrados os materiais, todas as crianças conseguiram associar os nomes das texturas ao respetivo material.

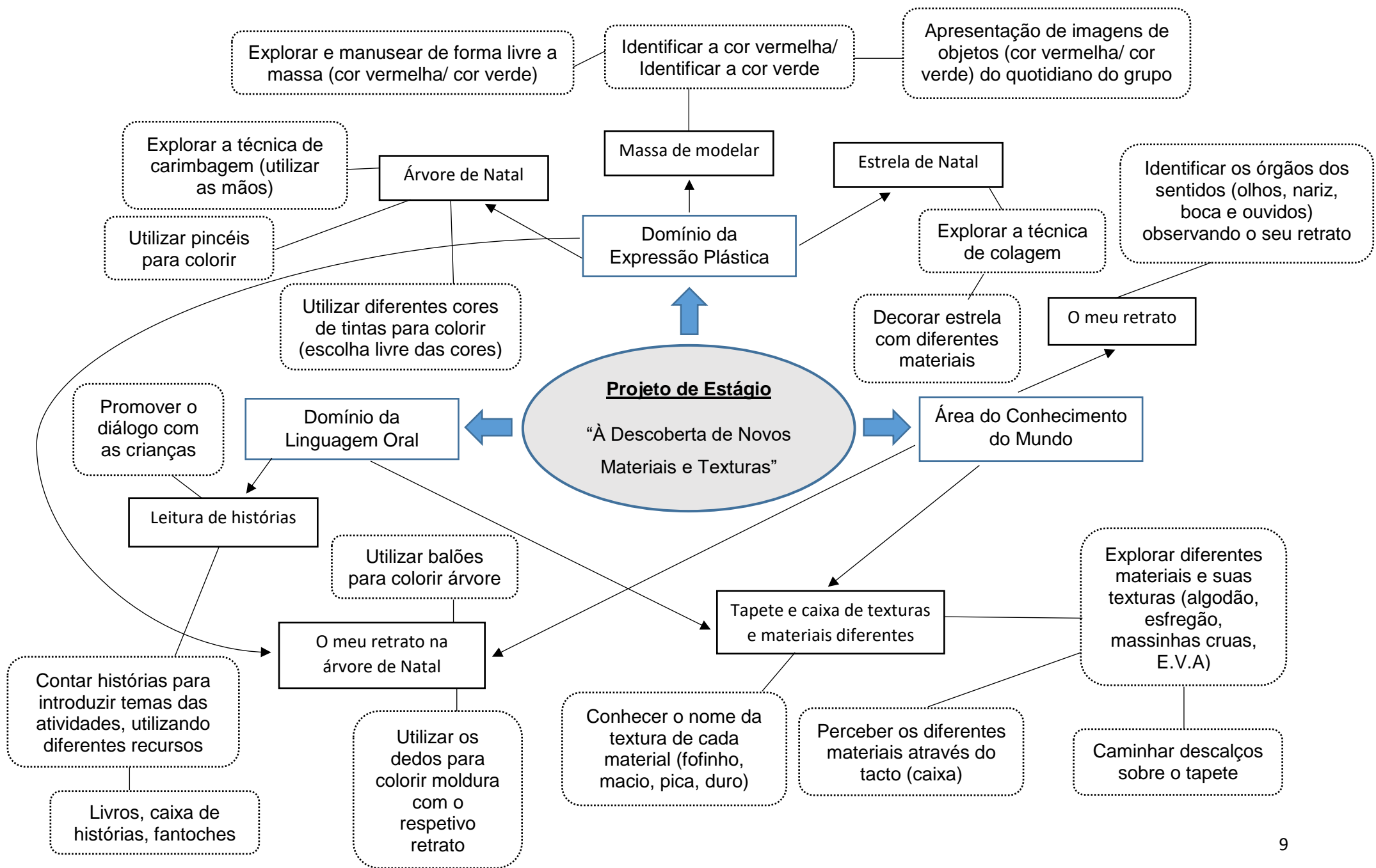
Relativamente à segunda atividade, esta consistiu na identificação da cor verde. Esta identificação foi trabalhada através da utilização de dois recursos, nomeadamente algumas imagens de objetos do quotidiano (colher, cadeira, bacio, pera, balão e sapato) do grupo e também de uma massa de modelar. Quer os objetos das imagens, quer a massa de modelar tinham a cor verde. O ponto de partida desta atividade foram as imagens. Utilizando as mesmas foi contada uma história, sendo que ao longo deste momento foi sempre salientada a cor dos objetos (verde). Depois deste momento, foi utilizada a massa de modelar, sendo que aqui foram as próprias crianças a identificar qual a cor desta massa. Na exploração da massa de modelar, esta foi dividida pelas crianças para que cada uma tivesse a liberdade de a explorar à sua vontade, fazendo as formas que quisessem ou até mesmo, construírem bonecos ou desenhos a seu gosto. Todo o grupo se demonstrou bastante curioso perante a segunda parte desta atividade, a massa de modelar. No momento em que cada criança já tinha a sua massa para trabalhar, surgiu um momento inesperado. Este foi quando duas crianças não quiseram manusear a massa. Posto isto, enquanto as restantes crianças do grupo estavam a fazer a sua exploração, foi necessário que direcionasse a minha atenção para as duas crianças. Durante esta fase mais direcionada, incentivei as crianças a tocarem e a sentirem a textura da massa e também demonstrei a elasticidade da mesma. Foi desta forma, que consegui que participassem nesta atividade e posteriormente que conseguissem explorar a massa e passar pela mesma experiência que as restantes crianças também passaram.

Para o projeto desenvolvido neste contexto, foi realizada a avaliação de todos os momentos pertencentes à planificação do mesmo. Como instrumentos de avaliação

foram utilizados o diálogo com as educadoras, a observação direta e os registos fotográficos dos processos e dos resultados finais das atividades implementadas.

No que diz respeito aos objetivos do projeto, pré-estabelecidos, foram alcançados. Através das atividades realizadas foi possível proporcionar às crianças o contacto com diferentes situações, das quais fizeram parte a imaginação e a criatividade. Perante estas mesmas situações, foi dada a máxima liberdade para os momentos de exploração, o que permitiu desenvolver a tal imaginação e a criatividade.

Através da constante exploração, o grupo esteve em contacto com diferentes texturas e diferentes materiais. Foram proporcionados momentos para a exploração de diferentes técnicas de expressão plástica, como por exemplo, a carimbagem. E, por outro lado, também foram utilizados diferentes utensílios para a concretização das tarefas propostas. O contacto com tintas e a consequente exploração com as mãos também foi proporcionado. Tudo isto contribui para que se dessem novas aprendizagens, tais como, os nomes de algumas texturas exploradas, o conhecimento de algumas técnicas de expressão plástica, a elasticidade que um corpo pode ter, no caso a massa de modelar. Para além destas aprendizagens, através de tarefas que exigiram mais pormenor, foi possível desenvolver a motricidade fina. A motricidade foi trabalhada através do manuseamento de pincéis, lápis e canetas.



1.2. Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Pré-escolar

O estágio realizado em contexto de Pré-escolar teve a duração de 6 semanas. Este decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos. Tratava-se de uma instituição direcionada para o apoio a idosos e crianças dispondo das seguintes valências, distribuídas por cinco unidades: creche, jardim-de-infância, centro de dia, apoio domiciliário e também um lar.

O horário de funcionamento da unidade onde decorreu o meu estágio, neste caso na unidade de Jardim de Infância, iniciava-se às 07:30 horas e terminava às 19 horas de segunda a sexta-feira, sendo que nenhuma criança podia permanecer na instituição para além das 19 horas.

A unidade, para além da valência de Pré-escolar, possuía ainda no mesmo local, a valência de Creche. O Projeto Educativo da instituição intitulava-se “Educar para a Vida” e com base nesta problemática da preservação do meio ambiente, as Educadoras das respetivas valências elaboravam o seu Projeto Pedagógico e o seu Plano de Atividades, que iam ao encontro dos interesses e das necessidades de cada grupo de crianças. Esta problemática tinha como principal objetivo fomentar nas crianças atitudes de respeito e valorização crítica pelo meio ambiente, bem como na inter-relação com os seus pares. A instituição proporcionava momentos de aprendizagem que promoviam valores nas crianças, de futuros cidadãos conscientes e preocupados com eles próprios, com os outros, com o meio ambiente e com o Planeta em que vivem. Tendo por base as necessidades e as faixas etárias das crianças, era necessária uma lotação máxima para cada sala, sendo que a creche tinha uma lotação de 95 crianças e o pré-escolar uma lotação de 136, fazendo com que houvesse no geral uma lotação máxima de 231 crianças.

O respetivo edifício usufruía de um r/c e um 1.º andar sendo que é neste último que estavam situadas as Creches na ala direita e esquerda, sendo compostas por berçário, sala de 1 ano, sala de 2 anos e refeitório. A valência de Pré-escolar situava-se no r/c, sendo esta constituída por seis salas: duas salas de três anos; duas salas de quatro anos; duas salas de cinco anos. Esta unidade possuía ainda uma cozinha e um refeitório que se destinavam aos utentes e funcionários de todas as valências pertencentes à unidade. No espaço exterior do edifício, existiam duas áreas (pátios) parcialmente cobertas. Os espaços da instituição encontravam-se em boas condições e com materiais e recursos adequados para as várias finalidades pretendidas para este contexto.

No que diz respeito à caracterização da sala onde estive durante as 6 semanas de estágio, esta era a sala dos 4 anos e estava situada no r/c do edifício. Todo o espaço da sala era amplo e possuía uma luminosidade bastante agradável. Estava organizado de forma funcional, para que todas as crianças pudessem usufruir de todas as áreas pertencentes à sala. Os materiais pertencentes a cada uma destas áreas estavam identificados para que as crianças pudessem encontrá-los, utilizá-los e posteriormente arrumá-los. Este fácil acesso era possível uma vez que os materiais estavam arrumados em armários e prateleiras baixos. Relativamente à decoração da sala, nas paredes desta estavam expostos trabalhos das crianças, bem como a identificação de cada uma das áreas que faziam parte do espaço físico da sala. Neste espaço existia:

- Área de reunião (área do tapete, na qual estavam presentes alguns elementos importantes como o mapa de presenças e o mapa do tempo, onde eram feitos os registos diariamente pelas crianças);
- Área da biblioteca;
- Área da loja (onde as crianças tinham acesso a vários materiais como por exemplo, um cesto de compras, uma máquina registadora, dinheiro de brincar entre outros);
- Área da casa (onde estava uma mesa, uma cama, bonecos e alguns peluches e ainda materiais de cozinha em plástico como pratos, copos, talheres, tachos, entre outros);
- Área do desenho e da pintura;
- Área da garagem e da pista;
- Área dos jogos de mesa (onde estavam jogos de encaixe, jogos de memória, entre outros);
- Área das construções (na qual se encontravam legos e outras peças de encaixe);
- Área do computador (no qual estavam disponíveis vários jogos educativos).

O grupo da sala dos 4 anos era constituído por 20 crianças, sendo que 12 eram do sexo masculino e 8 do sexo feminino, todas na faixa etária dos 4/5 anos. As crianças demonstravam-se bastante autónomas no que diz respeito à higiene e à alimentação. Era um grupo bastante ativo e curioso perante as atividades que foram implementadas e por outro lado, adotavam a mesma atitude quando se mencionava algum tema novo. Demonstravam sempre muito empenho no que era proposto e foi observável que aprendiam com bastante facilidade.

Relativamente ao comportamento do grupo, de uma forma geral, era bastante adequado, mas existiam alguns elementos que por vezes perturbavam o desenrolar de

algumas das atividades, tendo sido necessário chamar à atenção com alguma frequência para o bom comportamento e para as regras que deviam ser cumpridas dentro da sala. Outra característica deste grupo, era o facto de as crianças terem uma boa relação quer com os elementos que fazem parte da sua sala, quer com os elementos das restantes salas de diferentes faixas etárias, uma vez que se pode observar esta evidência nos momentos em que iam ao espaço exterior da instituição. Para além da boa relação com outras crianças, também demonstraram o mesmo comportamento com os adultos que faziam parte do seu quotidiano naquele local.

Esta sala, do pré-escolar, não possuía um projeto com um tema base para ser desenvolvido e aplicado junto do grupo, uma vez que o que era posto em prática eram “minis projetos”, que iam sendo trabalhados ao longo do ano letivo. Estes “minis projetos” tinham como objetivo abordar temas consoante a altura do ano, como por exemplo as épocas festivas e também as estações do ano. Para além destas, também eram trabalhadas datas importantes que se assinalaram durante o ano, como por exemplo o Dia do Trabalhador, o Dia da Mãe, o Dia da Criança, entre outras.

Ao longo do estágio foi desenvolvido um projeto de intervenção. O projeto intitulava-se “Crescer com Direitos e Deveres” e tinha como principal finalidade dar a conhecer ao grupo alguns direitos e deveres da criança, acabando este por ter como base a área de Formação Pessoal e Social, em que existiu um trabalho direcionado para a Educação para a Cidadania. Tal como é referido nas OCEPE (2016) a Educação para a Cidadania permite “(...) 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).

A escolha do tema para o projeto teve por base a Campanha do Laço Azul que incide na prevenção dos maus tratos infantis, e por isso mesmo, o projeto criado deu continuidade ao assunto que esta campanha aborda. Posto isto, foram definidos dois direitos e um dever para serem trabalhados ao longo das semanas. O primeiro direito foi “As crianças devem ser protegidas de todas as formas de violência”; o segundo direito foi “Todas as crianças têm o direito a uma identidade: a um nome e a uma nacionalidade”. No que diz respeito ao dever trabalhado foi “Proteger o nosso planeta”. É de mencionar que apenas foram escolhidos estes direitos e este dever pois cada um deles exigiu um aprofundamento através de várias atividades que ocuparam a duração de todo o estágio.

Para o projeto foram definidos objetivos, nomeadamente: compreender o significado de justiça; consciencializar para os maus tratos infantis; promover atitudes e valores que permitam tornar em cidadãos conscientes e solidários; reconhecer características individuais; favorecer a construção da identidade e o sentimento de

pertencer a um grupo; respeitar e valorizar o meio ambiente; conhecer lugares e monumentos da cidade; localizar elementos dos seus espaços de vivência e movimento; conhecer a bandeira de Portugal e sua simbologia; conhecer o significado de reciclagem; saber separar os materiais recicláveis nos respetivos ecopontos.

Aqui dou exemplos de duas atividades (todas as atividades podem ser observadas no projeto em teia, que se encontra no final da descrição deste contexto) desenvolvidas com o grupo. A primeira atividade intitulava-se “Tabela de Identidade” e a segunda atividade “Materiais Recicláveis”. No que diz respeito à primeira atividade, esta teve por base o direito “Todas as crianças têm o direito a uma identidade: a um nome e a uma nacionalidade”. Relativamente à segunda atividade, esta corresponde ao dever “Proteger o nosso planeta”.

A primeira atividade consistiu no preenchimento de uma tabela que dizia respeito a algumas das características físicas (cor do cabelo, cor dos olhos, sexo feminino ou masculino) das crianças. Nesta, as crianças tiveram de desenhar o símbolo correspondente ao sexo masculino ou ao sexo feminino; colocar a cor dos olhos, pintando a sua cor; colocar a cor do cabelo, colando um pedaço de lã. Para facilitar esta tarefa, na coluna respetiva a determinada característica, para além de estar escrito o que era pedido em cada uma, também estava junto outra representação que facilitou a associação das características que eram pedidas. Ou seja, na cor dos olhos foram desenhados olhos com diferentes cores; na cor do cabelo, foram colados os pedaços que lã com diferentes cores de cabelo; no sexo, foram desenhados os símbolos respetivos ao sexo feminino e ao sexo masculino.

Para além das crianças terem preenchido esta tabela com as características, também tiveram de associar as mesmas ao seu nome. As crianças antes de colocarem todos os elementos pedidos, tiveram de encontrar o seu nome e preencher apenas a linha correspondente. Preenchida a tabela, esta foi colada numa parede junto à área de reunião (tapete) para que esta pudesse ser observada por todas as crianças, e por consequente, analisar os dados em grande grupo.

Todas as crianças conseguiram preencher corretamente a tabela, conseguindo identificar as três características físicas pedidas, bem como o seu nome. A análise feita em grande grupo, permitiu fazer a contagem das características e ainda agrupar as crianças que tinham algumas destas em comum. Um aspeto bastante importante, foi que depois desta análise, a tabela permaneceu afixada naquela parede. Tal aconteceu, uma vez que foi notório que as crianças se demonstraram bastante interessadas pelos dados representados. Este interesse manifestou-se, principalmente, nos momentos livres em que as crianças circulavam pelas diferentes áreas da sala. Nestes momentos, juntavam-se algumas crianças junto da tabela e elas próprias comentavam quem é que

tinha o cabelo da mesma cor bem como os olhos, e daí faziam novamente uma contagem de forma autónoma.

A segunda atividade foi direcionada para o tema da reciclagem. Para introduzir este tema, foi utilizada uma história. Este indutor teve como principal objetivo, transmitir a mensagem de que podemos ajudar a cuidar do meio ambiente com algumas mudanças de atitudes, neste caso reciclar. Para além deste aspeto, também através do mesmo foi evidenciado o impacto que pode ter na vida em sociedade.

Após a história, foi proporcionado um momento de diálogo em grande grupo. Este momento foi essencial para perceber se todos tinham compreendido a mensagem da história. Neste momento foi perceptível que a maioria das crianças já tinham conhecimento de todos os ecopontos existentes (amarelo, azul e verde). Após esta interação, passou-se para outra fase da atividade. Esta incidiu sobre a exploração de alguns materiais recicláveis (garrafa de vidro, garrafa de plástico, folhas de papel, cartão, entre outros).

Para esta fase de exploração, comecei por mostrar cada um dos materiais. À medida que isto aconteceu, foram passados os materiais às crianças, para que estes circulassem entre elas e que, posteriormente, conseguissem mexer nos mesmos. No final de todos os materiais terem sido explorados, estes foram mostrados novamente. Mas desta vez com outro intuito, o de questionar as crianças para que ecoponto é que iria cada um deles. Todos conseguiram associar o material ao respetivo ecoponto.

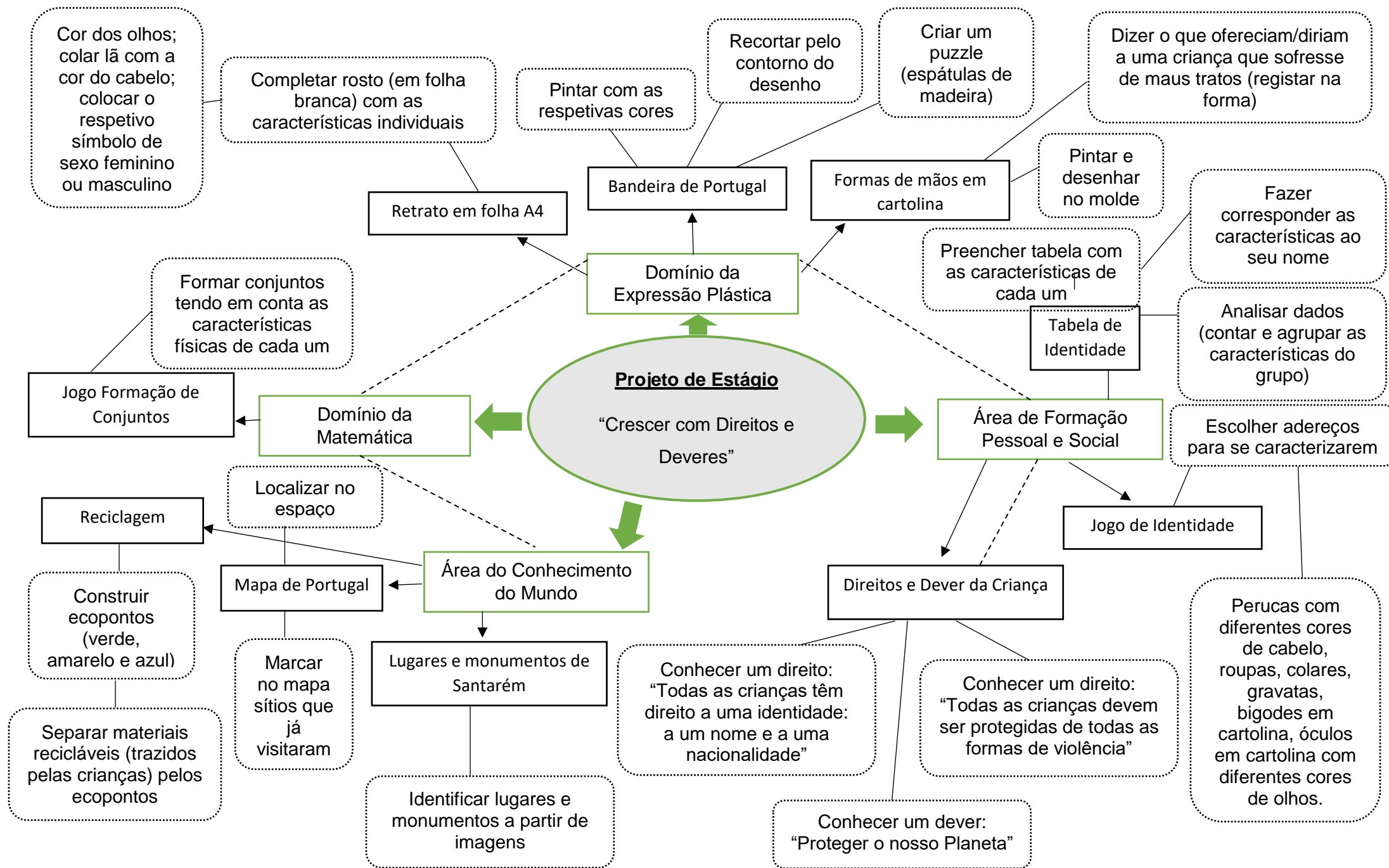
Para além de conseguirem fazer esta associação, também demonstraram saber que para fazer a reciclagem é preciso seguir determinadas regras, como por exemplo, limpar determinadas embalagens e também espalmar as embalagens ao máximo, para que não ocupem muito espaço. Ainda houve outra regra referida. Para chegar até esta, foi utilizado o exemplo com a garrafa de plástico. Esta garrafa ainda possuía o rótulo de papel e foi perante a questão “Podemos colocar estes dois materiais no mesmo ecoponto?”, que as crianças perceberam que este rótulo teria de ser retirado e, perante isto, os dois materiais iriam para ecopontos diferentes.

O grupo demonstrou bastante à vontade perante a exploração deste tema. O facto de algumas das crianças já terem este hábito em casa, facilitou todo o desenrolar da atividade, uma vez que permitiu mais dinâmica durante a mesma, pois já tinham noções básicas de como reciclar. Destaco esta atividade, uma vez que o empenho e a participação do grupo, bem como a facilidade que demonstraram em apreender tudo o que foi falado sobre o tema, foi bastante notório através do constante questionamento.

Para este projeto foram utilizados quatro instrumentos de avaliação, nomeadamente a observação, o diálogo, registos escritos e registos fotográficos. É de referir que para uma melhor perceção do efeito que este projeto teve no grupo de

crianças, existiram dois instrumentos fundamentais e que desempenharam um papel de destaque no decorrer das atividades, nomeadamente, os registos escritos e os momentos de diálogo antes e após as atividades.

Os objetivos definidos para este projeto foram alcançados, sendo que todas as crianças conseguiram perceber o que cada direito e dever, abordados, significava. Através desta abordagem, o grupo pode ter conhecimento de alguns dos direitos que pertencem às crianças. Mas que para além dos seus direitos, também têm deveres. Este projeto teve um impacto positivo perante o grupo. Tudo o que foi trabalhado, teve por base aspetos reais e concretos, o que fez com que as crianças se tornassem mais atentos e conscientes para determinados aspetos que os rodeiam.



1.3. Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de 1º Ciclo - 2º ano de escolaridade

O estágio realizado em contexto de 1.º ciclo teve a duração de 6 semanas. Este decorreu numa escola básica, que se localizava na freguesia urbana da União de Freguesias de Santarém (São Nicolau) do concelho de Santarém.

O horário de funcionamento da instituição relativamente ao pré-escolar, a componente letiva era entre as 9:00 horas e as 12:30 horas e das 14:00 horas às 15:30 horas. No que diz respeito ao 1º ciclo, o horário era entre as 9:00 horas e as 12:30 horas e das 14:00 horas às 16:00 horas. Existiam três períodos de intervalo, o primeiro das 10:30 horas às 11:00 horas; o segundo das 12:00 horas às 14:00 horas; e o terceiro das 16:00 horas às 16:30 horas. Entre as 16:00 horas e as 17:30 horas funcionavam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's).

A escola possuía dois níveis de ensino, sendo estes o ensino básico e o ensino pré-escolar. No ensino básico funcionavam os quatro anos de escolaridade do 1º ciclo e no ensino pré-escolar, o jardim-de-infância estava destinado a crianças entre os 3 anos de idade até à entrada no 1º ciclo. O edifício possuía um 1º andar e um rés-do-chão. Na sua totalidade, o edifício, dispunha de sete salas para o 1º ciclo e duas salas para o pré-escolar.

No que diz respeito às salas do 1º ciclo, duas estavam situadas no rés-do-chão, e as restantes no 1º andar. As que estavam no piso inferior pertenciam ao 1º e 2º ano de escolaridade. As que estavam no piso superior pertenciam ao 1º, 2º, 3º e 4º ano. Ainda no espaço interior, a escola possuía um refeitório e uma cozinha, uma biblioteca, uma sala de professores, ginásio, receção e casas de banho para alunos (com e sem dificuldades motoras), pessoal docente e não docente. No espaço exterior, os alunos tinham acesso a um campo de jogos, baloiços e também a uma aranha. Todos os espaços se apresentavam bastante amplos, correspondendo às necessidades dos alunos e, por outro lado, tinham à sua disposição material em bom estado.

No que diz respeito à caracterização da sala onde decorreu o meu estágio, esta era uma das salas do 2º ano de escolaridade, situada no rés-do-chão do edifício. Nesta, as mesas estavam dispostas em forma de “U” e no centro encontravam-se mais duas mesas. Atrás da mesa da professora titular, encontravam-se mais duas mesas onde estavam os cadernos diários dos alunos e as fichas de trabalho autónomo. Nas estantes existentes na parte de trás da sala, estavam os manuais escolares e os dossiers com as fichas e os trabalhos realizados pelos alunos no decorrer do ano letivo. Para além das estantes, existia um armário onde se encontrava todo o material guardado, bem

como os dossiers com os processos de cada aluno. Ao lado deste armário estava um lavatório e também os copos de todos os alunos, caso necessitassem de beber água. Na parte da frente da sala, estavam dois quadros sendo um interativo e outro de ardósia.

A decoração da sala era alusiva a conteúdos que foram dados, sendo que a maior parte do que estava afixado nas paredes da sala também servia de auxílio para esclarecer algumas dúvidas que surgissem. Também expostos, estavam vários trabalhos realizados pela turma. Para além destes trabalhos, também as regras de sala de aula e as tarefas da semana a cumprir por cada aluno, estavam afixadas na sala de aula.

Relativamente à caracterização do grupo, a turma era constituída por 20 alunos, sendo 5 do sexo feminino e 15 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. Esta diferença de idades ocorreu devido ao facto de um aluno que teve duas retenções, ambas no segundo ano. Por outro lado, mais quatro alunos estavam a repetir o 2º ano pela segunda vez. Todos os alunos estavam inscritos no 2º ano de escolaridade, contudo um deles estava a repetir o 1º ano. Este aluno estava referenciado com NEE (Necessidades Educativas Especiais) uma vez que apresentava um atraso no desenvolvimento com uma idade mental próxima dos 3 anos. Nesta turma existiam mais três alunos com NEE, todos eles diagnosticados com dislexia. No que diz respeito a problemas de saúde, um aluno possuía problemas de audição e três alunos usavam óculos. Todos os elementos da turma eram de nacionalidade portuguesa, sendo um deles de etnia cigana.

O comportamento da turma era bastante positivo, no sentido em que era um grupo calmo, quer em momentos de trabalho autónomo, quer em momentos de trabalho em grande grupo. Este também sabiam respeitar as regras da sala. Quando chamados à atenção para alguma atitude menos adequada para o contexto, estes mudavam logo a sua postura. Contudo existiam dois alunos que, por vezes, destabilizavam o normal funcionamento da sala de aula. A turma demonstrou interesse e motivação face ao trabalho que foi proposto e dominava os conteúdos lecionados.

Para o estágio desenvolvido neste ano de escolaridade, foi criado um projeto de intervenção. O projeto intitulava-se “Escrita Criativa” e tinha como principais objetivos estimular a criatividade e a imaginação; desinibir os alunos em relação à escrita; e promover a autonomia em relação à escrita. Sendo que numa abordagem mais específica, foram definidos os seguintes objetivos: desenvolver a capacidade de sequência lógica num texto; atribuir um título em concordância com a produção escrita; treinar a ortografia; utilizar sinais de pontuação adequados; substituir, progressivamente, as frases soltas por uma lógica de texto.

A escolha deste projeto foi feita tendo em conta as necessidades do grupo, ou seja, da dificuldade da produção de texto em termos de substituir progressivamente as frases soltas por uma lógica de texto, não esquecendo a questão do treino da ortografia. Todo o processo de escrita pode parecer uma tarefa fácil, mas na verdade, é um processo complexo pois tal como é referido na brochura do PNEP, O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual (2007)

“A escrita exige a capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar. A escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento. Escrever é, em grande parte das situações, escrever um texto.” (p.15).

De forma a integrar o projeto, no decorrer das aulas foram introduzidas algumas formas de produção de texto para que os alunos também percebessem que se podiam criar histórias a partir de diferentes recursos.

Para uma melhor percepção do trabalho realizado, dou aqui exemplos de duas atividades (todas as atividades podem ser observadas no projeto em teia, que se encontra no final da descrição deste contexto) que contribuíram para que os objetivos fossem atingidos. A primeira atividade foi a produção de um texto a partir da observação de um conjunto de imagens; a segunda atividade foi a produção de outro texto, mas com a finalidade de recontar a história do Dia de Reis.

Para a primeira atividade, os alunos tiveram de definir um título para a história; definir nomes para as personagens e a sua respetiva caracterização; descrever o local onde se passava a história; e descrever a ação. Antes de os alunos terem iniciado a tarefa, houve um momento em que foi feita uma análise em grande grupo para que fossem esclarecidas algumas questões relacionadas com a interpretação de cinco imagens.

Na primeira imagem, estavam dois rapazes a pescar num lago, sendo que um estava calçado e o outro estava descalço; na segunda imagem; o rapaz que estava descalço apanhou algo com a sua cana de pesca, uma bota. O outro rapaz estava a rir-se do que tinha acontecido; na terceira imagem, o rapaz que estava calçado, pescou um peixe com a sua cana; na quarta imagem, o rapaz descalço apanhou com a sua cana de pesca outra bota; na quinta e última imagem, o rapaz que estava descalço vai-se embora, contente, com as suas botas calçadas.

Posto isto, os alunos fizeram o trabalho autonomamente e no final cada um leu a sua história para a restante turma. Esta atividade foi bastante interessante, pois apesar de ter sido feita uma análise em grupo de cada uma das imagens, os resultados finais

das produções textuais foram um pouco diferentes. Foram diferentes no sentido em que alguns alunos construíram um texto mais em torno da fantasia, outros aplicaram um sentido mais real e pragmático, e outros colocaram-se a eles próprios como sendo personagens dessa mesma história. Esta questão da diferença foi detetada no momento em que todos leram as suas produções e por esta mesma razão penso que foi um momento de partilha positivo, uma vez que todos os alunos tiveram conhecimento dos diferentes resultados.

Após a leitura de todas as produções, verificou-se que toda a turma conseguiu atingir os objetivos estabelecidos para esta tarefa. Tendo em conta o tipo de história (fantasia ou realidade) que cada aluno escreveu, todos adaptaram o que foi pedido à sua produção.

No que diz respeito à segunda atividade, para o reconto da história do Dia de Reis existiu uma fase inicial em que foi contada a história deste dia, e o porquê de ser festejado. Antes de cada aluno recontar a história, foram recordados alguns aspetos importantes de forma a orientar a escrita de cada um. Tal como na atividade anterior, também tiveram de atribuir um título à história. No decorrer desta atividade, foi necessário auxiliar os alunos relativamente a qual rei mago correspondia cada presente. Neste aspeto existiu alguma confusão.

Apesar das dificuldades sentidas nestas atividades a turma, de uma forma geral, evoluiu relativamente à construção e estruturação do texto. Tendo em conta as produções feitas, foi notório que já não existiam tantas frases soltas e que os alunos, estavam a começar a juntá-las de forma a criar uma ligação entre as mesmas. Relativamente à questão da coerência de texto e à correção de algumas palavras, os momentos em que cada aluno leu oralmente a sua produção escrita foram aproveitados para chamar à atenção para estes dois aspetos, fazendo com que a turma percebesse o que poderia ser mudado. Esta revisão, como referido na brochura do PNEP, O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual (2007)

“(…) é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido.

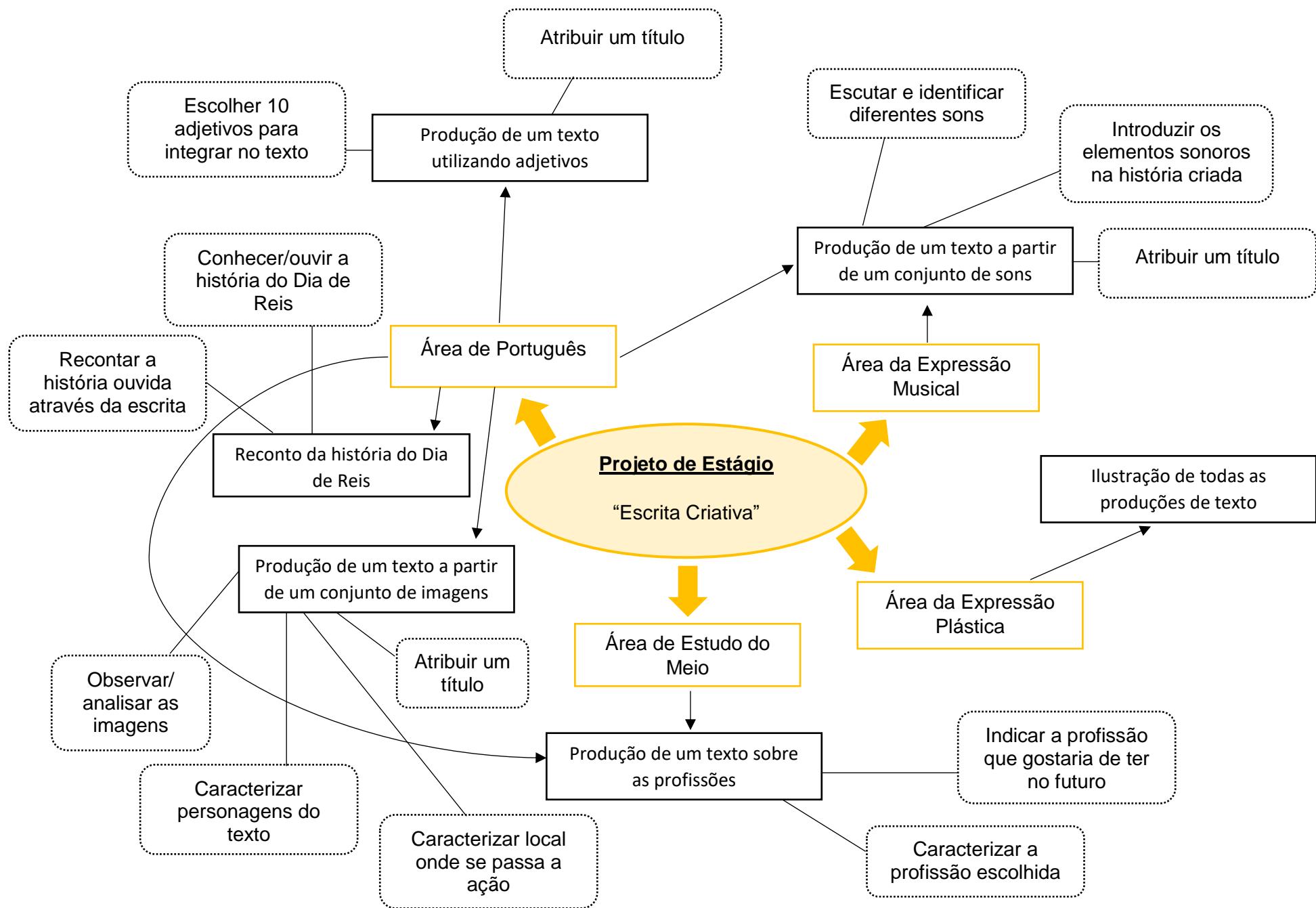
Esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correcção e reformulação do texto. Deve ainda ser aproveitada para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos.”

(p.19).

Tendo em conta os objetivos deste projeto de intervenção foram escolhidos instrumentos de avaliação para serem utilizados, tais como, o diálogo e a correção das produções de textos, tendo em conta os objetivos definidos para cada uma delas. Esta

correção das produções da turma permitiu avaliar e perceber onde incidiam as dificuldades dos alunos e, por outro lado, observar a evolução de cada um ao longo do projeto.

As dificuldades incidiram, principalmente, em criar uma ligação entre as frases soltas que utilizaram nas diferentes produções, bem como a diversificação dos sinais de pontuação utilizados. Uma vez que foram feitas várias propostas envolvendo a escrita, foi possível atenuar a dificuldade em ligar as frases soltas. No que diz respeito à utilização dos sinais de pontuação, é importante mencionar que alguns alunos conseguiram utilizar diferentes sinais, para além da vírgula e do ponto final. Em algumas produções estavam presentes os dois pontos, o travessão, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação, sendo que nas situações em que se verificou esta aplicação foi com o objetivo de representar um diálogo.



1.4. Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de 1.º Ciclo - 4.º ano de escolaridade

O estágio realizado em contexto de 1.º ciclo teve a duração de 7 semanas. Este decorreu num centro escolar localizado no concelho de Santarém. Este centro escolar agregava dois níveis de ensino distintos, nomeadamente o ensino Pré-escolar e o ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, sendo que me encontrava a estagiar em contexto de 1.º ciclo, com uma turma do 4.º ano de escolaridade.

O horário de funcionamento da instituição relativamente ao 1.º ciclo, a componente letiva era entre as 9:00 horas e as 12:30 horas e das 14:00 horas às 15:45 horas. Existiam três períodos de intervalo, o primeiro das 10:30 horas às 11:45 horas; o segundo das 12:30 horas às 14:00 horas; e o terceiro das 15:45 horas às 16:30 horas. Entre as 16:30 horas e as 17:30 horas funcionavam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's).

A instituição dispunha de um edifício com um rés-do-chão e um 1.º andar. No rés-do-chão encontrava-se a ala do pré-escolar; parte das salas de aula pertencentes ao 1.º ciclo do ensino básico; a receção; o refeitório; o ginásio; sala dos professores; sala do pessoal não docente e o gabinete da coordenadora. No 1.º andar encontravam-se as restantes salas de aula do 1.º ciclo, bem como uma biblioteca e uma sala de computadores. Em ambos os andares, estavam também localizadas as respetivas casas de banho.

Para além deste espaço interior, também podíamos encontrar um espaço exterior bastante amplo, do qual fazia parte um campo de jogos e os baloiços. É de mencionar que o facto de a instituição possuir uma área bastante ampla, permitia que os dois níveis de ensino funcionassem de forma independente, ou seja, cada um possuía o seu espaço para as suas rotinas, tendo apenas em comum a partilha do refeitório.

A instituição oferecia condições bastante favoráveis para todos os que usufruíam da mesma, nomeadamente, os alunos, os docentes e o pessoal não docente. É possível fazer esta afirmação pois todos tinham condições necessários para um bom ambiente, quer de trabalho, quer de aprendizagem. Para além da escola oferecer um espaço bastante amplo, esta também tinha os materiais necessários para o seu bom funcionamento. Todas as salas de aula estavam equipadas com materiais para o funcionamento das mesmas e também tinham à disposição materiais manipuláveis para abordar determinados conteúdos, não esquecendo o acesso à internet, que se

demonstrou essencial para o decorrer das aulas, uma vez que era possível projetar os manuais e os exercícios, bem como fazer pesquisas pertinentes para o contexto de sala.

Para além das boas condições dos espaços e dos materiais, é de mencionar que a quantidade de funcionários na escola permitia que houvesse um controlo do que se passava em toda a escola. É importante referir que todos os alunos conheciam e respeitavam as regras de funcionamento que contribuíam para a organização da escola.

A sala onde realizei o meu estágio situava-se no 1º andar e esta possuía vista para o espaço exterior, mais concretamente para o campo de jogos. Na sala, a maioria das mesas estavam dispostas por grupos, sendo que estes grupos eram constituídos por 4 alunos. Para além das seis mesas organizadas por grupos, existia ainda outra mesa, mas desta vez apenas com um par, ou seja, dois alunos. A mesa do professor estava situada a um canto da sala, ao lado de um dos quadros pertencentes ao espaço. Para além dos dois quadros, em termos de equipamento também existia um projetor e um computador.

Em termos de arrumação existiam dois armários. Um armário com portas corridas em que eram guardados materiais necessários para o trabalho em sala de aula. O outro armário, não possuía portas, sendo que era composto por vários compartimentos. A estes, os alunos atribuíam o nome de blocos. Nestes blocos estavam os materiais utilizados, diariamente, para o trabalho em sala de aula, como por exemplo: manuais escolares, cadernos diários das diferentes áreas, régua, compasso, material de pintura, recorte e colagem, e também resmas de folhas brancas. No topo deste armário estavam os dossiers individuais dos alunos. Nestes estavam arquivadas fichas com diferentes tipos de avaliação: fichas de avaliação diagnóstica; fichas de avaliação formativa; fichas de avaliação sumativa. Fichas estas, que foram realizadas nas diferentes áreas curriculares (português, matemática, estudo do meio e inglês).

A turma de 4.ºano com a qual estagiei era composta por 26 alunos. Destes alunos, quatorze eram do sexo masculino e doze do sexo feminino. Nesta turma existia um aluno com necessidades educativas especiais (NEE), sendo que este possuía um currículo específico individual (CEI). Este aluno tinha acompanhamento de uma professora do ensino especial, sendo que este era dado fora da sala de aula. Nesta turma existiam ainda quatro alunos que necessitavam de apoio na área curricular de matemática. Este apoio era dado por outra professora dentro da sala de aula, sendo que este acontecia duas vezes por semana. É de mencionar que estes alunos conseguiam ter resultados positivos nesta área, mas uma vez que demonstravam dificuldades foi-lhes atribuído este apoio.

A turma era bastante participativa e curiosa perante os conteúdos abordados. Este aspeto foi perceptível através do constante questionamento, por parte dos alunos,

sobre temas abordados e por vezes até acabavam por sair um pouco do tema que estava a ser falado, pois, uma questão levava a outra. Esta era uma característica bastante presente naquela turma. Para além de os alunos, na sua maioria, demonstrarem bastante a sua participação e curiosidade, existiam alguns alunos que defendiam a sua perspetiva sobre determinados exercícios, explicando o seu raciocínio para argumentarem a sua opinião.

Para o estágio que decorreu, foi desenvolvido um projeto de intervenção. O projeto intitulava-se “O Trabalho Colaborativo em Sala de Aula” e tinha como principais objetivos promover o trabalho em grupo; possibilitar a partilha de conhecimentos entre os alunos; promover a interação entre alunos; possibilitar a ajuda entre o grupo; dar espaço ao grupo para gerir conflitos que possam surgir; e permitir ao aluno escutar e valorizar a opinião do outro.

A escolha do tema surgiu a partir de uma característica da organização da sala de aula. As mesas pertencentes à sala de aula encontravam-se dispostas em grupos, sendo que em cada mesa se encontrava um grupo, com 4 elementos cada um. Posto isto, decidi tirar partido desta característica e potencializá-la numa aprendizagem para os alunos. Este tipo de trabalho implica a constante interação entre os sujeitos. Esta interação passa então pela partilha de interesses e de conhecimentos; pela procura de soluções para determinados problemas; e pela procura de estratégias (Chagas, 2002). Seguindo a mesma linha de pensamento, é importante mencionar que segundo Vygotsky, o indivíduo aprende e desenvolve-se a partir das suas interações com o outro. O desenvolvimento psíquico surge do plano interpsicológico - que diz respeito à interação com o outro - para o plano intrapsicológico - diz respeito à mente do indivíduo (Vygotsky, 1988).

Das atividades que foram realizadas para implementar o projeto, dou aqui exemplos de duas atividades (todas as atividades podem ser observadas no projeto em teia, que se encontra no final da descrição deste contexto). A primeira atividade incidiu sobre o trabalho com unidades de medida, nomeadamente com o dinheiro; a segunda atividade foi direcionada para a leitura e análise de um poema e respetiva ilustração. No meu ponto de vista, foram duas atividades em que os resultados da implementação do projeto começaram a ser visíveis, uma vez que os objetivos pré-definidos foram atingidos.

Na primeira atividade, os alunos tiveram a tarefa de observar um folheto de supermercado, construído por mim, sendo que este tinha imagens de alguns produtos com o respetivo preço. Depois desta fase inicial, foram distribuídas folhas com questões para os alunos responderem tendo por base o folheto, sendo que cada grupo tinha uma folha. Estas questões incidiram sobre qual o produto mais caro e mais barato; quanto

dinheiro era necessário para comprar estes dois produtos; quanto dinheiro era necessário para comprarem todos os produtos; e, se cada elemento do grupo comprasse um produto, quanto gastariam ao todo. Quando foi dado o tempo respetivo para a realização da tarefa, dei conta de que um grupo estava a entrar em conflito no que diz respeito a quem é que escrevia na folha, e quem chegava à resposta para algumas questões.

Perante tal situação senti a necessidade de intervir para reorganizar o grupo para que conseguissem concluir a atividade. Ao aproximar-me do grupo tentei perceber o que se passava e apenas dei algumas orientações ao grupo para que estes conseguissem avançar. Posto isto as orientações basearam-se em fazê-los perceber as respostas que cada elemento do grupo tinha para que as pudessem confrontar e chegar a uma conclusão. Depois desta intervenção, foram os próprios alunos que se manifestaram em resolver o outro problema que estava a surgir, sendo que para tal foi notório o diálogo para encontrarem uma solução. Ou seja, aqui já demonstraram autonomia e predisposição para resolverem o que ali se passou.

Quando terminou o tempo dado para a tarefa, foi possível verificar que todos os grupos conseguiram concluir a tarefa, respondendo a todas as questões. Para além deste aspeto, conseguiram terminar a tarefa resolvendo alguns conflitos que surgiram, utilizando o diálogo, bem como a partilha de ideias.

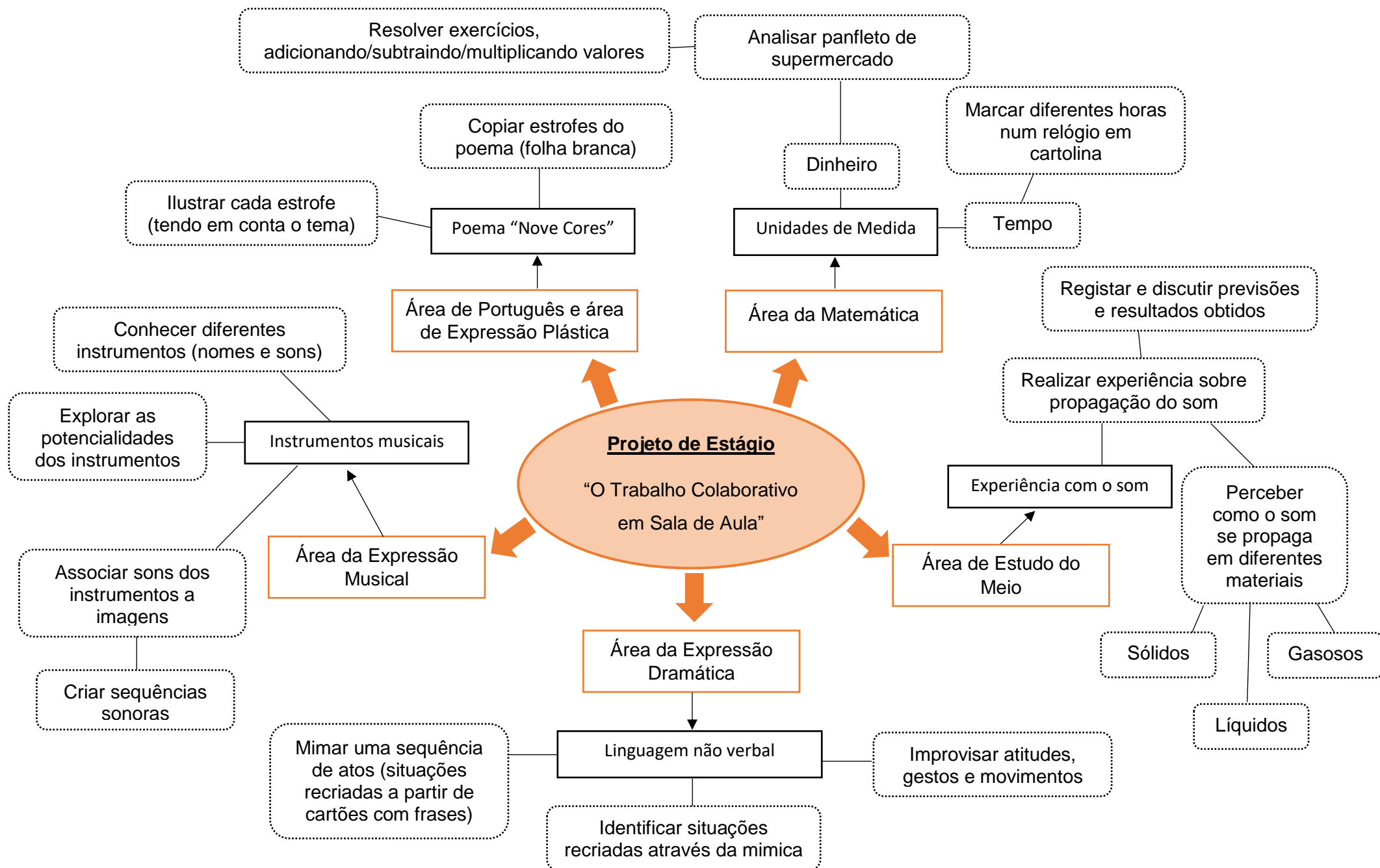
Relativamente à segunda atividade, os alunos tiveram de ilustrar um poema que foi trabalhado no início da aula. Depois de o poema ser lido e explorado a nível de interpretação, características deste tipo de texto, elementos gramaticais e significado de palavras, os alunos foram divididos em grupo para que cada um copiasse e ilustrasse a estrofe atribuída. Nesta atividade, outra evolução que foi notório foi a capacidade que os alunos tiveram de trocar ideias de como iriam fazer o que foi pedido, e aceitar o que os restantes colegas diziam mesmo não sendo uma opinião partilhada por todos.

A capacidade de negociação dos elementos dos grupos foi uma competência adquirida. Para além desta, outra evolução que quero aqui mencionar foi a de um grupo em específico. Neste grupo existia sempre um elemento que era um pouco excluído dos trabalhos em grupo, sendo que sempre que foi necessário tive de intervir, chamando à atenção para esta situação. Nesta atividade pude observar que tal não aconteceu, e que houve um esforço por parte de todos os elementos do grupo para trabalharem em conjunto, incluindo esse colega.

Para o projeto de intervenção foram utilizados quatro instrumentos de avaliação, nomeadamente a observação direta, diálogos com os alunos, grelhas de verificação e registos escritos. Faço um balanço positivo deste projeto, uma vez que observei que de facto teve um resultado positivo nos alunos, fazendo com que os objetivos fossem

atingidos. Foi possível constatar esta situação, uma vez que os alunos adquiriram gosto pelo trabalho colaborativo. O principal indicador foram as posturas e reações, dos alunos, perante esta forma de trabalho. Inicialmente os alunos reagiam com algum aborrecimento ao saberem que o trabalho iria decorrer em grupos e com o passar do tempo, já eram eles próprios a questionar se o trabalho iria ser em grupo ou não. Quando tal situação não se proporcionava notava-se algum desânimo por parte da turma.

Foi possível observar toda a evolução dos alunos, uma vez que houve a preocupação de juntar sempre os mesmos elementos para se fazerem os grupos. Ao seguir sempre esta regra, permitiu aos alunos estabelecer uma relação com os restantes elementos e, desta forma, tornou-se mais fácil ultrapassarem obstáculos, que pudessem surgir, de forma autónoma.



2. Percurso do Desenvolvimento de Aprendizagens

Segundo Roldão (2007, p. 101) “(...) o saber profissional tem de ser construído – e refiro-me à formação – assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da acção profissional docente, sua e observada noutros.” Os estágios realizados nos diferentes contextos foram, definitivamente, uma peça fundamental para a minha formação enquanto futura professora/educadora, uma vez que me permitiu associar toda a vertente teórica a uma vertente prática. No decorrer destes, tive a oportunidade de experienciar e participar em diferentes quotidianos de diferentes faixas etárias e, dessa forma, observar as diferentes práticas pedagógicas adotadas para cada uma das realidades. Fazendo uma retrospectiva, foram momentos em que se superaram dificuldades e inseguranças e, consequentemente, dos quais se retiraram importantes aprendizagens.

Do trabalho que foi desenvolvido em contexto de creche considero que os aspetos em que, inicialmente, possuía mais dificuldades e que considerei negativos acabaram por se tornar positivos, no sentido em que me desafiaram a fazer sempre cada vez melhor. Logo dos primeiros aspetos que notei que tinha mais dificuldade, foi no conto das histórias, sendo que esta dificuldade incidia na entoação e na expressividade e, posto isto, tornava-se difícil cativar o grupo. Mas, uma vez que ao longo da minha intervenção tive a oportunidade de contar várias histórias, esta repetição fez com que melhorasse a entoação dada no conto das histórias, bem como na expressividade utilizada nestes momentos, e tal foi visível através da reação das crianças e também pelo feedback dado pela educadora cooperante.

Outro aspeto a mencionar foi a adaptação do vocabulário utilizado nas atividades que desenvolvi junto do grupo. Esta dificuldade recaía no facto de, inicialmente, não conseguir desconstruir o significado das palavras utilizadas de forma a que fosse perceptível para o grupo com o qual trabalhei. E como exemplo de situação em que esta dificuldade foi sentida, dou a atividade da caixa de texturas e do tapete de texturas. Nesta, as palavras utilizadas para descrever as texturas tiveram de ser adaptadas para que as crianças conseguissem identificar o nome de cada uma delas. Para superar esta questão, usufruí da ajuda da educadora cooperante que me deu algumas dicas de como podia contornar algumas palavras e simplificá-las, sendo que para tal foram fundamentais as conversas, com a educadora, para conseguir perceber o tipo de palavras que o grupo já compreendia e também às quais estavam habituados.

Neste estágio, dei conta de que é fundamental que o educador deve ter a capacidade de se adaptar às características de cada criança que integra o grupo da sua sala. Cada uma tem necessidades diferentes e interesses distintos não esquecendo, também, outros fatores que influenciam a postura de cada criança tais como, o comportamento, as relações com os outros, a capacidade de adaptação a diferentes situações, entre outros. Posto isto, esta

capacidade, por parte do educador é fundamental para que se estabeleça uma relação de segurança com a criança, e desta forma, o trabalho e as experiências, mesmo quando não planeados, surgem harmoniosamente e as aprendizagens tornam-se significativas, proporcionando assim um desenvolvimento equilibrado do “Eu”.

Seguindo, portanto, a linha de pensamento do que foi mencionado nas linhas anteriores, segundo Marchão (2003, p. 14) “as primeiras etapas da vida de uma criança devem permitir uma estabilidade afetiva e uma facilitação de aprendizagens significativas”. Esta questão das aprendizagens remete-me para a planificação. E é precisamente aqui que surge uma outra aprendizagem, a de que a planificação por vezes não é possível de ser seguida à regra. Em estágio tive a oportunidade de perceber e experienciar que apesar de a base do trabalho de um educador ser a planificação, é importante que haja uma capacidade de imprevisto para tirar proveito de momentos que não estejam planificados. Estes momentos surgem quando menos esperamos e, perante isso não os podemos ignorar, pois desde que seja uma aprendizagem que encaixe com o desenvolvimento da criança e que lhe traga uma mais-valia, é necessário dar continuidade a esses momentos de cariz mais informal.

No meu caso, quando me deparei com este tipo de situação, tive alguma dificuldade em dar continuidade a esse momento e, por esta mesma razão, foi necessária a intervenção da educadora cooperante para dar resposta à curiosidade do grupo. Tendo em conta esta experiência, percebi que teria de encontrar alguma forma de conseguir dar resposta quando surgisse a necessidade de fugir à planificação. Posto isto, para além de toda a preparação que foi feita para a atividade a realizar, também existiu toda uma antecipação de questões ou situações que pudessem surgir, para que pudesse estar preparada para dar conta das mesmas. Posto isto, na minha preparação das intervenções que fui desenvolvendo junto dos grupos, já estava contemplada essa antecipação, para além da que já estava incluída na planificação, bem como o aprofundamento de informação relacionada com os temas explorados. Outro aspeto, que também considero ser uma mais valia para os momentos fora da planificação, é o facto de conhecer cada criança e a forma como esta interage. Refiro este aspeto, uma vez que me ajudou a preparar, pois desta forma consegui antecipar que aquela criança poderia colocar determinada questão, ou até mesmo ir mais além do que estava a ser falado em determinada altura. Estas duas estratégias deixaram-me mais tranquila nas intervenções que fiz ao longo dos estágios, e consequentemente mais segura da minha ação.

É também importante mencionar aqui uma das partes fundamentais da rotina vivida numa creche, a da higiene. Foi nesta que também dei conta de que tinha de trabalhar aspetos bastante importantes enquanto esta tarefa era realizada, sendo estes a parte da conversa com cada criança na altura da muda da fralda e do bacio, e por outro lado, enquanto este momento decorria, a importância das canções para as crianças. Estes foram dois dos pontos

que foram sendo trabalhados diariamente, de forma a conseguir criar uma ligação com cada uma das crianças e também fazê-las confiar em mim para lhes responder a todas as suas necessidades. Este momento do dia, em que é direcionado para o cuidado pessoal da higiene da criança, é considerado como um dos principais para promover a autonomia da criança, portanto deve ser feito de forma cuidada. Segundo Ferland (2006) este tipo de tarefas que se realizam no quotidiano, devem ser aprendidas pela criança, de forma a que esta consiga realizá-las sozinha, uma vez que lhe permitem cuidar de si no dia-a-dia, ajudando-a a ser mais autónoma, assim como lhe serão úteis quando entrar no ensino formal.

Considero ainda como um dos principais pontos positivos, a oportunidade de trabalhar com duas faixas etárias diferentes, nomeadamente 1 e 2 anos de idade. Esta foi uma situação bastante positiva, uma vez que em apenas um estágio pude estar em contacto com duas idades diferentes, de salas diferentes, e perceber as diferenças entre elas. Esta contacto constante com duas faixas etárias distintas, permitiu-me perceber, semana após semana, como poderia melhorar as atividades a realizar junto dos grupos. Para tal ser possível, foi bastante importante perceber qual a melhor forma de dirigir a atividade para atingir os objetivos da mesma, que tipo de discurso poderia adotar aquando da minha intervenção, como poderia cativar o grupo, e também quais as adaptações necessárias a fazer nos materiais manipuláveis utilizados, de forma a tornar a aprendizagem mais significativa para as crianças.

Faço este destaque da diferença etária, pois antes de conhecer as rotinas destes grupos e antes de iniciar o trabalho com os mesmos, possuía uma ideia pré-concebida, nomeadamente a de que como eram idades tão próximas não iriam ser observáveis grandes desigualdades relativamente à forma de estar e de agir de cada criança. Foi então que na primeira semana dei conta de que a minha conceção prévia não ia ao encontro da realidade que ali se passava. Ao conhecer melhor as crianças, percebi que as diferenças de uma idade para a outra eram evidentes. Estas diferenças eram notáveis na linguagem, na interação das crianças com os adultos à sua volta e também no desenrolar das atividades desenvolvidas. Relativamente às diferenças na linguagem, estas incidiam na capacidade de se expressar perante o outro, ou seja, enquanto algumas crianças ainda demonstravam alguma dificuldade em formular uma frase com três ou mais palavras, outras já demonstravam autonomia no que diz respeito à comunicação verbal, conseguindo na maior parte expressar os seus desejos e as suas necessidades. Relativamente ao desenvolvimento social, era notório que algumas crianças se sentiam mais predispostas a interagir com os adultos à sua volta, sendo que acontecia serem as próprias crianças a iniciarem esta interação. Por fim, durante o desenrolar das atividades orientadas, existia sempre um grupo que se demonstrava mais interessado, curioso e dinâmico perante o que estava a ser feito.

Através deste estágio consegui reunir várias aprendizagens que serviram de base para o estágio que se seguiu, nomeadamente o de jardim de infância. Uma vez que já tinha adquirido conhecimentos relativos à rotina, à intervenção, à planificação, ou seja, a tudo o que faz parte do quotidiano de uma instituição deste cariz, fez com que conseguisse trabalhar antecipadamente os pontos em que tinha mais dificuldade e também aqueles em que me sentia mais confortável. Os pontos em que possuía mais dificuldade, estavam direcionados para o conto de histórias, nomeadamente, na entoação e expressividade utilizada nestes momentos. Para além das histórias, a adaptação do vocabulário utilizado durante as atividades desenvolvidas, também foi bastante trabalhada, para que fosse perceptível para o grupo. Ainda a mencionar, é a capacidade de improviso necessária para os momentos de interação com as crianças, no decorrer de atividades orientadas. Ou seja, exigiu sempre uma preparação e antecipação reforçada, para além daquela que era feita na planificação, de perguntas que pudessem surgir inesperadamente. Relativamente aos pontos em que me sentia mais confortável, estavam relacionados com os materiais utilizados, quer na sua seleção, quer na sua adaptação. Com isto pretendo dizer que, o que nos pode parecer à primeira vista, um material adequado para chegar até determinada aprendizagem, nem sempre pode ser o mais adequado para o grupo de crianças com o qual se trabalha, ou seja, é necessário ter em conta os objetivos a atingir e as características do grupo, para que assim se escolha e se adapte os materiais em torno destes dois aspetos. Para além dos materiais, a rotina também foi outro aspeto em que me sentia segura, uma vez que já tinha conhecimento de todos os momentos que iam surgindo ao longo do dia.

O estágio realizado em contexto de jardim de infância foi bastante desafiante uma vez que no decorrer deste, tive a oportunidade de trabalhar um tema bastante delicado, os maus tratos infantis. Este tema foi trabalhado pois no mês em que nos encontrávamos, o mês de abril, se realizou a Campanha do Laço Azul. Posto isto, uma das primeiras intervenções com o grupo de crianças foi precisamente para dar a conhecer este assunto. Antes de abordar este tópico senti bastante receio, uma vez que se tratava de algo mais delicado e tendo em conta a faixa etária com a qual estava a trabalhar, não sabia se conseguiria transmitir a mensagem pretendida. Para estar segura na abordagem do tema, perante as crianças, foi necessária uma preparação mais aprofundada em relação à importância da campanha do Laço Azul e do que esta tratava. Além da pesquisa de informação, também senti a necessidade de procurar alguns materiais que pudessem auxiliar na abordagem do tema, como por exemplo livros, músicas e até mesmo vídeos que ilustrassem a mensagem da campanha.

Nesta primeira abordagem foi bastante importante perceber o que as crianças pensavam sobre este tema, recolhendo as ideias prévias do grupo. Uma vez que um dos direitos da criança, abordado no projeto de intervenção estava relacionado com o tema dos

maus tratos (todas as crianças devem ser protegidas de todas as formas de violência) houve a oportunidade de realizar um trabalho contínuo, o que me permitiu melhorar o meu discurso e adaptá-lo durante a minha intervenção.

Um dos pontos menos positivos deste estágio incide na planificação, mais propriamente na gestão de tempo e na quantidade de atividades que foram definidas para realizar num dia. Por vezes as atividades que estavam destinadas para determinado dia, nem sempre eram concluídas no mesmo. Porém, deste ponto menos positivo surge um bastante positivo, nomeadamente a capacidade de conciliar as tarefas por terminar, com as tarefas que estavam estabelecidas para o dia seguinte. Apesar deste obstáculo, todas as atividades propostas foram concluídas para que não caíssem em esquecimento, pois todo o trabalho desenvolvido em cada uma delas tinha como objetivo transmitir novos conhecimentos às crianças e por isso mesmo, o grupo não foi penalizado com uma atividade inacabada.

Para além de todas as atividades desenvolvidas, houve também a oportunidade de experienciar duas saídas ao exterior com o grupo de crianças. A primeira saída foi a uma visita à exposição do Lego e a segunda à CPCJ. Em ambas as saídas as deslocações foram feitas a pé, uma vez que os locais se encontravam relativamente perto da instituição. Na visita à exposição do Lego, sendo que foi um primeiro contato com este tipo de atividade, dei conta de que é importante a capacidade de organizar o grupo e por outro lado, proporcionar momentos de alegria e bem-estar às crianças. Relativamente à segunda experiência, a visita à CPCJ, para além dos pontos que mencionei anteriormente, foi possível observar a importância de se proporcionar momentos de aprendizagem a partir do contato direto com o local em questão, ou seja, articular um tema que já estava a ser falado em sala e complementar as conversas sobre os maus tratos infantis e os direitos das crianças através da visita à CPCJ.

No que diz respeito à exposição do Lego, esta desempenhou um papel fundamental relativamente à criatividade e imaginação das crianças. Nesta exposição as crianças estiveram em contacto com um tipo de material que fazia parte do seu quotidiano na escola, o lego, ou seja, já estavam bastante familiarizadas com o mesmo. Aqui o que introduziu toda uma perspetiva diferente, foi realmente o tipo de construções que estavam expostas, bem como a dimensão das próprias construções. Após observarem a exposição, as crianças tiveram a oportunidade de fazerem as suas construções com peças de lego. Toda a observação feita numa primeira fase, foi fundamental para a fase seguinte de construção, pois as crianças tinham presente na memória tudo o que tinham acabado de ver e, desta forma, tinham ideias e inspiração para criarem algo utilizando o lego. Relativamente à visita realizada à CPCJ, foi possível sensibilizar crianças com faixas etárias tão novas para uma realidade que incide nos maus tratos infantis. A partir desta visita foram dados a conhecer os direitos

das crianças. Apesar de ser um tema delicado, nesta visita também foi dada a conhecer um pouco da história de como esta campanha surgiu. Os meios utilizados, para tal finalidade, foram facilitadores da transmissão da mensagem, nomeadamente um vídeo e também a exploração de elementos pertencentes a um laço azul, situado na sala onde foi feita a visita, sendo que estes elementos representavam os direitos da criança.

Uma particularidade bastante interessante de observar neste estágio, foi a existência da relação entre a instituição e a família, no sentido de contribuírem para o processo de ensino-aprendizagem. Foram duas as situações em que foi notório esta interação entre escola e família. Na primeira situação foi abordado o processo de produção do mel. Para tal, foi uma mãe até à instituição para falar sobre este tema. Na segunda situação, foram dois pais explicar e demonstrar como se plantavam mirtilos. Estas participações surgiram com o objetivo de dar uma noção mais real e prática de dois temas que estavam a ser falados em sala, sendo que para além de se abordarem os processos para se atingirem os fins, também foram mencionados os objetos/materiais que são necessários para se realizarem as tarefas.

No meu ponto de vista é bastante importante que se estabeleça este tipo de relação e comunicação, para que seja possível criar um incentivo para a participação das famílias e, por consequente, criar um elemento de motivação na aprendizagem das crianças. Segundo as OCEPE (2016) “Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa.” (pág.16). E ainda mencionando o mesmo documento orientador, “A comunicação das intenções do/a educador/a e do seu projeto curricular de grupo aos pais/famílias é uma ocasião para os envolver no processo de planeamento e para recolher as suas sugestões. A partilha desse plano permite, ainda, encontrar um conjunto de possibilidades de os pais/famílias e outros elementos da comunidade participarem no processo educativo do jardim de infância.” (pág.19).

Para finalizar e indo buscar um pouco do que foi mencionado no estágio realizado em creche, pude perceber que os pontos em que tinha mais dificuldade, como por exemplo o conto de histórias, neste estágio em jardim de infância já não foi uma dificuldade sentida. Por outro lado, a questão do vocabulário a utilizar, apesar de neste contexto também ter tido alguma dificuldade, notei que foi ultrapassada com mais facilidade do que no anterior. Outro ponto positivo a retirar desta experiência, foi a frequência com que a área de reunião (área do tapete) da sala foi utilizada. Uma vez que era nesta que aconteciam a maior parte das atividades, bem como as conversas informais, permitiu-me adquirir a capacidade de conseguir guiar estes momentos, fazendo com que todas as crianças participassem e dessem a sua

opinião, e desta forma atingir determinados objetivos pré-estabelecidos. O mesmo aconteceu com as conversas informais que foram surgindo, pois apesar de inicialmente não me ter sido tão fácil conduzir as mesmas, foi algo que ao longo do estágio fui ganhando facilidade em me adaptar perante este tipo de situação.

No que diz respeito ao estágio realizado em 1.º ciclo, nomeadamente numa turma de 2ºano, as principais aprendizagens retiradas deste centraram-se essencialmente nos materiais e recursos utilizados, e o impacto que estes têm na aprendizagem das crianças. Quando me refiro aos materiais e recursos utilizados, significa que é necessário ter capacidade de seleção de materiais e recursos a utilizar, pois aqueles que se podem adequar para um grupo de crianças, pode não se adaptar para outro grupo. É necessário existir uma seleção consciente dos recursos e materiais, e perante este aspeto, foi uma aprendizagem que influenciou toda a fase de planificação das aulas.

No decorrer das minhas intervenções existiu sempre a preocupação de motivar e cativar os alunos durante a aprendizagem dos conteúdos. Um bom exemplo desta situação, foi observado na área curricular de matemática em que estavam a ser trabalhadas as tabuadas. Numa primeira abordagem deste conteúdo, apenas recorri ao apoio do manual, mas uma vez que estas foram trabalhadas ao longo das restantes semanas, foi necessário introduzir algo de cativante e diferente para esta aprendizagem. Foi então que, juntamente com a ajuda da professora cooperante, foi criado e utilizado um jogo das tabuadas, em suporte digital, para que os alunos fossem interagindo dando as suas respostas. Esta mudança foi realmente bastante positiva pois uma vez que o jogo possuía sons, cores, desenhos, ou seja, um conjunto de elementos cativantes, foi possível conciliar aqui a aprendizagem com um momento lúdico. "(...) ao levar o lúdico para as escolas está-se promovendo algo diferenciado que ajuda os alunos a resgatar o prazer, mudar sua visão de escola e dar um novo sentido ao processo de aprendizagem, (...) além de contribuir na concretização de propostas cognitivas que levam a construir conceitos e dominar habilidades, pode transformar as metodologias do ensino." (Santos 2010, p. 12, citado por Oliveira 2013).

Das estratégias utilizadas para lecionar as aulas percebi que a transmissão de conhecimento deve ser feita, sempre que possível, através da descoberta por parte dos alunos. Sempre que possível o docente deve levar os alunos à descoberta e, desta forma, consegue envolvê-los ainda mais no processo de aprendizagem e, por consequente, estimular o raciocínio de cada um. Para além do envolvimento e do estímulo do raciocínio, também é dada a oportunidade de o aluno desenvolver autonomia em relação à construção da sua aprendizagem. Esta autonomia significa que o aluno tem a capacidade de se responsabilizar pela sua aprendizagem, bem como refletir de forma crítica em relação à mesma e, por consequente, tomar decisões apoiando-se na tal reflexão, não esquecendo que o professor

deve desempenhar sempre o papel de orientador das aprendizagens a adquirir (Zoghi & Dehghan 2012). Perante tal, é necessária uma constante interação entre professor-aluno para que se proporcione uma aprendizagem autónoma. Segundo Tschirhart e Rigler (2009) esta autonomia está sempre em constante construção.

Outras estratégias a mencionar, é a presença da repetição e da verificação durante o processo de aprendizagem. No decorrer da minha intervenção, notei que estas duas estratégias são fundamentais para que se perceba o que o aluno aprendeu, como estruturou o seu raciocínio e quais são as possíveis dúvidas sobre determinado conteúdo.

Uma outra aprendizagem que adquiri ao longo deste estágio, é que é importante que se incentive todos os alunos a participar nas aulas e que, a cada um deles, seja dado algum tempo para estruturar a sua resposta. Uma estratégia que aplicava neste tipo de situação, era quando questionava algum aluno e notava que este estava com alguma dificuldade em dar a sua resposta, solicitava a ajuda de outro colega para então chegarem à resposta pretendida. Penso que resultou muito bem e, de certa forma, foi criado um espírito de entreajuda. É de salientar que sempre que foi necessário intervim de forma a ajudar o raciocínio dos alunos.

Quanto ao estágio desenvolvido, também em 1º ciclo, mas desta vez num 4º ano de escolaridade. Neste último estágio, ao longo da minha intervenção adotei sempre uma postura de constante análise crítica do trabalho que fui realizando e desenvolvendo junto da turma com a qual trabalhei. Deste contexto, retiro três aprendizagens principais que permitiram regular a minha prática.

Numa das minhas primeiras intervenções, surgiu um momento em que um aluno não concordava com a resposta que estava a ser dada relativamente a uma questão que estava no manual. Neste momento tentei encontrar várias formas de fazer o aluno perceber o porquê da resposta que estava a ser dada, mas após estas tentativas o aluno continuou com a opinião que tinha formado inicialmente. O que fiz de seguida foi avançar com a correção, mas no final percebi que de facto o aluno não ficou esclarecido e que, de certa forma, senti que não valorizei a sua resposta. Aqui senti a necessidade de fazer o aluno entender o porquê de a sua resposta não ser a mais adequada, mas não o consegui fazer de imediato. Assim, falei com o aluno, mais tarde, para esclarecer aquela situação e fazê-lo entender a outra perspetiva. Desta situação retirei uma das aprendizagens, nomeadamente a de esclarecer uma dúvida quando esta surge, mesmo que seja necessário explicar e repetir a explicação as vezes que forem necessárias. O importante a reter, é não deixar passar o momento e esclarecer o aluno.

Outra intervenção que acho importante destacar, foi na área da matemática em que numa conversa informal com o professor cooperante, percebi que perdi um pouco a dinâmica e interação por parte da turma e tal não pode acontecer. Surge novamente aqui outra

aprendizagem, a de fazer a distinção entre momentos adequados para trabalho autónomo e momentos adequados para a interação e participação dos alunos. Este também foi um dos aspetos que trabalhei para melhorar, e tal foi conseguido pois nas intervenções que seguiram, quer nesta área, quer nas áreas restantes, a dinâmica da aula foi conseguida.

Durante todo o estágio, considero que a área da matemática foi a mais desafiante de trabalhar. Faço esta afirmação uma vez que exigia muita preparação e atenção para as possíveis hipóteses de resolução que os alunos encontraram. Quando esta área era trabalhada, na maioria das vezes, acontecia este tipo de situação. Uma vez que esta situação era recorrente, permitiu-me perceber quais as melhores estratégias de explicar diferentes tipos de exercícios. A partir desta área, aprendi que é necessário recorrer a diferentes estratégias que ajudem os alunos a estruturarem o seu raciocínio. Pegando neste caso em particular, dou exemplos como ler várias vezes um exercício; dar pistas sobre quais as informações importantes a reter; fazer esquemas no quadro; dar um ponto de partida para a resolução, sendo que os alunos darão a respetiva continuidade, entre outras.

Finalizados todos os estágios pertencentes ao mestrado, concluo que foram etapas que me marcaram bastante pela positiva. Percebi que apesar de todos os obstáculos que foram surgindo ao longo do meu percurso, consegui ultrapassá-los, com esforço e dedicação, de forma a atingir os meus objetivos. Apesar de nem sempre superar algumas adversidades como desejava, em determinadas alturas, fui dando conta de que essas, mais tarde, se vieram a manifestar em estágios seguintes em forma de aprendizagens.

3. Percurso Investigativo e Questões de Pesquisa

A escolha do tema para a vertente investigativa, surgiu da experiência vivida nos estágios que foram realizados ao longo da licenciatura e mestrado. Nestes, as questões dos limites e das regras sempre me suscitaram interesse e curiosidade, uma vez que pude presenciar determinados comportamentos/attitudes que me remeteram para a questão da indisciplina. Com o decorrer dos estágios, nos diferentes contextos, fui-me deparando com os tais comportamentos menos positivos e posto isto, a minha escolha para este tema foi ficando cada vez mais clara.

Num dos primeiros estágios, nomeadamente no contexto em jardim de infância, existiu um sentimento de que não estava a conseguir gerir o grupo da melhor forma. Esta dificuldade foi detetada através de algumas situações que foram surgindo com as crianças. Inicialmente quando chamava a atenção para algum comportamento ou até para alguma tarefa, estas reagiam não dando relevância para aquilo que lhes pedia. Perante isto, comecei a questionar-me sobre o porquê de tal acontecer e como poderia contornar este obstáculo. Logo nesta fase, começaram a surgir algumas questões: “O que é que leva a que as crianças tenham este tipo de reação?”, “Será que sendo autoritária, a atitude das crianças irá mudar?”, “Será que adotando uma postura mais rígida irá dificultar a relação entre mim e o grupo?”, “Que fatores podem estar implícitos neste tipo de comportamentos?”. Considero que estas foram as questões que serviram como ponto de partida para o meu exercício investigativo.

Relativamente à experiência que tive no contexto de 1.º ciclo, inicialmente pensei que aqui seria muito mais difícil de conseguir uma boa gestão dos grupos, no que diz respeito ao comportamento dos alunos, pois já iria lidar com crianças com uma faixa etária mais avançada. Mas tal não aconteceu, uma vez que neste contexto, de uma forma geral, as crianças demonstraram respeitar a minha figura dentro da sala de aula, aceitando qualquer pedido ou proposta por mim feitos. Mesmo em termos de chamadas de atenção, perante comportamentos mais perturbadores, para o normal funcionamento da aula, o grupo demonstrava mudanças na sua postura.

Perante tal situação recuei até ao estágio em pré-escolar, de forma a comparar as diferenças com o estágio em contexto de 1.º ciclo. Ao fazer esta comparação, questionei-me sobre o porquê de neste contexto ter tido mais facilidade do que no anterior e perante este aspeto, qual teria sido a diferença da gestão feita num e no outro. Em 1.º ciclo, penso que não terei adotado uma postura autoritária para conseguir manter a ordem dentro da sala de aula, “Então o que poderá ter influenciado esta mudança?”. No meu ponto de vista, o facto de os professores cooperantes implementarem nas turmas uma postura firme e adotarem estratégias para prevenir comportamentos indesejados, fez com que as minhas chamadas de

atenção não fossem questionadas ou ignoradas pelos grupos de crianças. Esta atitude dos docentes foi uma valiosa ajuda para o controlo do grupo neste aspeto.

Tal como referi no parágrafo anterior, de uma forma geral existiu respeito por parte de todos os alunos, mas claro que este facto não impediu que surgissem comportamentos que destabilizassem o normal decorrer das aulas. Quando estes surgiram deparei-me com novas questões tais como, “O que leva a criança a desafiar o professor com um comportamento indisciplinado?”, “Como o professor deve reagir perante a indisciplina em sala de aula?”, “O que pode ser feito para atenuar os comportamentos de indisciplina?”, “Será que o pré-escolar pode ter algum impacto neste tipo de comportamentos?”.

Com todas estas questões que foram surgindo em torno do tema, pretendo perceber como lidar com esta problemática. Posto isto, foram definidos objetivos para esta investigação, nomeadamente, perceber quais as conceções dos educadores e professores em relação ao conceito de indisciplina; como caracterizam os comportamentos associados; quais as estratégias que utilizam para prevenir os tais comportamentos; quais as estratégias que utilizam quando ocorrem os comportamentos; como se posicionam em relação à influencia do ensino pré-escolar na prevenção da problemática; e o que poderá ser feito no ensino pré-escolar para minimizar os comportamentos de indisciplina no ensino formal.

Parte II

1. Fundamentação Teórica

1.1. O significado de (in) disciplina

O conceito de indisciplina tem vindo a adquirir, ao longo de décadas, uma maior visibilidade perante a sociedade e as comunidades escolares. A (in)disciplina não é um conceito estático, sendo que não podemos comparar a indisciplina de hoje com a indisciplina do "antigamente" (Garcia,1999).

Segundo Estrela (1992) não se pode “falar em disciplina ou indisciplina independentemente do contexto sócio histórico em que ocorre. Embora alguns conceitos pareçam atravessar os tempos e as sociedades, é em relação a cada lugar e a cada tempo que assumem o seu significado específico” (pág. 17). Para avançarmos no sentido de desconstrução do significado de indisciplina, é importante mencionar que para uma melhor compreensão do mesmo, é necessário abordar também o conceito de disciplina. Esta compreensão passa por averiguar o seu significado através de diferentes interpretações, levando à clarificação dos dois conceitos.

A palavra disciplina tem origem latina *discere*, que significa aprender. Inicialmente a disciplina era associada à ideia de castigo, punição, dor, flagelo. Mais tarde, o termo evolui e também passou a ser associado à ideia de conhecimento. Para Brazelton (1995) a disciplina é uma das competências mais importantes que se deve munir uma criança, uma vez que esta significa aprendizagem, desempenhando um papel fundamental no seu desenvolvimento a diferentes níveis, tais como: o autocontrolo, o reconhecimento dos seus sentimentos, a compreensão dos sentimentos dos outros que a rodeiam, e o desenvolvimento de um sentido de justiça (Brazelton & Sparrow, 2009). Perante tal ideia, quando pensamos no termo disciplina, este não tem de ser, obrigatoriamente, associado a “subserviência, obediência mecânica e acéfala, medo do castigo e de todas as consequências negativas da infração. Ela é autodomínio, ordem interior e exterior, liberdade responsável, condição de realização pessoal e coletiva” (Amado, 2000, pág.8). Ou seja, podemos aqui relacionar a disciplina com o ensino e com a compreensão de limites para consigo e para com os outros.

O docente, sendo o adulto que serve de exemplo para os mais novos, deve proporcionar às crianças situações em que estas aprendam a controlar os seus impulsos; a gerir as suas emoções; a respeitar as necessidades, sentimentos e direitos dos outros; e a distinguir atitudes certas das erradas para seu benefício (Brazelton & Sparrow, 2009). Cabe ao educador/professor auxiliar a criança/aluno a construir a sua disciplina através da definição de normas que orientem o seu comportamento, estabelecendo regras, limites e hábitos.

No que diz respeito à indisciplina, segundo Estrela (1992) “o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (pág. 17). Segundo Amado (2000), a indisciplina na escola e na aula, traduz-se num fenómeno relacional e interativo que se manifesta através do incumprimento das regras e no desrespeito de normas e valores. O autor considera que quando se fala de indisciplina, não nos podemos referir apenas a um fenómeno, mas sim, ter em atenção a pluralidade de fenómenos que estão implícitos na sua designação.

Tendo em conta Carita e Fernandes (1997) quando são mencionados os tais comportamentos indisciplinados, estes podem ser classificados como aqueles que põem em causa, que questionam, o adulto, quer a nível pessoal ou profissional. Esta atitude é interpretada como sendo inadequada ao normal funcionamento de uma sala. Uma vez que a dinâmica de sala é afetada, também o normal funcionamento do processo de ensino-aprendizagem é prejudicado. Estes comportamentos de indisciplina perturbam as normas estabelecidas para o contexto, e também a autoridade do adulto. Não esquecendo que, tal ambiente, também irá limitar as aprendizagens das crianças (Silva & Neves, 2006; Amado & Freire, 2009; Aires, 2009).

Pode-se então concluir que a indisciplina é, essencialmente, definida como sendo o oposto da disciplina, e por esta mesma razão é possível afirmar que um se relaciona com o outro. Simplificando os dois conceitos aqui abordados, a disciplina tem como principal incidência o processo de criação de regras, que surgem com o propósito de proporcionar o bem-estar na sala, bem como um ambiente harmonioso de ensino-aprendizagem. No que diz respeito à indisciplina, esta traduz-se na desobediência de regras pré-definidas que, por consequente, poderá afetar as relações entre criança-criança e criança-adulto.

1.2. Manifestações de indisciplina

No que diz respeito à análise de comportamentos de indisciplina, Amado (2001) e Amado e Freire (2002) distinguiram três níveis de indisciplina a ter em conta. A cada nível são atribuídos os diferentes tipos de comportamentos e respetivas funções, bem como algumas das características de alunos e professores envolvidos. Desta forma, os três níveis incidem sobre: 1.º nível - desvios às regras da sala; 2.º nível - conflitos na relação entre pares; 3.º nível - conflitos na relação professor-aluno.

No que diz respeito ao 1.º nível, neste está incluído “aquele tipo de comportamentos que, na sua essência, se traduz no incumprimento de regras necessárias ao adequado desenrolar da aula” (Amado & Freire, 2002, pág.9). O aluno não cumpre as tarefas propostas dentro do espaço de sala de aula, o que cria um obstáculo para o cumprimento dos objetivos

de ensino-aprendizagem para aquele contexto social e pedagógico. Este tipo de comportamento, identificado neste nível, está relacionado com aspetos de ordem pedagógica, tais como estratégias e atividades utilizadas e sugeridas no decorrer do processo de aprendizagem; interações que ocorrem na aula; postura de liderança que o docente adota e, também, a presença ou a ausência de regras. Segundo Carita e Fernandes (1997) a ausência dessas regras proporciona situações em que os alunos testam os limites daquilo que lhes é permitido. Posto isto, é importante clarificar as expectativas de comportamento a respeitar dentro do contexto de sala de aula.

Relativamente ao 2.º nível de indisciplina, neste estão implícitos os comportamentos que afetam o relacionamento entre os alunos, como por exemplo, os comportamentos que possam expressar agressividade e violência para com os outros. Neste nível, é dado o foco de que a relação entre pares é fundamental para o desenvolvimento socio-emocional e sociocognitivo que, conseqüentemente, contribuem para a construção social do conhecimento de si próprio e dos outros. Caso se proporcionem, no contexto educativo, situações negativas no tal relacionamento entre pares, estas poderão afetar o desenvolvimento da criança.

No último nível de indisciplina (3.º nível), encontram-se inseridos os comportamentos que põem em causa a autoridade e o papel do professor dentro de uma sala de aula, bem como os comportamentos que desrespeitam o espaço da escola. Os comportamentos que perturbam a relação entre professor e aluno, têm como principal finalidade pôr em causa o desempenho das funções do professor.

Estes três níveis estão organizados de forma ascendente, ou seja, podem ser ordenados pela gravidade das ações. Desta forma, no 1.º nível estão incluídos os comportamentos de indisciplina que são considerados menos graves, como os desvios às regras estabelecidas na sala. No 2.º nível, incluem-se os comportamentos que já assumem alguma gravidade, nomeadamente as relações menos positivas entre os alunos. E, por fim, no 3.º nível, os conflitos entre o professor e o aluno, em que é contestado o estatuto e autoridade do docente.

1.3. Diferentes estilos de gestão de sala de aula e a indisciplina

Dentro de uma sala de aula, o professor desempenha um papel fundamental no que diz respeito à influência que tem perante os comportamentos dos seus alunos. Inevitavelmente, é o docente que serve de referência para os mais novos, nomeadamente nas suas formas de agir perante diversas situações. Sendo o docente, uma referência, é necessário que adote uma postura adequada para que, desta forma, o impacto que tem sobre as atitudes dos alunos seja positivo, bem como no respetivo desenvolvimento social. Tal afirmação vai ao encontro do que é defendido por Arends (1995) ou seja, que “ensinar é, por

definição, uma tentativa de influenciar o comportamento e a aprendizagem dos alunos” (pág.117).

Segundo João Lopes (2001) podemos considerar que os comportamentos e atitudes que os docentes adotam de forma consistente, podem ser distinguidos em quatro estilos diferentes de gestão de sala de aula. Estes quatro estilos, traduzem-se em diferentes posturas adotadas pelo professor na intervenção perante situações em sala de aula. Posto isto, podemos então encontrar o professor *permissivo*; o professor *autoritário*; o professor *indiferente*; e o professor *persuasivo*.

O professor *permissivo* é considerado como aquele que exige pouco dos seus alunos e o controlo, por sua vez, não é o suficiente. Demonstra dificuldade em impor regras, fazendo com que a promoção da disciplina não seja firme. O professor *autoritário*, é aquele que controla de forma rígida os seus alunos, impondo regras e limites. O mesmo acontece com a organização da sua sala, em que existe bastante rigidez não deixando espaço de participação para troca de ideias. O professor autoritário impõe uma disciplina rígida e espera ser sempre obedecido. O professor *indiferente*, adota uma postura de pouca exigência perante os alunos. Esta ausência conduz à falta de disciplina. Não demonstra variação e criatividade nos materiais utilizados e nas atividades realizadas. Os alunos demonstram pouco interesse e desmotivação perante a aprendizagem. Com esta atitude do professor, os alunos sentem que têm espaço para se comportarem como desejam. Por último, o professor *persuasivo* estabelece limites e controla os comportamentos dos alunos, levando-os ao seu autocontrolo. Expõe e clarifica as regras e as decisões implementadas. Em situações de comportamentos indisciplinados, chama a atenção do aluno de uma forma firme, mas não autoritária. Estimula situações de diálogo e debate entre professor e alunos. Neste estilo, o professor reforça de forma positiva o trabalho do aluno, incentivando-o a melhorar o seu desempenho.

O professor persuasivo, adotando esta postura, consegue estabelecer uma relação verdadeira com os seus alunos, expressando-se de forma genuína, sendo imparcial, estando mais atento e mais disponível. Este detém facilidade em influenciar os comportamentos dos alunos, fazendo com que as crianças aprendam também a expressarem as suas emoções e os seus sentimentos.

Tendo por base um estudo sobre gestão de sala de aula, Kounin (1970, cit. por Lopes, 2001) defende que os melhores professores são aqueles que recorrem a estratégias que tem como finalidade desenvolver e estimular a cooperação e o empenho, por parte dos alunos, nas diversas atividades académicas, o que acaba por atenuar a ocorrência de comportamentos de cariz mais problemático. O professor deve trabalhar no sentido de dinamizar as suas aulas, para que os alunos estejam mais envolvidos e atentos, ao invés de existir espaço para mais agitação ou distrações que levem a situações de indisciplina.

Para além da gestão ao nível das atividades de ensino-aprendizagem, também deve ser dada relevância à gestão das relações estabelecidas com os alunos. Perante tal, o docente deve ser consciente de si próprio, para que seja verdadeiro nas relações que estabelece com os alunos. Para Gordon (cit. Carita & Fernandes, 1997) a relação professor-aluno “deve ser caracterizada a) pela abertura e transparência, que se manifesta sendo honesto e directo com o outro, b) pelo cuidado e atenção com o outro c) pela interdependência de um em relação ao outro, o que exclui a dependência que o adulto fomenta na criança d) pelo distanciamento que permite a cada um crescer e desenvolver-se como ser singular e e) pela consideração mútua das necessidades evitando sobreposições” (pág. 32).

Face ao exposto, pode-se concluir que o professor deverá agir, tendo em conta duas vertentes fundamentais para combater comportamentos de indisciplina, nomeadamente na forma como faz a gestão das atividades desenvolvidas, bem como a forma como gere as relações que vai estabelecendo com os seus alunos. O professor deve ser consciente da sua ação.

1.4. Possíveis estratégias de atuação face à indisciplina

Ao longo da prática pedagógica, educadores e professores devem ser capazes de dar conta de comportamentos que se podem tornar preocupantes para o decorrer do processo de aprendizagem e convívio. Perante tal, é necessário delinear e adequar um plano para atenuar comportamentos que possam ser perturbadores para o ambiente de sala. Para este delineamento, há que ter em conta determinados momentos que são mais propícios para surgir algum tipo de perturbação. Destes momentos, pode-se dar ênfase ao início e ao final das atividades e, também, aos períodos de transição existentes entre estas (Arends, 1995). Posto isto, pode-se concluir que a busca de estratégias diferenciadas, para atenuar esta problemática, deve ser constante.

Segundo Carita e Fernandes (1997), a forma como o docente gere o seu grupo é um aspeto necessário para potencializar um ambiente equilibrado dentro da sala, quer para a aprendizagem, quer para a socialização com os outros. Cabe ao profissional de educação, agir perante situações que possam representar a manifestação de comportamentos inadequados por parte do grupo. Para agir perante estas, deve ser capaz de refletir e encontrar estratégias que resultem na resolução destas situações de conflito. O docente deve adotar estratégias que previnam a indisciplina e que promovam a disciplina.

Numa fase em que existe um delineamento de estratégias, é necessário que se tenha em conta as características do grupo com o qual se trabalha. Tal capacidade é fundamental, uma vez que cada grupo possui uma dinâmica e, por sua vez, um conjunto de personalidades distintas, tornando-se assim num ponto fulcral para o processo de trabalho, o saber

reconhecer estes aspetos (Amado, 2000). Posto isto, o estabelecimento de estratégias diferenciadas é imprescindível para atenuar comportamentos de indisciplina. Para Amado (2000) “Trata-se de organizar as situações de sala de aula, de gerir as atividades e de dar expressão a um conjunto de atitudes relacionais, de tal modo que se afastem ou anulem os factores de perturbação e desvio” (pág.9).

Ao ser abordada a gestão que é feita na sala de aula pelo docente, faz com que se reflita sobre a sua capacidade em gerir situações, atividades, atitudes e relações face à indisciplina. Os estudos realizados por Good e Brophy, (1984, cit. por Carita & Fernandes 1997) apresentam que “a conduta dos professores designados de eficazes não reside tanto no modo como resolvem os problemas de indisciplina, (...), como controlam esses comportamentos, mas antes no modo como previnem o surgimento dos mesmos, ao mesmo tempo que desenvolvem a autonomia e autocontrolo interno dos alunos” (pág. 76-77) e a forma como os incluem nas tarefas a realizar. Estes professores, designados de eficazes, podem ser caracterizados como aqueles que promovem o processo de aprendizagem e que previnem a indisciplina, não esquecendo a clarificação das regras de trabalho e relação com os outros, juntamente com os alunos. Segundo Pedro Mota Curto (1998) “A questão das regras estabelecidas na sala de aula tem de ser convenientemente explicada aos alunos e com eles discutida.” (pág.20). Caso esta situação não aconteça, é possível que as tais regras não sejam aceites e, conseqüentemente, cumpridas. Deve existir uma compreensão para que estas possam ser válidas aos olhos dos alunos pois, se tal não acontecer, o aluno apenas irá aceitar por obrigação, ao invés de ter consciência da razão pela qual tal limite é necessário (Estrela, 1994).

Estrela e Amado (2000) definiram algumas diretrizes que, para eles, são bastante relevantes para prevenir a indisciplina, não só em sala de aula, mas também a nível da escola, uma vez que o que acontece em sala de aula não pode ser um caso isolado, do que se passa na restante escola. Começando pela escola. Uma das primeiras estratégias centra-se na implementação de uma gestão democrática e participada. Nesta, o órgão de gestão deve saber criar diferentes vias de comunicação descentralizadas, dando valor à opinião e iniciativa de todos. Perante isto, o aluno irá sentir-se parte integrante da comunidade escolar, aderindo de livre vontade às normas e valores da sua escola.

A formação dos docentes baseada na análise e na resolução de problemas, também se apresenta como uma estratégia. É importante que os docentes tenham a capacidade de refletir sobre o que se passa à sua volta, para que formem uma atitude crítica sobre as suas relações na instituição e das limitações da prática coletiva. Numa terceira estratégia, está a promoção de iniciativas de intervenção na comunidade escolar. Esta incide na importância das iniciativas das escolas promotoras e comunicação com os encarregados de educação,

para que sejam envolvidas as famílias e as escolas nos projetos a desenvolver dentro e fora da escola.

Relativamente ao espaço de sala de aula. A primeira estratégia incide sobre a existência de um clima relacional com base nas regras. A ausência destas, no grupo/turma, dificulta o trabalho realizado dentro de sala, afetando todos os alunos, em particular os que demonstram comportamentos mais desviantes. A presença de regras explícitas desempenha um papel basilar para se atingirem metas previstas, uma vez que, desta forma, o aluno sabe qual é a expectativa em relação ao seu comportamento, adquirindo o autocontrolo. As regras devem ser encaradas como um instrumento de grande relevância na regulação da vida em grupo/turma. Este instrumento, em contexto de gestão de sala de aula, permite a regulação das interações entre os indivíduos e desta forma, proporciona condições adequadas ao processo de ensino-aprendizagem. Estas também podem ser encaradas, como um meio que auxilia os alunos a adquirirem competências que permitem estabelecer relações sociais (Amado, 2001).

A formulação destas regras, segundo Short e colegas (1994, cit. por Amado, 2000), devem assentar em alguns princípios: devem ser poucas (três ou quatro, não ultrapassando muito este número); devem ser simples, para que sejam de fácil perceção e retenção; devem ser positivas, transmitindo os comportamentos que se pretendem, ao invés. Para este sistema de implementação de regras funcionar, o docente deve adotar uma atitude ponderada entre a rigidez e a flexibilidade da aplicação das mesmas.

A segunda estratégia foca-se na construção de um clima de abertura ao aluno, ou seja, estabelecer uma relação positiva entre professor e aluno. Esta relação deve assentar no diálogo, na negociação e na atribuição de responsabilidades de tarefas a realizar no quotidiano escolar; confiança entre professor-aluno, para que não existam medos e receios nas abordagens de ambas as partes; na aproximação afetiva, facilitadora da aprendizagem e cooperação; e no respeito pelos direitos e pela individualidade de cada um. Para este tipo de clima, segundo Amado (2000), existe sempre uma consulta do parecer de outro, antes de ser tomada alguma decisão. O professor é capaz de ouvir a opinião dos seus alunos. Relativamente à terceira estratégia, esta assenta nas capacidades técnico-pedagógicas do professor. Nesta está implícita uma boa gestão e organização das atividades desenvolvidas, através de métodos apropriados e dinâmicos, recorrendo a uma postura que transmita o controlo das situações que possam surgir, bem como o domínio da planificação e a clareza que apresenta na sua comunicação.

Cabe ao profissional de educação trabalhar o desenvolvimento moral das crianças, de forma a criar hábitos, qualidades e sentimentos morais (Martins, 2008). O desenvolvimento moral (pessoal e social) de uma criança, tem por base a sua própria disciplina (Brazelton &

Sparrow, 2009). Perante tal, a definição de normas orientadoras do comportamento é necessária, uma vez que vão ser estas regras, estes hábitos, estes limites, que vão auxiliar as crianças no seu futuro, ajudando-as a construírem a sua própria disciplina. É importante que o docente promova a participação dos alunos em diferentes momentos de sala, fazendo com que o aluno não seja apenas um elemento passivo, mas sim um elemento ativo no contexto educativo. Desta forma, a disciplina é promovida atenuando, gradualmente, alguma indisciplina que possa surgir. Para promover a disciplina, é necessário ter em atenção que esta não deve ser imposta ou forçada. Esta, sempre que possível, deve ser regida pelos interesses do grupo para que, desta forma, surja uma educação em que o indivíduo se torne parte do processo e que aprenda, entendendo o processo, a ação e a prática.

1.5. O papel da família na prevenção da indisciplina

Tendo por base literatura nacional e internacional, respeitante à problemática da indisciplina escolar, Amado (2000) define que há que ter em conta uma multiplicidade de fatores que se relacionam entre si que, conseqüentemente, permite uma melhor compreensão deste tema. Estes fatores incidem na ligação do aluno ao seu meio sociocultural, nos princípios e valores que rodeiam a criança, nas características pessoais e profissionais do professor, nas características do grupo/turma e da instituição, e ainda no sistema educativo característico dos contextos, bem como da sociedade em redor. Para além destes há que realçar outro fator bastante importante, nomeadamente os fatores de ordem familiar.

Estes fatores incidem principalmente nos valores transmitidos pela família, que podem ser diferentes daqueles que são veiculados na escola, e na existência de algum tipo de disfuncionamento do agregado. Não esquecendo que, também, os estilos de autoridade familiar podem ter um impacto no comportamento da criança, podendo estes apresentarem-se como repressivos ou demasiados permissivos (Dornbusch et al., 1987). Sobre este tópico, Baumerind (1971) e Maccoby e Martin (1983) distinguiram as práticas educativas parentais em duas dimensões: nível de controlo e nível de afeto/envolvimento. Desta distinção resultaram quatro tipos de estilos parentais, nomeadamente, o *autoritário*, o *permissivo*, o *democrático* e o *negligente*.

No estilo *autoritário*, são colocados limites rígidos relativamente às crianças expressarem alguma ideia ou necessidade. As regras são impostas sem que exista qualquer tipo de discussão entre o adulto e a criança. Quando as crianças contrariam o que foi definido, as punições são utilizadas para demonstrar que determinada ação ou atitude está errada. Aqui é valorizada a obediência, o respeito pela autoridade e a ausência de diálogo entre pais e filhos. Os pais são mais punidores, ao invés de serem afetuosos. Relativamente ao segundo estilo, o *permissivo*. Neste, os pais adotam uma atitude de aceitação perante os impulsos da

criança. Evitam o exercício da sua autoridade e a imposição de regras e limites. Desta forma, permitem que sejam as próprias crianças a regular o seu comportamento. Estas crianças acabam por se tornar demasiado dependentes e protegidas (Barros, 2009; González-Pienda, 2007).

No que diz respeito ao estilo *democrático*, este caracteriza-se pela existência de uma reciprocidade entre as expectativas e exigências que os pais possuem em relação aos comportamentos das crianças e a compreensão em relação às necessidades, emoções e opiniões. No que diz respeito à definição de regras, são definidas pelos pais, mas ao mesmo tempo dão a oportunidade de discussão na decisão final. Aqui também está presente uma relação afetuosa. Existe diálogo, incentivo de independência e individualidade da criança e os pais são capazes de perceber as opiniões dos seus filhos. O equilíbrio entre a autoridade e o afeto está presente. Relativamente ao último estilo, o *negligente*, os pais parecem dar pouco relevância à definição de regras que regulem o comportamento da criança. Fazem poucas exigências no que diz respeito às responsabilidades e deveres. Também estes, se demonstram desinteressados perante as necessidades da criança, manifestando algum distanciamento dos seus filhos a nível emocional. Os castigos são aplicados com o objetivo de não haver um esforço, por parte dos pais, de contornar as atitudes e os comportamentos de indisciplina.

Destes quatro estilos parentais, segundo Baumerind (1967, 1971), os filhos dos pais que adotam um estilo democrático, manifestam-se mais competentes, quer a nível social, quer a nível intelectual. O desenvolvimento moral demonstrou ser uma área, na qual este tipo de prática teve um impacto positivo, uma vez que as crianças apresentam mais maturidade (Hoffman, 1970).

Tal como na escola, os professores e educadores estão encarregues de atenuar comportamentos de indisciplina, em casa também os pais têm esse mesmo papel. É no seio familiar de cada criança, que existe uma primeira experiência de socialização, e por isto mesmo os adultos que a rodeiam servem de exemplo para as suas futuras atitudes e ações, exercendo assim grande influência nos comportamentos manifestados pelos mais novos. Perante tal, as atitudes e os comportamentos adotados pelos familiares, para com as crianças, devem ser equilibrados, no sentido de ajudar a criança a se tornar equilibrada e, por consequente, disciplinada. Tal como referem os autores Brazelton e Sparrow (2004)

“A disciplina é o segundo presente mais importante que um pai pode dar a uma criança. O amor vem em primeiro lugar, é claro. Mas a segurança que a criança encontra na disciplina é essencial, pois sem ela não há limites. As crianças precisam de limites e sentem-se seguras com eles. Sabem que são amadas quando um pai se preocupa em lhes impor uma disciplina.” (pág. 13)

Portanto, é necessário que os pais tenham a preocupação de estabelecer limites na educação dada, construindo assim a disciplina ao longo do tempo, atentando o crescimento e o desenvolvimento da criança. Desta forma, todo o trabalho realizado em casa, é complementado com o trabalho que se realiza na escola e vice-versa. Perante tal, é importante que se estabeleça uma relação família-escola, sendo fundamental para o desenvolvimento da criança, que os seus pais se envolvam no trabalho que é realizado em contexto escolar. Para a autora Webster-Stratton (1998, citado por Franzoloso, 2011), é importante que, para além do trabalho que é feito em casa para atenuar comportamentos mais preocupantes, haja também um maior envolvimento da família em atividades, reuniões e eventos que ocorram no espaço escolar. Este maior envolvimento por parte das famílias, faz com que as crianças demonstrem mais autoconfiança, autocontrole das suas emoções e dos seus comportamentos, bem como um sentimento de pertença a um grupo, a uma comunidade.

1.6. A indisciplina no ensino pré-escolar

Embora o termo indisciplina possa parecer inadequado para ser associado ao contexto de pré-escolar, é preciso ter em conta, que devido ao seu carácter polissémico, deve ser visto de diferentes perspetivas. Em determinadas situações pode fazer referência aos comportamentos e, noutras, às significações (Silva & Neves, 2006). Nesta fase, em que a criança tem o primeiro contacto com um ambiente escolar, começa a estabelecer as suas primeiras relações sociais e a perceber como funciona a convivência com os outros, enquanto grupo. Para além deste estabelecimento de relações com os seus pares, também se começam a desenvolver as noções de valores, justiça, ao mesmo tempo que o desenvolvimento intelectual, motor, e cognitivo, também vai ocorrendo. Posto isto, conceitos como a disciplina e a indisciplina podem começar a surgir no discurso de alguns profissionais de educação.

Ao abordarmos esta problemática neste contexto, é necessário ter em conta que “assim como nem toda a ação desordeira pode ser considerada indisciplina, nem toda a desordem que comprometa a aprendizagem e os relacionamentos pode ser considerada adequada e característica da faixa etária” (Franzoloso, 2011, pág. 1870). Uma criança que manifeste comportamentos agressivos, intolerantes, que tenha dificuldade em adaptar-se às regras, às normas, que interrompa o processo de aprendizagem dela própria e dos seus colegas, como deve ser encarado este comportamento? É importante que logo no pré-escolar se trabalhe a prevenção dos comportamentos associados à indisciplina. Posto isto é essencial pensar no que se poderá fazer no pré-escolar que previna a indisciplina no 1.º ciclo. Segundo Howse, Calkins et al (2003), tendo por base as suas pesquisas, o caminho a seguir será “(...)

trabalhar a estimulação do desenvolvimento afetivo, social e moral nas salas de aula de Educação Infantil, para auxiliar e promover, não só o desenvolvimento de capacidades intelectuais e motoras, como também, a construção e o desenvolvimento da moralidade, do autocontrole e da autodisciplina das crianças desse nível escolar.” (citado por Franzoloso 2001, pág. 1875).

Segundo DeVries (2002, citado por Franzoloso 2011), neste nível de ensino já podem existir comportamentos de indisciplina. O autor refere que a indisciplina, em contexto de pré-escolar, se traduz na dificuldade que a criança demonstra em relação à adaptação à vida social. Os comportamentos são associados à intolerância à frustração, ao desrespeito para com os adultos de referência e com os respetivos colegas, bem à baixa capacidade de se autocontrolar, no que diz respeito às suas emoções e reações. Ainda segundo este autor, é importante que o professor tenha em conta que na sala irão surgir momentos em que existe agitação, e que noutros o silêncio será necessário. Portanto deve ser feita uma distinção entre estes dois, uma vez que a agitação motora é uma característica pertencente ao desenvolvimento da criança não devendo por isso ser considerada como indisciplina. Nesta linha de pensamento, Vergés (2003) afirma que:

“A criança que questiona, pergunta e se movimenta em sala de aula, não pode ser considerada indisciplinada, porque na construção do conhecimento, a criança precisa buscar as alternativas para encontrar o melhor caminho para aprender. Agora, aquele aluno que não tem limites, não respeita a opinião e os sentimentos dos colegas, esse sim, é um aluno que pode ser considerado indisciplinado.” (pág.32).

Segundo Garcia (2008) “um aluno indisciplinado seria não somente aquele cujas ações rompem com as regras da escola, mas também aquele que não está desenvolvendo suas próprias possibilidades cognitivas, atitudinais e morais” (pág.371). Pegando nesta afirmação, é possível inserir esta problemática neste contexto, uma vez que se considera que o aluno indisciplinado também está a prejudicar o seu próprio desenvolvimento. O facto de se ignorarem comportamentos mais desafiantes, opositores, pode levar a que essa manifestação se prolongue e, por outro lado, pode afetar o desenvolvimento da criança, uma vez que compromete o seu processo de aprendizagem, com possíveis consequências no desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo. É precisamente através do desenvolvimento moral, que a criança se vai apropriando da sua autonomia e autodisciplina que, consequentemente, contribuíra para atenuar os comportamentos de indisciplina. Tal como refere Brazelton (2013) “(...) o objetivo de longo prazo para a disciplina é promover o auto-controlo, para que a criança seja capaz de estabelecer os seus próprios limites.” (pág.13).

Qualquer intervenção que seja feita a este nível, logo no início da escolarização da criança, é considerada como sendo mais bem-sucedida pois “(...) os anos pré-escolares oferecem o melhor momento para trabalhar a prevenção de problemas, como a indisciplina escolar” (Stefan & Miclea 2010, pág. 1103). Para identificar a indisciplina e para se trabalhar a sua prevenção, devem ser tidos em conta alguns aspetos, tais como o contexto social e histórico em que a instituição está inserida, o contexto familiar da criança, as conceções pedagógicas da escola e dos professores em relação a este tema, entre outros. Para Vergés (2003) este tipo de comportamento, pode estar relacionado com uma variedade de fatores, como por exemplo, a vivência familiar de cada criança, da crença e cultura, que é vivida naquele contexto, bem como, pode também estar relacionado com a própria personalidade da criança, das fases de desenvolvimento que vai ultrapassando e, não esquecendo, que também a influência do professor, da escola e da metodologia adotada, também exerce o seu peso.

É importante que o professor e todos os profissionais envolvidos no processo, reúnam todos os meios para proporcionem possibilidades para a criança desenvolver a noção de coletividade para a vida em grupo, em sociedade. Para tal, é fundamental “que o que devemos entender é que nenhum aluno nasce indisciplinado; ele se torna indisciplinado em determinadas situações, dependendo do sentido da indisciplina para ele naquele momento, com vários fatores que possam levá-lo a agir dessa forma” (Vergés & Sana 2009, pág. 35).

2. Metodologia de Trabalho Adotada

A escolha do tema para a vertente investigativa deste relatório, despontou da minha experiência ao longo dos estágios que realizei durante o percurso académico, quer na licenciatura, quer no mestrado. Tendo como base toda esta experiência, o tema escolhido foi a indisciplina, sendo que o objetivo é perceber este conceito junto dos profissionais de educação, tendo como base as suas experiências profissionais. Perante tal, foi a partir das conceções dadas por professores e educadores, que foi possível perceber como estes definem este conceito e os comportamentos associados ao mesmo, bem como as estratégias que utilizam para contornar e atenuar os tais comportamentos.

O desenvolvimento da vertente investigativa deste relatório, teve por base uma metodologia de carácter qualitativa. Optei por esta metodologia, uma vez que se pretendem recolher dados a partir da experiência de profissionais de educação e, por esta mesma razão foi dada grande relevância ao discurso dos mesmos, para se retirar informação pertinente para a investigação. Para Bogdan e Biklen (1994) este tipo de abordagem (qualitativa), possibilita compreender as situações, as experiências e os significados das ações e das percepções dos sujeitos, através do seu esclarecimento e relato, através do que pensam e como agem.

Para a recolha de dados foram realizadas seis entrevistas (Anexo II). Estas foram feitas a três educadoras de infância, do ensino pré-escolar, e a três professores de 1.º ciclo do ensino básico, todos estes pertencentes a instituições diferentes. Todos os estabelecimentos pertenciam à rede pública, à exceção de um, que pertencia a uma Instituição de Solidariedade Social. Aos profissionais de educação foram colocadas questões relativas à investigação. Os blocos temáticos das entrevistas, incidiram sobre legitimação da entrevista e motivação do (a) entrevistado (a) – bloco A; caracterização do entrevistado (a) – bloco B; definição de conceitos – bloco C; prática pedagógica do (a) entrevistado (a) – bloco D; influência do contexto pré-escolar – bloco E; e comentários finais – bloco F. As questões que recaíram, mais concretamente, sobre o tema da investigação surgiram a partir do bloco C, inclusive.

Às educadoras de infância foram colocadas nove questões. Aos professores foram colocadas sete questões. Existe esta diferença do número de questões colocadas, pois no bloco C foram feitas duas questões extra, às educadoras, com o intuito de perceber se consideravam o conceito adequado para o contexto. E, por conseguinte, foi dada a oportunidade de sugerir outra tipologia. Apesar desta diferença, as restantes perguntas foram iguais para os dois grupos de profissionais.

Dos seis entrevistados a maioria era do sexo feminino, sendo apenas um do sexo masculino. A educadora A, de 46 anos, trabalhava com um grupo de crianças com 3/4 anos e tinha 23 anos de serviço. A educadora B, de 56 anos, trabalhava com um grupo de crianças

com 4/5 anos e tinha 32 anos de serviço. A educadora C, de 29 anos, trabalhava com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos e tinha 5 anos de serviço. Relativamente aos professores, o professor A, de 40 anos, trabalhava com uma turma do 4.º ano e tinha 16 anos de serviço. A professora B, de 44 anos, trabalhava com uma turma do 3.º ano e tinha 19 anos de serviço. A professora C, de 49 anos, trabalhava com dois anos de escolaridade na mesma sala, nomeadamente com o 1.º e o 2.º ano e tinha 25 anos de serviço.

Além das entrevistas também é importante referir as pesquisas bibliográficas realizadas, que permitiram sustentar a investigação a nível teórico. A utilização destes dois instrumentos, permitiu confrontar o que foi retirado da análise das entrevistas com as leituras realizadas.

Neste tipo de investigação as entrevistas são consideradas como um dos instrumentos utilizados para a recolha de dados, bem como a análise de documentos (Bogdan e Biklen, 1994). Estes autores ainda realçam que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (pág. 134).

Através da recolha das concepções de educadores e professores, pretende-se uma investigação “das ideias, da descoberta dos significativos inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é a base de toda a indagação” tal como refere Lefévre (1990 cit. Pacheco, 1995, pág.16).

2.1. Procedimento de tratamento dos dados

A análise dos dados recolhidos foi feita tendo por base o método de análise de conteúdo de Bardin (1977), designadamente, foram utilizadas as técnicas para a seleção e organização das informações retiradas das entrevistas. Num primeiro momento, procedeu-se à chamada codificação dos dados, que consistiu na transformação dos dados brutos do texto das entrevistas, utilizando a técnica de recorte. Esta técnica permitiu que, a partir do texto bruto das entrevistas, se retirasse apenas a informação pertinente para a presente investigação, ou seja, informação que fornecesse resposta às questões colocadas. Após esta fase inicial, foi necessário selecionar as unidades de registo, uma vez que foi através destas que se encontraram os diferentes tópicos (temas) que foram mencionados ao longo do discurso dos entrevistados. Desta forma, os temas foram organizados por categorias e subcategorias. Em simultâneo, também foi feito o levantamento da regularidade com que cada unidade de registo foi mencionada. Sempre que determinada unidade se repetiu, o número dessa frequência aumentou.

3. Análise dos Dados Recolhidos e Principais Conclusões

Para uma melhor perceção da informação recolhida, os dados foram organizados numa tabela. Podemos encontrá-la organizada por categorias, subcategorias, número correspondente a cada unidade de registo (n.º U.R), que representa a frequência com que essas unidades de registo foram referenciadas, bem como o respetivo número de entrevistados (E) que refeririam essa mesma unidade. Em anexo (Anexo III) encontram-se, também numa tabela, as unidades de registo transcritas das entrevistas.

Tabela 1: Categorias e subcategorias resultantes do discurso dos entrevistados

Categorias	Subcategorias	N.º U. R	E
Definição de indisciplina	Comportamento inadequado	8	4
	Perturbação nas relações com outros	6	4
	Incumprimento das regras	11	5
	Comportamentos agressivos	2	1
Indisciplina em contexto de jardim de infância	Presença de indisciplina no jardim de infância	1	1
	Ausência de indisciplina no jardim de infância	5	2
	Tipologia sugerida para substituir o termo indisciplina	2	3
Estratégias para a prevenção da indisciplina	Envolvimento familiar	2	2
	Regras	3	3
	Análise de situações	4	3
	Criar um clima positivo	10	3
	Diálogo	2	2
	Negociação	3	1
	Método de trabalho	8	3
Estratégias para agir perante a indisciplina	Castigo	5	2
	Conversa	11	6
	Mediação de conflitos	3	1
	Responsabilizar a criança	8	3
	Definir resoluções em conjunto	2	2
	Escutar as partes envolvidas	2	2
Influência do ensino pré-escolar na manifestação de comportamentos de indisciplina no 1.ºciclo	Sim, previne comportamentos de indisciplina	6	5
	Não, o ensino pré-escolar não tem influência	2	1
	Implementação de regras	5	4

	Adaptação ao contexto formal	7	5
	Trabalho de competências	8	4
Papel da família na manifestação de comportamentos de indisciplina	Responsabilidade da família no controlo de comportamentos	4	2
Estratégias adotadas no pré-escolar que possam minimizar a ocorrência de comportamentos de indisciplina no 1.ºciclo	Regras	5	2
	Ação do docente	7	2
	Definição de estratégias em conjunto pelos profissionais	2	1
	Diálogo	3	2
	Envolvimento da família	2	2
	Relações estabelecidas	4	1
	Resolução de situações	2	1
Estratégias adotadas no 1.ºciclo que possam minimizar a ocorrência de comportamentos de indisciplina	Adaptação da dinâmica das aulas	6	1

Relativamente à primeira questão que foi colocada aos seis entrevistados, “o que é, para si, a indisciplina?”, pôde-se concluir que, de uma forma geral, professores e educadoras, manifestam concepções semelhantes em relação ao que o conceito representa. Para definir a indisciplina, recorreram a expressões como “mau comportamento”, “comportamentos incorretos”, “comportamentos contrários ao que é permitido”, entre outras. Para além do comportamento inadequado manifestado pelas crianças, os profissionais também associam esta problemática ao desrespeito e incumprimento de regras, bem como ao impacto que os comportamentos perturbadores têm nas relações com os outros, quer para com os adultos, quer para com as outras crianças.

Tendo em conta a pesquisa bibliográfica realizada para a fundamentação teórica deste relatório, e fazendo uma comparação com as respostas dos entrevistados, podemos concluir que as definições dadas, vão ao encontro dos diferentes autores, que defendem que o conceito tem como principal característica a negação de regras estabelecidas e também pela desordem que é provocada por essa contrariedade (Estrela, 1994). Também vai ao encontro do que Amado e Freire (2002) defendem, nomeadamente, que este conceito está associado a um tipo de comportamento que incide no incumprimento de regras que são “(...) necessárias ao adequado desenrolar da aula” (pág.9).

Desta forma, considera-se que a indisciplina está associada a comportamentos desviantes e perturbadores que não são considerados adequados ao contexto, e que acabam por prejudicar o ambiente vivido dentro do espaço escolar.

No que diz respeito à segunda questão, esta foi diferenciada para professores e para os educadores. Tal aspeto verificou-se, uma vez que existiu a necessidade de averiguar, de uma forma mais aprofundada, este conceito junto dos educadores, por lidarem com uma faixa etária mais nova e, perante tal, poderiam existir interpretações distintas. Sendo assim, para os professores foi colocada a questão “como caracteriza esses comportamentos?”, e para os educadores “considera este conceito adequado ao contexto de jardim?”. É ainda importante mencionar que, quando o educador não concordou com a utilização desta tipologia, foi dada oportunidade para este definir outra. Só depois desta questão, é que foi colocada a questão “como caracteriza esses comportamentos?”, aos educadores.

Começando pela segunda questão colocada aos educadores, para que de seguida seja abordada a que têm em comum, nomeadamente a caracterização dos comportamentos. Apenas uma educadora foi da opinião de que realmente se pode considerar que existe indisciplina em jardim de infância. Apesar desta afirmação, a entrevistada fez questão de clarificar que “o termo indisciplina poderá ser considerado, mas com um carácter mais leve”. Por outro lado, as restantes educadoras consideraram que este conceito não é apropriado para ser aplicado em idades tão novas. Tal foi possível de confirmar através de algumas expressões, tais como “pode ser prematuro falar em indisciplina”, “as crianças não podem ser rotuladas por crianças indisciplinadas”, “não considero de todo um conceito adequado ao contexto”. Uma vez que não concordaram com a terminologia dada, optaram por chamar de “comportamentos desafiantes” e “necessidades das crianças”.

Pode-se então concluir que, apenas uma educadora considerou que o termo indisciplina poderia ser associado ao contexto de jardim, sendo que apenas deve ser dada atenção à dimensão com a qual é abordado. Tendo por base o que é defendido por DeVries (2002, citado por Franzoloso 2011), no que diz respeito à existência de indisciplina no pré-escolar, este considera que esta pode estar presente neste nível de ensino.

Quanto à questão colocada sobre a caracterização dos comportamentos, aqui foram evidenciados alguns dos comportamentos manifestados pelas crianças. A partir da análise das respostas dadas a esta questão, duas das educadoras que foram entrevistadas, dizem que estes comportamentos se traduzem na “ausência de regras”, na “ausência de limites”, bem como no “desrespeito pelas atividades dinamizadas”. Para além destes exemplos, os três professores caracterizam os comportamentos como sendo a “quebra das regras”, “desrespeito pelas regras do código de conduta”, “perturbação e interrupção do que está a acontecer”, “desrespeito pelo espaço”, “não se dedica no seu trabalho diário”.

Ainda a incluir nesta caracterização de comportamentos também se encontram presentes a conversa e o ruído. Um dos professores chegou a mencionar que os comportamentos associados à indisciplina, também se manifestam através da agressividade demonstrada por parte das crianças. Como exemplos referiu a “agressão física e verbal” e também os “sentimentos de revolta” que podem levar a este tipo de situação.

As duas questões que se seguem incidem, portanto, em estratégias para prevenir estes comportamentos, bem como estratégias para agir perante os mesmos. Começando pela questão “Quais as estratégias que implementa para prevenir a ocorrência de comportamentos de indisciplina?”. Tendo como referência a tabela apresentada anteriormente, pode-se concluir que os entrevistados deram as suas respostas, tendo por base uma variedade de subcategorias, nomeadamente, o envolvimento familiar, definição explícita de regras, a análise de situações, a criação de um clima positivo, o diálogo, a negociação e o método de trabalho utilizado pelo profissional nas suas aulas.

Nesta questão, é necessário realçar que o enfoque dado à criação de um clima positivo, é apenas mencionado pelas três educadoras, e uma vez que o n.º de unidades de registo foi 10, o que significa que consideram ser relevante. Foram utilizadas expressões tais como, “ser tratado como ser único”, “satisfação das suas necessidades”, “promover o bem-estar das crianças”, “criar cima relacional”, “afetividade”, “respeito”, entre outras. As expressões utilizadas vão encontro do que é defendido por Ballenato (2008), em que este conhecimento e compreensão da criança, é considerado uma mais valia para ajustar a disciplina às características individuais de cada uma. É de realçar que a análise de situações também foi mencionada apenas pelas educadoras como estratégia para a prevenção.

Ainda nesta questão, um dos professores mencionou a importância de um “pulso firme”. Segundo Carita e Fernandes (1997), a forma como o docente gere o seu grupo é um aspeto necessário para proporcionar um ambiente positivo de aprendizagem.

Este mesmo professor, reforça ainda que “é em casa, é onde estes comportamentos deviam ser, de alguma forma, mais atenuados”, ou seja, é atribuída uma responsabilidade à família no que diz respeito ao controlo de comportamentos. Baumerind (1967,1971) realça esta questão da influência dos estilos parentais. Este defende que um estilo democrático é aquele que tem uma influência mais positiva no desenvolvimento da criança, no seu comportamento, ajudando-a a ser autocontrolada.

Por último, no que diz respeito ao método de trabalho utilizado, os professores mencionaram “aulas dinâmicas”, “trabalho contínuo”. Uma das educadoras fez referência ao “trabalho individual ou personalizado (...)” e ao “envolvimento permanente das crianças”.

Quanto à questão “Quais as estratégias que utiliza quando ocorrem estes comportamentos?”, nesta também foi possível encontrar um conjunto de subcategorias

através do discurso dos entrevistados, nomeadamente, castigo, conversa, mediação de conflitos, responsabilizar a criança, definir resoluções em conjunto. No que diz respeito ao castigo, esta estratégia foi referida por uma educadora e também por um professor. Para comprovar, foram utilizadas expressões tais como, “fica sem brincar nessa área”, utilizada pela educadora; “recurso ao castigo”, “retirar algo que eles gostem”, “existe uma consequência”, “ficar sem intervalo”, mencionado pelo professor. Posto isto, foi dado mais ênfase ao castigo pelo professor, uma vez que o n.º de unidades de registo foi 4, enquanto que o n.º de unidades de registo da educadora foi apenas 1. Para Bettelheim (2003) o castigo acaba por ser uma forma de conter o problema apenas naquele momento, através do poder do adulto, o que acaba por não ensinar a autodisciplina pretendida, uma vez que a criança acaba por agir com medo do castigo, ao invés de agir de acordo com o que será correto.

A estratégia de responsabilizar a criança foi apenas mencionada pelos professores. Nesta foi possível perceber a importância que um dos professores atribui a esta estratégia, uma vez que o n.º de unidades de registo foi 5. Foi dito que “o aluno tem de reconhecer primeiro que errou”, “porque o fez”, “pedir desculpa”, “escrevendo o próprio aluno o seu recado/informação aos pais”, “a criança ter de assumir o erro”. Pelos restantes professores foi mencionado que “eles têm de se sentir culpados”, “eles têm de ser responsabilizados”, “as partes se comprometem a cumprir o que foi estipulado”.

Relativamente à utilização da conversa para agir perante esta problemática, foi bastante mencionada, quer por professores, quer por educadoras. O n.º de unidades de registo desta subcategoria foi 11. Através deste número, pode-se afirmar que foi a estratégia que reuniu mais consenso entre os entrevistados.

No que diz respeito às duas últimas estratégias, nomeadamente a definição de resoluções em conjunto e a mediação de conflitos, é necessário mencionar que a primeira foi referida por duas educadoras, enquanto que a segunda foi mencionada apenas por uma professora. A professora afirma recorrer a esta estratégia para resolver situações em que se manifestam comportamentos mais desviantes.

Relativamente à categoria “influência do ensino pré-escolar na manifestação de comportamentos de indisciplina no 1.º ciclo”, foram cinco entrevistados que concordaram que o pré-escolar tem influência nos comportamentos de indisciplina, ou seja, que auxilia na prevenção dos mesmos. Posto isto, apenas um dos entrevistados, neste caso, uma educadora é da opinião de que “(...) o pré-escolar não influencia”. Dos entrevistados que concordaram, estes deram exemplos das vantagens que este nível de ensino possui neste campo. Estas vantagens incidiram sobre a facilidade de adaptação ao contexto formal, a implementação de regras e ainda o trabalho de competências.

No que diz respeito à adaptação ao contexto formal, os entrevistados mencionam que, o frequentar o ensino pré-escolar, “pode facilitar depois a adaptação no 1.º ciclo” e, por esta mesma razão, a entrada nesse nível de ensino é feita com “maior tranquilidade”. Relativamente à implementação de regras, o incutir desde cedo “regras no pré-escolar”, “regras de convivência”, o “funcionamento da própria rotina”, “implementar regras desde logo do início da entrada na vida escolar”, são alguns dos aspetos aos quais foram dados relevância nesta subcategoria. Por fim, o trabalho de competências foca-se em “partilhar”, “saber estar em grupo”, “incutir valores”, “(...) como agir e gerir os seus comportamentos”. Competências como “pedir desculpa” e “conviver em grupo”, foram mencionadas quer por educadores, quer por professores.

É de mencionar que as subcategorias que demonstraram ser mais relevantes foram a adaptação ao contexto formal e o trabalho de competências, sendo o n.º de unidades de registo 7 e 8, respetivamente. Stefan e Miclea (2010 citados por Franzoloso, 2001) consideram que o ensino pré-escolar é a melhor fase para trabalhar os comportamentos, bem como prevenir comportamentos de indisciplina no futuro.

Na categoria, “estratégias adotadas no pré-escolar que possam minimizar a ocorrência de comportamentos de indisciplina no 1.º ciclo”, foi encontrado um conjunto de subcategorias que incidem nas regras, na ação do docente, na definição de estratégias concertadas pelos profissionais, no diálogo, no envolvimento da família, nas relações estabelecidas, na resolução de situações. Começando pelas regras, é dada importância à definição das mesmas para que as crianças tenham conhecimentos dos limites, que não devem ser ultrapassados. Tal como refere Brazelton (2013) o objetivo da disciplina, a longo prazo, é promover o autocontrolo, para que a criança seja capaz de conhecer e definir os seus limites. Também é dada importância ao saberem esperar a sua vez para intervir, ou até mesmo para utilizarem materiais ou realizarem atividades. Também é feita referência à ação do docente, realçando que é fundamental que, cada vez mais, existam “profissionais mais atentos”, “(...) disponíveis para ouvirem as crianças”, “(...) com mentes abertas”.

Para além destes aspetos, também foi mencionado que os profissionais não devem rotular as crianças, nem as devem moldar “(...) aos olhos e comportamentos dos adultos”. Outra estratégia que pode ser adotada pelo docente, é a sua capacidade de flexibilidade, adaptação e gestão, sendo necessário “diferentes formas de trabalhar, de estar e de ser”. Para Amado (2000) é fundamental que o profissional tenha a capacidade de organizar e gerir situações da sala, para que se consigam atenuar, ou até mesmo anular, comportamentos mais desviantes que perturbem todo o processo de aprendizagem.

Para além do que já foi mencionado, anteriormente, o diálogo também faz parte das estratégias, no sentido de ser fundamental entre o educador e a criança, bem como “entre

profissionais de educação e os pais”. Para além do diálogo com as crianças, também deve ser estabelecida uma “boa relação do educador com os pais”. Entrando numa perspetiva relacional, também é dada ênfase, por uma educadora (B), às relações estabelecidas com as crianças, ou seja, é necessário “estabelecer uma boa relação com as crianças”, “relações afetuosas”. Por último, mas não menos importante, é a resolução de situações de “(...) forma positiva” e “(...) faseada”, também mencionado pela mesma educadora (B).

A última categoria que surge na tabela, acima apresentada, surgiu da questão que foi colocada no final das entrevistas, nomeadamente “gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?”. Perante tal, pareceu-me pertinente criar esta categoria que incide nas “estratégias adotadas no 1.º ciclo que possam minimizar a ocorrência de comportamentos de indisciplina”. A partir desta, surge uma subcategoria que se traduz em adaptações que podem ser feitas a nível da dinâmica das aulas. As unidades de registo foram retiradas a partir do discurso de apenas um professor de 1.º ciclo, sendo estas “aulas menos diretivas”, “criação de trabalhos de projetos”, “disponibilização de diferentes materiais”, “diversificar as aulas”, “evitar os tempos mortos”, “contemplar os alunos com diferentes ritmos de aprendizagem”.

O que foi referido nesta última categoria, vai ao encontro de um estudo feito sobre gestão de sala de aula. Kounin (1970, cit. por Lopes, 2001), defende que o profissional, no sentido de potencializar as suas aulas, deve recorrer a estratégias que tenham como finalidade desenvolver e estimular a cooperação e o empenho, dos alunos, nas atividades académicas, o que acabará por atenuar a ocorrência de comportamentos mais problemáticos. O docente deve optar por estratégias que possibilitem mais envolvimento e atenção, ao invés de existir espaço para mais agitação ou distrações que conduzam a situações de indisciplina.

Em forma de conclusão, com a análise realizada fiquei a perceber, de forma mais clara e concreta, o que é entendido por indisciplina. O mesmo aconteceu com os professores e educadoras que foram entrevistados, também pude concluir que todos tinham uma opinião formada sobre o que este conceito representa. E no que diz respeito à primeira questão colocada, para perceber o que os profissionais entendiam por indisciplina, foi possível verificar que todos têm conceções semelhantes. Quanto às questões que se seguiram, foi notório que as opiniões começaram a divergir em determinados aspetos. Como por exemplo, nas estratégias para a prevenção da indisciplina e nas estratégias para agir perante a mesma.

Nas estratégias para a prevenção da indisciplina, foi possível encontrar estratégias utilizadas apenas por educadoras. Neste sentido, verificou-se que algumas subcategorias foram apenas mencionadas por este grupo, nomeadamente a análise das situações, mais baseada na observação e compreensão, e também na criação de um clima positivo, centrado na criança. Para tal, mencionaram o afeto, o respeito, o bem-estar e as interações positivas. Relativamente às estratégias para agir perante a indisciplina, verificou-se que apenas uma

professora utilizava a mediação de conflitos como resolução de situações menos positivas. E ainda o responsabilizar a criança, também foi apenas mencionado pelo grupo de professores. Aqui foi possível isolar algumas estratégias utilizadas por cada grupo de profissionais (educadores e professores).

Ao analisar os dados recolhidos, e direcionando agora para estratégias que foram mencionadas quer por professores, quer por educadores, percebi que existem diversas formas de contornar esta problemática. No que diz respeito à prevenção foram dados exemplos, tais como: diálogo, quer com pais, quer com alunos; definição de regras e limites em conjunto com as crianças; e ainda a escolha do método de trabalho, no sentido de dinamizar as aulas, envolver e motivar os alunos, proporcionar o trabalho contínuo. Para além destes, também foi mencionado o trabalho individual ajustado à criança. No que diz respeito a agir perante esta problemática, foram dados exemplos tais como, o castigo e a conversa com as crianças, sendo que esta última estratégia foi a mais mencionada por todos os entrevistados. Nesta subcategoria, para além da conversa com as crianças, também está incluída a conversa com os pais. Estes são considerados como parte integrante do processo de controlo dos comportamentos das crianças. Exercem a função de regular esses comportamentos e, ao mesmo tempo, munirem a criança de como lidar com determinadas situações, tendo sempre conhecimento dos limites que não devem ser ultrapassados.

Pegando na última estratégia mencionada no final do parágrafo anterior, a conversa com os pais, é daqui que foi retirada outra aprendizagem, a de que a família tem uma grande relevância, quer na prevenção da indisciplina, quer no controlo dos comportamentos associados à mesma. A partir do discurso dos profissionais, foi possível verificar que é atribuída responsabilidade à família no que diz respeito aos comportamentos que são manifestados pelas crianças. Uma vez que tal situação acontece é importante que exista um esforço, feito em casa, para atenuar comportamentos mais preocupantes. Para além da família, cabe também ao profissional de educação trabalhar neste sentido, através da forma como gere a sua sala e as suas aulas.

Relativamente à presença ou à ausência de indisciplina no ensino pré-escolar, sabendo que está associada a comportamentos que perturbam o funcionamento da sala e, por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem, percebi, através de toda a pesquisa bibliográfica realizada, que de facto se pode utilizar este conceito neste contexto. Uma vez que isto acontece é importante, que o educador/professor tenha a capacidade de se munir de estratégias para contornar este tipo de situações.

Tendo em conta a problemática aqui estudada, e os dados recolhidos, podemos concluir que o ensino pré-escolar desempenha um papel primordial na preparação da criança para o contexto que se segue, nomeadamente o 1.º ciclo. Tal, também foi confirmado através

das respostas dadas pelos profissionais. A preparação feita no pré-escolar ajuda a criança a criar rotinas, a conviver com os outros, a saber esperar, a saber escutar, a respeitar diretrizes, tudo isto irá ser exigido da criança no contexto formal, mas uma vez que já existe todo um trabalho feito neste sentido, a adaptação irá decorrer de forma mais equilibrada e harmoniosa.

Com toda a pesquisa e análise de dados realizada, fiquei a conhecer estratégias que podem ser utilizadas em contextos de ensino distintos. Juntamente com as estratégias, fiquei realmente a perceber a importância de prevenir determinados comportamentos. Para esta prevenção, é importante que exista uma flexibilidade de estratégias adotadas por parte do profissional e, para além desta flexibilidade, também deverá ter a capacidade de refletir sobre momentos que incidam em comportamentos de indisciplina, para que seja capaz de os contornar, mantendo relações positivas quer com as crianças, quer com a família que, tal como foi mencionado ao longo do texto, desempenha também um papel fundamental.

Considerações Finais

Com a elaboração deste relatório final, foi possível reunir e refletir sobre todas as aprendizagens alcançadas no decorrer do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas aprendizagens proporcionaram-se durante as aulas, bem como durante todos os estágios que foram realizados ao longo do meu percurso. Nos estágios realizados, existiu uma articulação da vertente teórica de formação adquirida nas aulas, com as realidades pertencentes a cada instituição. Através dos estágios, pude observar e estar em contacto com diferentes situações que se proporcionam durante a prática de um professor e de um educador.

Ao longo dos estágios realizados foram surgindo algumas dificuldades, como por exemplo, encontrar estratégias para cativar os grupos com os quais trabalhei, selecionar materiais que fossem adequados e que proporcionassem a aprendizagem pretendida, elaboração de planificações e também a construção de elementos adequados para a avaliação dos alunos. Para ultrapassar estes obstáculos, foram realizadas leituras, conversas informais com os docentes cooperantes e também com docentes da ESES.

Apesar de terem surgido estes obstáculos, faço um balanço positivo dos mesmos. Digo isto, pois aprendi que fazem parte da experiência e evolução enquanto profissional de educação, uma vez que, ao ultrapassá-los, refleti sobre a melhor forma de os pôr em prática, quando assim se proporcionou. Portanto valorizo aqui os momentos de estágio que contribuíram para a minha aprendizagem.

À medida que fui avançando no processo de escrita deste relatório, fui dando conta das minhas fragilidades e como as consegui contornar. Foi notório que com o passar do tempo, com o avançar dos estágios, fui adquirindo mais flexibilidade e capacidade de planificação, mais facilidade na gestão do tempo, bem como na gestão dos grupos de crianças. A minha capacidade de reflexão sobre a minha prática, também foi outro aspeto que foi evoluindo. Na minha opinião, esta capacidade de reflexão, que me acompanhou, permitiu conferir mais qualidade à minha prática e, conseqüentemente mais qualidade à aprendizagem promovida junto dos alunos.

Para além do que já foi mencionado, também neste relatório foi feito um exercício investigativo, cujo tema surgiu a partir da experiência vivida nos estágios realizados. Esta investigação incidiu, portanto, na questão da indisciplina, com o objetivo mais concreto de perceber, junto de profissionais de educação, quais as conceções que têm relativamente a esta problemática e, ao mesmo tempo, perceber quais as estratégias que utilizam na sua prática profissional para lidar com a mesma. Todo o trabalho realizado em torno desta investigação, fez com que conseguisse aprofundar o tema através da realização de várias

leituras, conhecendo perspectivas de diferentes autores e o que estes defendem, bem como analisar os dados recolhidos a partir do discurso de experiências reais, neste caso, dos entrevistados, e retirar daí algumas conclusões.

Percebi que a indisciplina está relacionada com a dificuldade que a criança possui em lidar com as suas emoções e frustrações, o que acaba por gerar comportamentos que não são considerados adequados, perturbando todo o processo de aprendizagem. Perante estes comportamentos que surgem, e que se classificam como desviantes, perturbadores, incorretos, é fundamental estabelecer limites que indiquem à criança até onde se pode chegar, e que esta se identifique com os mesmos para que consiga agir de acordo com o que é esperado. A disciplina deve ser encarada como uma aprendizagem a longo prazo, pois esta vai auxiliar a criança a ter autocontrolo e, conseqüentemente, adquirir a autodisciplina. Para tal acontecer, é fundamental a ajuda do adulto de referência, sendo que este deve desempenhar o papel de clarificar esses limites, essas regras, se possível criá-las em conjunto, para que desta forma a criança consiga cumprir o que foi definido. O docente deve adotar uma postura firme, e deve ter a capacidade de chamar à atenção para comportamentos menos positivos.

Ainda sobre o papel do educador/professor. A relação que se estabelece entre o adulto e a criança, também é parte integrante do autocontrolo que já foi mencionado. Criando uma relação baseada no respeito e no conhecimento individual das características de cada criança é uma mais-valia, pois ao surgirem comportamentos mais desafiadores, o professor/educador, ao conhecer bem cada criança, irá conseguir chegar até ela mais facilmente, resolvendo a situação de forma eficaz. Outra situação que deve ser tida em conta, diz respeito à prevenção destes comportamentos. Tendo em conta as leituras realizadas, um dos momentos em que facilmente se proporcionam situações de indisciplina é nas transições de atividades. Posto isto, e uma vez que o docente já conhece o seu grupo, este será capaz de prevenir estas situações, intervindo previamente junto da criança dando algumas orientações, como por exemplo, indicar que ao terminar aquela tarefa, de seguida irá realizar outro tipo de tarefa. Ou seja, o trabalho contínuo poderá ser uma forma de combater a problemática.

Ainda a acrescentar, queria de facto realçar a vantagem de a criança frequentar o ensino pré-escolar. Com esta investigação foi possível clarificar e consolidar que a frequência do pré-escolar é um meio facilitador para preparar a criança para o 1.º ciclo. A partir do discurso dos entrevistados foi possível de consolidar essa ideia, pois no pré-escolar existe toda uma preparação e trabalho em torno de comportamentos que irão ser exigidos no 1.º ciclo. Ao existir este trabalho prévio, mesmo que a criança sinta dificuldade em corresponder ao que é pedido, esta irá ter o seu tempo de adaptação e gestão das emoções em relação ao

que está a vivenciar. Passando esse obstáculo, com a ajuda do adulto, a sua integração no 1.º ciclo será mais facilitada.

Em suma, todo este percurso contribuiu para o meu crescimento enquanto futura profissional de educação, nunca esquecendo que estamos sempre em constante aprendizagem e que é necessário aprofundar cada vez mais a nossa formação, para que assim se possa garantir aprendizagens significativas para os alunos, tendo sempre por base a individualidade e o bem-estar de cada um.

Referências Bibliográficas

- Aires, L.M. (2009). *Disciplina na Sala de Aulas – Um guia de boas práticas para professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Edições Sílabo: Lisboa.
- Amado, J. S. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Asa
- Amado, J. S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.
- Amado, J. S., & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola – Compreender para prevenir*. Porto: ASA.
- Amado, J., & Freire, I.P. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir*. Almedina: Coimbra.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. França: Edições 70.
- Ballenato, G. (2008). *Educar sem gritar*. Lisboa: A Espera dos Livros.
- Bettelheim, B. (2003). *Bons Pais: o sucesso na educação dos filhos*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2004). *O método de Brazelton – A criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença
- Brazelton, T. B. (1995). *O grande livro da criança – O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2009). *O método Brazelton – A criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carita, A.; Fernandes, G. (1997). *A indisciplina na sala de aula – como prevenir? Como remediar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Chagas, I. (2002). *Trabalho em colaboração: condição necessária para a sustentabilidade de redes de aprendizagem*. In M. Miguéns (Dir.). *Redes de aprendizagem. Redes de conhecimento* (pp. 71-82). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Curto, P. M. (1998). *A Escola e a Indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.; Amado, J. (2000). *Indisciplina, violência e delinquência na escola: uma perspectiva pedagógica*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV – 1,2,3 pág. 249-271. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo da vida*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço até à escola primária* (R. Rocha, Trad.). Lisboa: Climepsi Editores. (Obra original publicada em 2004).
- Franco, D. P. Apolinário, F. A. & Pereira, V. F. (2009). *Uma análise crítico-pedagógica sobre a conceção docente diante da indisciplina no âmbito escolar*. In *Pedagogia em Ação*, vol. I, n.º2, 55-61.
- Franzoso, M. (2011). *Existe indisciplina na educação infantil?* Acedido em agosto 27, 2018, em http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5828_2592.pdf.
- Garcia, J. (1999). *Indisciplina na escola*. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, n.95, p. 101-108, jan./abr.
- Garcia, J. (2008). *Indisciplina na escola: questões sobre mudança de paradigma*. *Contrapontos*, Itajaí, n. 3, v. 8, p. 367-380, set/dez.
- Lopes, E. M. B. (2006). Dissertação de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico: *Indisciplina em Contexto Educativo*. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.

- Lopes, J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”*. Porto: Quarteto Editora.
- Marchão, A. (abr./mai./jun. de 2003). *Práticas educativas na creche: questões e problemáticas*. Cadernos de Educação de Infância, pp. 14-17.
- Martins, E. (2008). *A formação e o desenvolvimento moral na primeira infância*. Cadernos de Educação de Infância. Nº84, p.32.
- Ministério da Educação. (2007). Brochura PNEP – *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Oliveira, D. (2013). *O Lado Lúdico da Aprendizagem da Matemática: a importância das atividades lúdico-manipulativas no desenvolvimento de competências na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação, 12 (34), 101.
- Silva, M. P., & Neves, I. P. (2006). *Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder*. Revista Portuguesa de Educação, n.º19, pp. 5-41.
- Stefan, Catrinel; Miclea, Mircea. *Prevention programmes targeting emotional and social development in preschoolers: current status and future directions*. *Early Child Development and Care*. n. 8, v. 180, p. 1103-1128, Sep 2010.
- Tschirhart, C. & Rigler, E. (2009) LondonMet-e packs: *a pragmatic approach to learner/teacher autonomy*. *Language learning journal*, 37 (1), 71-83.
- Vasconcelos, C. (2008). *Mediação de conflitos e práticas restaurativas*. São Paulo: Método.
- Vergés, Maritza Rolim de Moura. *Os sentidos da indisciplina na educação infantil*, 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2003.
- Vergés, Maritza Rolim de Moura; SANA, Marli Aparecida. *Limites e indisciplina na Educação Infantil*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2009.
- Viana, F. L. (2002) (2.ªEd.). *Melhor Falar para Melhor Ler*. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos). Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Vigotskii, L. S. (1988). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In Vigotskii, L. S. et al (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone editora. São Paulo. pp. 103 – 117.
- Zoghi, M. & Dehghan, H. N. (2012). *Reflections of the what of learner autonomy*. *International journal of English linguistics*, 2 (3).

ANEXOS

Anexo I – Guiões das Entrevistas

Guião de entrevista para Educadores de Infância

Tema - A (in)disciplina: concepções e práticas do educador e do professor

Objetivo geral da entrevista: Conhecer a perspetiva do (a) educador (a) relativamente à indisciplina

Blocos Temáticos		Objetivos Específicos	Questões	Observações
A	Legitimação da entrevista e motivação do (a) entrevistado (a)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Identificar o entrevistador; ❖ Descrever e caracterizar o trabalho investigativo; ❖ Agradecer a participação ❖ Garantir o anonimato das respostas 		<p>Identificar-me, dizendo o meu nome e qual o curso que estou a frequentar;</p> <p>Informar o entrevistado sobre o tema e qual o objetivo da entrevista;</p> <p>Agradecer a colaboração</p>
B	Caracterização do (a) entrevistado (a)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Recolher dados para a identificação do (a) entrevistado (a) 	<p>“Qual a faixa etária do grupo de crianças da sua sala?”</p> <p>“Quantos anos tem de serviço?”</p>	

C	Definição de conceitos	❖ Identificar as concepções do (a) entrevistado (a)	<p>“O que é, para si, a indisciplina?”</p> <p>“Considera este conceito adequado em contexto de Jardim de Infância? Porquê?”</p> <p>“Tem preferência por outra tipologia que queira sugerir?” ¹</p> <p>“Como caracteriza esses comportamentos em contexto de Jardim de Infância?”</p>	<p>Dar a oportunidade ao entrevistado (a) de atribuir a sua própria tipologia, caso não concorde com a utilização do termo indisciplina em contexto de Jardim de Infância.</p>
D	Prática pedagógica do (a) entrevistado (a)	❖ Conhecer as estratégias do (a) entrevistado (a)	<p>“Quais as estratégias que implementa para prevenir a ocorrência de comportamentos de <i>indisciplina</i>?”</p> <p>“Quais as estratégias que utiliza quando</p>	

¹ A questão surgirá caso o entrevistado (a) responda de forma negativa à questão anterior. Perante essa situação será utilizada a tipologia sugerida pelo entrevistado (a).

			ocorrem comportamentos de <i>indisciplina</i> ?”	
E	Influência do contexto pré-escolar	❖ Conhecer a posição do (a) entrevistado (a) face à influência que o ensino pré-escolar pode ter nos comportamentos em contexto de 1º ciclo	<p>“Considera que o ensino pré-escolar pode influenciar a manifestação deste tipo de comportamentos em contexto de 1º ciclo? Se sim, em que sentido?”</p> <p>“O que poderia ser feito, em contexto pré-escolar, que possa minimizar a ocorrência de comportamentos de indisciplina no 1º ciclo?”</p>	
F	Comentários finais	❖ Recolher possíveis observações sobre o tema explorado	“Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?”	

Guião de entrevista para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tema - A (in) disciplina: concepções e práticas do educador e do professor

Objetivo geral da entrevista: Conhecer a perspetiva do (a) professor (a) relativamente à indisciplina

Blocos Temáticos		Objetivos Específicos	Questões	Observações
A	Legitimação da entrevista e motivação do (a) entrevistado (a)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Identificar o entrevistador; ❖ Descrever e caracterizar o trabalho investigativo; ❖ Agradecer a participação ❖ Garantir o anonimato das respostas 	/	<p>Identificar-me, dizendo o meu nome e qual o curso que estou a frequentar;</p> <p>Informar o entrevistado sobre o tema e qual o objetivo da entrevista;</p> <p>Agradecer a colaboração</p>
B	Caracterização do (a) entrevistado (a)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Recolher dados para a identificação do (a) entrevistado (a) 	<p>“Qual o ano de escolaridade com que se encontra a lecionar as suas aulas?”</p> <p>“Quantos anos tem de serviço?”</p>	

C	Definição de conceitos	❖ Identificar as concepções do (a) entrevistado (a)	<p>“O que é, para si, a indisciplina?”</p> <p>“Como caracteriza esses comportamentos em contexto de 1º ciclo?”</p>	Clarificar através destas questões quais os fatores que estão implícitos, para o docente, para que haja indisciplina numa sala, bem como a manifestação dos comportamentos que estão associados.
D	Prática pedagógica do (a) entrevistado (a)	❖ Conhecer as estratégias do (a) entrevistado (a)	<p>“Quais as estratégias que implementa para prevenir a ocorrência de comportamentos de indisciplina?”</p> <p>“Quais as estratégias que utiliza quando ocorrem comportamentos de indisciplina?”</p>	
		❖ Conhecer a posição do (a) entrevistado (a)	“Considera que o ensino pré-escolar	

E	Influência do contexto pré-escolar	face à influência que o ensino pré-escolar pode ter nos comportamentos em contexto de 1º ciclo	<p>pode influenciar a manifestação deste tipo de comportamentos em contexto de 1º ciclo? Se sim, em que sentido?"</p> <p>"O que poderia ser feito, em contexto pré-escolar, que possa minimizar a ocorrência de comportamentos de indisciplina no 1º ciclo?"</p>	
F	Comentários finais	❖ Recolher possíveis observações sobre o tema explorado	"Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?"	

Anexo II – Transcrição das Entrevistas feitas aos Docentes

Entrevista Educadora de Infância (Educadora A)

Sexo: feminino

Faixa etária do grupo: 3/4 anos

Anos de serviço: 23 anos

Tânia: O que é, para si, a indisciplina?

Educadora A: Indisciplina é uma palavra que eu não gosto nada... No entanto, para mim, pode estar associada à ausência de regras e à insatisfação de relações interpessoais.

Tânia: Considera este conceito adequado em contexto de Jardim de Infância? Porquê?

Educadora A: No jardim de infância pode ser prematuro falar em indisciplina, porque as crianças nesta faixa etária são muito moldáveis às relações interpessoais e ao estabelecimento de regras. O educador tem uma componente bastante afetiva e trabalha em simultâneo com a criança e família numa relação de confiança e convivência democrática. Neste sentido é mais fácil criar um ambiente de respeito e de ausência de indisciplina, através de uma série de estratégias e atividades que acabam por não dar espaço à indisciplina.

Tânia: Tem preferência por outra tipologia que queira sugerir?

Educadora A: Comportamento desafiante...precisamente por ausência de limites e relação afetiva na família.

Tânia: Como caracteriza esses comportamentos em contexto de Jardim de Infância?

Educadora A: Estes comportamentos são manifestados com chamadas de atenção permanentes, que podem ser traduzidas por birras, frustrações, agitação.

Tânia: Quais as estratégias que implementa para prevenir a ocorrência desses comportamentos desafiantes?

Educadora A: O envolvimento permanente das crianças em todas as atividades, o ser tratado como ser único, o trabalho individual ou personalizado ajustado às competências de cada criança.

Tânia: Quais as estratégias que utiliza quando ocorrem comportamentos desafiantes?

Educadora A: Discutir em grande grupo...na reunião de sala, e estabelecer algumas estratégias com as crianças. Ou então, por exemplo, se não consegue partilhar o mesmo espaço ou área de interesse pacificamente, então fica sem brincar nessa área.

Tânia: Considera que o ensino pré-escolar pode influenciar a manifestação deste tipo de comportamentos em contexto de 1º ciclo? Se sim, em que sentido?

Educadora A: Sim...porque a criança aprende a respeitar o outro, a pedir desculpa, a partilhar, a conviver em grupo. Vão praticando no pré-escolar para quando chegarem ao primeiro ciclo já tenham essas competências.

Tânia: O que poderia ser feito, em contexto pré-escolar, que possa minimizar a ocorrência de comportamentos de indisciplina no 1º ciclo?

Educadora A: É assim...cada criança deve tratada como um ser único, com experiências, níveis de desenvolvimento e culturas diferentes, envolvendo sempre a família. Penso que também o inculcar desde cedo, desde a entrada na escola, algumas regras pode facilitar depois a adaptação no 1.º ciclo...por exemplo o saber esperar, o saber estar em grupo, ou seja, definir regras para a rotina que é vivida. Ao estabelecermos estes limites, estamos a facilitar a adaptação da criança no contexto que se segue. Mas é importante não esquecer que ao mesmo tempo que se estabelecem limites e regras, a escola tem de ser sempre um lugar mágico de convivência social, de relações afetivas, debruçado ou centrado no desenvolvimento pessoal e social e as aprendizagens vão surgindo no meio destas relações.

Tânia: Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

Educadora A: Não não...

Tânia: Obrigada.

Entrevista Educadora de Infância (Educadora B)

Sexo: feminino

Faixa etária do grupo: 4/5 anos

Anos de serviço: 32 anos

Tânia: O que é, para si, a indisciplina?

Educadora B: À indisciplina associo o desrespeito de normas e valores, o não cumprimento sistemático das regras, o desrespeito pelas atividades dinamizadas... não esquecendo também as atitudes que perturbam as relações entre pares e as relações entre professor e aluno. São essencialmente os comportamentos que perturbam o processo de ensino e a aprendizagem, e também o trabalho dinamizado pelo professor/educador.

Tânia: Considera este conceito adequado em contexto de Jardim de Infância? Porquê?

Educadora B: No jardim de infância considero que há comportamentos desafiantes às normas estabelecidas...há o fazer prevalecer a sua vontade em relação aos seus pares e aos adultos. Existem comportamentos de chamada de atenção e, por vezes, desajustados. O termo indisciplina poderá ser considerado, mas com um carácter mais “leve”. Existem atitudes que fazem parte do crescimento e desenvolvimento das crianças e, por isto mesmo, os adultos e o educador têm uma ação fulcral para reestabelecer o equilíbrio e os comportamentos positivos e ajustados.

Tânia: Como caracteriza esses comportamentos em contexto de jardim de infância?

Educadora B: Esses comportamentos, tal como referi anteriormente, fazem parte do crescimento, da aprendizagem...fazem parte do desenvolvimento das crianças em momentos de aprendizagens, de relações entre pares. É importante que se estabeleçam as normas e os limites e que haja uma compreensão da autoridade do adulto.

Tânia: Quais as estratégias que implementa para prevenir a ocorrência de comportamentos de indisciplina?

Educadora B: Foco-me em compreender as atitudes e os comportamentos desencadeados pelas crianças, e quais as ações motivadoras das situações. É importante definir regras e limites que poderão ser estabelecidos com as crianças. Existe a preocupação de criar um clima relacional, de afetividade, respeito e interações positivas entre pares. Não esquecendo

que promover o bem-estar das crianças e a satisfação das suas necessidades é a base para tudo.

Tânia: Quais as estratégias que utiliza quando ocorrem comportamentos de indisciplina?

Educadora B: Faço uma reflexão com as crianças das situações ocorridas. Na minha opinião é importante dar a oportunidade às crianças de exporem os seus pontos de vista e as suas soluções para a resolução dos conflitos e dos comportamentos. Para além disto, é também necessário que saibam ouvir os adultos e que compreendam as regras estabelecidas.

Tânia: Considera que o ensino pré-escolar pode influenciar a manifestação deste tipo de comportamentos em contexto de 1.º ciclo? Se sim, em que sentido?

Educadora B: Bem... eu considero que o pré-escolar não influencia, no sentido de que, a meu ver, não vai desencadear a manifestação da indisciplina. As crianças respondem aos contextos em que vivem, às relações que estabelecem e de acordo com a forma como se age perante os seus comportamentos. Os comportamentos positivos e as relações afetuosas, são também os potenciadores de respostas semelhantes.

Tânia: O que poderia ser feito, em contexto pré-escolar, para minimizar a ocorrência de comportamentos de indisciplina no 1.º ciclo?

Educadora B: Penso que compreender o contexto da relação pedagógica em que as situações emergem, estabelecer uma boa relação com as crianças...resolver de forma positiva situações que surjam. Por vezes é necessário algum tempo e resoluções de forma faseada.

Tânia: Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

Educadora B: Não.

Tânia: Obrigada.

Entrevista Educadora de Infância (Educadora C)

Sexo: feminino

Faixa etária do grupo: 3, 4 e 5 anos

Anos de serviço: 5 anos

Tânia: O que é, para si, a indisciplina?

Educadora C: A meu ver, a indisciplina está inteiramente relacionada com a disciplina, ou seja, a indisciplina trata-se da ausência dessa disciplina. Sendo que, as pessoas regessem-se por um determinado conjunto de regras, normas e valores que, aos olhos de todos, devem ser cumpridas para que as pessoas sejam incluídas na sociedade.

Tânia: Considera este conceito adequado em contexto de Jardim de Infância? Porquê?

Educadora C: Não considero de todo um conceito adequado ao contexto de jardim-de-infância. Porque, no meu ponto de vista, as crianças não podem ser “rotuladas” por “crianças indisciplinadas”. São crianças e não sabem o que é isso da disciplina ou indisciplina. Muitas vezes ouvimos dizer: “essa criança é muito mal-educada, não tem disciplina nenhuma”, o que será isso do portar bem ou portar mal? Isso depende do olhar de cada um perante as diferentes situações. As crianças não se portam bem, nem mal, mas sim demonstram as suas necessidades, os comportamentos das crianças são a forma de comunicação das suas necessidades, quer fisiológicas, quer emocionais. Hoje em dia, a maioria dos pais ou os profissionais de educação, estão mais preocupados em saber como se comporta a criança do que propriamente o porquê de certos comportamentos, este último, sim é o ponto-chave do comportamento de cada criança.

Tânia: Tem preferência por outra tipologia que queira sugerir?

Educadora C: Sim, em vez de indisciplina, ao qual não concordo com a tipologia em contexto de Jardim de Infância, diria mais Necessidades das Crianças.

Tânia: Como caracteriza esses comportamentos em contexto de Jardim de Infância?

Educadora C: Vejo-os como necessidades que as crianças apresentam e que, a maioria, dos profissionais de educação não dá importância a essas necessidades individuais, mas sim aplica-lhes os filtros da Sociedade e daquilo que para um adulto é o certo, mostrando que ele é o adulto e autoritário perante uma criança. Deve-se entender o porquê de certos comportamentos, as crianças comportam-se de diferentes formas de acordo com as necessidades que sentem e que os adultos não estão a conseguir corresponder/satisfazer. Elas comportam-se dessa forma, por serem crianças e ainda não estarem preparadas para saber lidar com as diferentes situações. Os comportamentos são expressões das suas emoções e sentimentos.

Tânia: Quais as estratégias que implementa para prevenir a ocorrência desses comportamentos?

Educadora C: Costumo observar os comportamentos das crianças, dialogar com elas sobre as suas necessidades fisiológicas e emocionais, respeitar as suas necessidades, explicando sempre o motivo das diferentes situações, praticar o igual valor, ou seja, não significa que a criança tem sempre o que quer, mas sim que é respeitada da mesma forma que eu, enquanto adulto.

Tânia: Quais as estratégias que utiliza quando ocorrem os tais comportamentos?

Educadora C: Abordo de forma serena as crianças perante as diferentes situações. Se não quiserem conversar logo, digo-lhes que estou ali para quando quiserem falar comigo sobre o que aconteceu...juntos tentamos perceber porque aconteceu determinado comportamento e tentamos arranjar uma solução para que não se repita. Dialogamos sempre sobre os sentimentos e emoções que ocorreram quando aconteceu determinado comportamento.

Tânia: Considera que o ensino pré-escolar pode influenciar a manifestação deste tipo de comportamentos em contexto de 1.º ciclo? Se sim, em que sentido?

Educadora C: Acho que sim...se forem conceitos bem explorados e abordados entre adultos e crianças, penso que será uma manifestação mínima, se acontecer. Se os adultos conseguirem durante os anos de jardim-de-infância explorar da melhor forma os sentimentos e emoções das crianças, a forma como se sentem perante as situações, o que poderiam fazer para a situação ser diferentes, juntos arranjam estratégias para que as crianças consigam ultrapassar esses momentos mais difíceis para elas, penso que aí a criança entrará para o 1º

ciclo com bases mais sólidas e com maior tranquilidade perante as situações, sabendo como agir e gerir os seus comportamentos. Pois como disse anteriormente, esses comportamentos são o reflexo de algumas necessidades que não estão a ser concretizadas que, por sua vez, são a expressão das emoções de cada criança.

Tânia: O que poderia ser feito, em contexto pré-escolar, que possa minimizar a ocorrência de comportamentos de indisciplina no 1.º ciclo?

Educadora C: Profissionais mais atentos, profissionais mais disponíveis para ouvirem as crianças, mais diálogo entre profissionais de educação e os pais, profissionais com “mentes abertas”, ou seja, não rotularem as crianças, não as moldarem aos olhos e comportamentos dos adultos.

Tânia: Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

Educadora C: Sim...uma sociedade mais tranquila e disponível para filhos/crianças, pais e profissionais mais conscientes, mais atentos, mais brincalhões, mais crianças...menos tecnologia e mais rua, mais família, mais conexão e mais tempo de qualidade.

Tânia: Obrigada.

Entrevista Professor de 1.º Ciclo (Professor A)

Sexo: masculino

Ano de escolaridade: 4.º ano

Anos de serviço: 16 anos

Tânia: O que é, para si, a indisciplina?

Professor A: A indisciplina a meu ver não tem a ver só com o mau comportamento dos alunos. Claro que o mau comportamento é por onde nós desviamos logo a nossa atenção quando falamos em indisciplina...mas a indisciplina tem sobretudo a ver com o saber estar e ser dentro da sala de aula, e não propriamente só com o comportamento, também com a forma de interagir com os colegas, com a própria forma de encarar e haver um compromisso para com o estudo, para com o trabalho, o esforço e dedicação dentro da sala de aula...portanto a indisciplina não tem, obrigatoriamente, a ver com o mau comportamento, embora seja um fator primordial mas tem muito a ver, a meu ver, com a quebra do compromisso que se tem com a escola, com o percurso académico. Acho que a indisciplina engloba tudo isto.

Tânia: Como caracteriza esses comportamentos em contexto de 1.º ciclo?

Professor A: Lá está, se é um comportamento perturbador dentro da sala de aula nós, imediatamente, associamos isso a indisciplina, mas como eu disse anteriormente eu acho que a indisciplina se revela também noutras situações...nomeadamente, e voltando-me a repetir na quebra do compromisso para com o percurso académico e com o contexto escolar. Se o aluno, de alguma forma não se empenha, não se esforça, não se dedica no seu trabalho diário, eu também considero isso um pouco indisciplina. Naturalmente se houver um clima harmonioso de trabalho dentro da sala de aula, a indisciplina tende a ser atenuada. Mesmo aqueles que têm comportamento mais desviantes, se tiverem um compromisso para com os colegas, para com o professor, para com o trabalho diário, a indisciplina acaba por ser atenuada. Portanto, eu acho que as duas andam de mãos dadas uma com a outra.

Tânia: Quais as estratégias que implementa para prevenir a ocorrência de comportamentos de indisciplina?

Professor A: No meu caso em particular, eu gosto que as aulas sejam muito dinâmicas, ou seja que haja um trabalho contínuo...não gosto que haja momentos mortos, é normal que haja ritmos diferentes de aprendizagem e de trabalho, mas mesmo quando aqueles mais rápidos acabam por terminar o trabalho, eles têm imediatamente outro tipo de trabalho para fazer...isto para não dar azos a que haja esses comportamentos desviantes, alguma conversa, algum

ruído...tento atenuar essas situações com o trabalho contínuo. Depois lá está...eu acho que se eles estiverem em contínuo trabalho não têm tempo para essa indisciplina, e então é uma das estratégias. Naturalmente, ainda há outras, trabalho com algumas...com o registo diário de comportamento, com algumas aplicações, também, nas quais dou pontos, também pela disciplina, mas pelo trabalho diário e depois eles, naturalmente, é uma competição saudável, digamos assim. Os próprios pais têm acesso a esses pontos, do trabalho diário deles...de forma que há sempre estratégias que nós conseguimos arranjar, mas maioritariamente e no meu caso em particular é realmente a aula ser, permanentemente, dinâmica e sempre com trabalho.

Tânia: E quando ocorrem esses comportamentos, quais as estratégias que utiliza?

Professor A: Portanto, primeiro há sempre uma conversa mais particular com o aluno em causa. Gosto de falar com eles, gosto de perceber porque é que a situação aconteceu, e depois se for difícil de resolver há outras instâncias às quais podemos recorrer...em algumas situações recorro ao castigo, no sentido de retirar algo que eles gostem, existe uma consequência, como por exemplo ficar sem intervalo. Em último caso falar com os pais, que é sempre bom, os pais também precisam de saber, eles precisam de saber como é que os filhos se comportam em contexto de sala de aula, em contexto do próprio espaço exterior da escola...felizmente não me tenho deparado com muitas situações dessas, gosto de resolver logo as coisas com o aluno em questão, inclusivamente com a turma porque acho que se tem de ter um clima harmonioso dentro da turma e, naturalmente, eles têm de se sentir culpados quando, de alguma forma, perturbam o normal decorrer da sala de aula e isso, naturalmente, influencia negativamente os colegas e eles têm de ser responsabilizados por isso, e é bom que toda a gente esteja em uníssono.

Tânia: Considera que o ensino pré-escolar pode influenciar a manifestação deste tipo de comportamentos em contexto de 1.º ciclo? Se sim, em que sentido?

Professor A: Eu acho que essas questões partem, prioritariamente, do contexto familiar...acho que é o contexto principal. Como se costuma dizer, eu não sou bem apologista desta frase, mas é um bocadinho assim, a escola ensina e em casa é que se educa..., mas sim, acho que o pré-escolar tem influência nos comportamentos. Cada vez mais há uma ligação e um trabalho de equipa entre o pré-escolar e o 1.º ciclo para afinar estratégias, para de alguma forma esses comportamentos desviantes começarem a ser atenuados logo o mais cedo possível. Sinceramente, acho que as coisas têm resultado bem nos últimos anos, e quando há este trabalho de equipa, em conjunto, as coisas tendem a ser atenuadas. Claro que o pré-escolar tem as suas próprias dinâmicas e as suas próprias formas de trabalhar, mas de alguma forma implementar regras desde logo do início da entrada na vida escolar é

importante. Reforço só que eu acho que realmente é em casa, é onde estes comportamentos deviam ser, de alguma forma, mais atenuados...e depois obrigatoriamente no pré-escolar e com consequência no 1.º ciclo, mas sim acho que as estratégias devem começar a ser logo implementadas ao nível do pré-escolar.

Tânia: O que poderia ser feito, em contexto de pré-escolar, para minimizar a ocorrência de comportamentos de indisciplina no 1.º ciclo?

Professor A: Cada caso é um caso e cada professor é diferente do outro, e há diferentes formas de trabalhar, de estar e de ser...num mundo ideal, obviamente que o professor titular do 1.º ciclo já deveria saber com que turma é que vai ficar do pré-escolar, e logo o educador e professor do 1.º ciclo concertarem estratégias para, com as formas de ambos trabalharem, concertarem essas estratégias para que a indisciplina seja quase inexistente. Não havendo essa situação ideal, porque não é fácil devido aos concursos anuais, colocações e outras situações, realmente há regras básicas que podem ser implementadas no pré-escolar, o saber esperar a vez para usar determinados materiais, para fazer determinadas atividades, também saber esperar a sua vez para falar ...e se essas regras realmente forem já bem incutidas do pré-escolar, naturalmente, a passagem para o 1.º ciclo tornar-se-á muito mais fácil e essa indisciplina tende a atenuar-se. Claro que há sempre casos pontuais que depois, naturalmente, se conseguirão arranjar estratégias para ultrapassar essas situações pontuais. Mas eu acho que uma definição concertada de estratégias, é meio caminho andado para o sucesso.

Tânia: Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

Professor A: Só dizer...um bocadinho no meu caso em particular. Eu sou um bocadinho “bruto” quando há situações um bocadinho de indisciplina. Mas acho que no final eles conseguem perceber... que a minha brutalidade é sempre para o bem deles, e eles acabam por perceber isso, estou a falar do meu caso em particular...e eles conseguem realmente diferenciar com exatidão, quando é que eu preciso de ser assim e porque é que eu sou assim. Eles ao encaixarem, conseguem realmente atenuar algumas situações de indisciplina que existem, e que vão existir sempre, e que é natural que existam, mas...um pulso firme e eles realmente perceberem porque é que esse pulso firme acontece e quando é que acontece, acho que de alguma forma também os consciencializa para que a indisciplina vá desaparecendo e que tenham a certeza que um clima harmonioso dentro de uma sala de aula, é meio caminho andado para o sucesso.

Tânia: Obrigada.

Entrevista Professora de 1.º Ciclo (Professora B)

Sexo: feminino

Ano de escolaridade: 3.º ano

Anos de serviço: 19 anos

Tânia: O que é, para si, a indisciplina?

Professora B: A indisciplina para mim, é o conjunto de atitudes que assentam no desrespeito pelo outro, pelo espaço e pelo momento, tendo como efeitos o mal-estar de indivíduos...também inclui os sentimentos de revolta e a perturbação e interrupção do que está a decorrer. Independentemente de se manifestar nos espaços comuns da escola, dentro da sala de aula ou na biblioteca.

Tânia: Como caracteriza esses comportamentos em contexto de 1.º ciclo?

Professora B: Caracterizo-os como sendo comportamentos de desrespeito pelas regras do código de conduta, extremando-se na agressão física e verbal.

Tânia: Quais as estratégias que implementa para prevenir a ocorrência de comportamentos de indisciplina?

Professora B: Utilizo, por exemplo, o tempo da oferta complementar...trabalho a educação para a cidadania e o projeto “Saúde mental em saúde escolar” e aqui resolvem-se os conflitos com a participação da turma. São estabelecidos contratos com os alunos implicados, o que os leva a comprometerem-se com o que foi acordado entre as partes.

Tânia: Quais as estratégias que utiliza quando ocorrem comportamentos de indisciplina?

Professora B: Quando há indisciplina, nomeadamente situações de conflito, escuto as partes e oriento a aproximação das partes, ou seja recorro à mediação, e a partir daqui faço-os chegar a um consenso e por fim a um acordo, perante o qual as partes se comprometem a cumprir o que foi estipulado.

Tânia: Considera que o ensino pré-escolar pode influenciar a manifestação deste tipo de comportamentos em contexto de 1.º ciclo? Se sim, em que sentido?

Professora B: Sim...a ausência da frequência do pré-escolar pode ser um pernicioso contributo para a indisciplina e insucesso no 1º Ciclo. Penso que as regras no pré-escolar, quer sejam de funcionamento da própria rotina, quer seja o conviver em grupo, facilitam a entrada da criança no 1.º ciclo.

Tânia: O que poderia ser feito, em contexto pré-escolar, para minimizar a ocorrência de comportamentos de indisciplina no 1.º ciclo?

Professora B: Penso que um pré-escolar bem feito, com estímulo e desenvolvimento das competências dos alunos, com a promoção de atividades e estratégias diversificadas gradualmente mais complexas e desenvolvimento e aumento do período de concentração, a par de um atentar para a saúde mental e emocional dos alunos através da aplicação do projeto prescritivo do Ministério da Saúde em articulação com o Ministério da Educação “Saúde mental em saúde escolar”, podem minimizar a ocorrência de comportamentos de indisciplina no 1º Ciclo.

Tânia: Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

Professora B: Sim...a indisciplina deve ser combatida através da obrigatoriedade da frequência escolar no Jardim de Infância...na frequência de aulas menos diretivas no 1.º Ciclo, da criação de trabalhos de projeto, da disponibilização de diferentes materiais como ficheiros variados e materiais estruturados, para diversificar as aulas e contemplar os alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e a realização das atividades. Assim é possível evitar tempos mortos, e a indisciplina causada por quem é mais célere na execução das tarefas.

Tânia: Obrigada.

Entrevista Professora de 1.º Ciclo (Professora C)

Sexo: feminino

Ano de escolaridade: 1.º e 2.º anos

Anos de serviço: 25 anos

Tânia: O que é, para si, a indisciplina?

Professora C: Para mim a indisciplina poderão ser comportamentos incorretos, sejam de má educação ou de má formação. São, acima de tudo, a falta de respeito para com os adultos e para com os colegas, seja dentro da sala, seja em todo o espaço da escola e o que a envolve.

Tânia: Como caracteriza esses comportamentos em contexto de 1.º ciclo?

Professora C: Como caracterizo? A meu ver manifestam-se através da quebra das regras, de comportamentos contrários ao que é permitido...é o não cumprimento de regras, que acabam por criar um mau ambiente escolar e prejudicar essencialmente a aluno e os seus pares. No 1.º ciclo verificam-se sobretudo em salas de aula que possam ter mais do que um aluno com comportamentos incorretos e, acima de tudo, quando estes são protegidos pelas famílias nesse campo. Um só aluno indisciplinado, à partida não poderá desenvolver os seus “dotes incorretos”, pois o docente e os restantes pares com ele não compactuam. Sinceramente ao longo de todos estes anos de serviço nunca tive problemas graves de indisciplina.

Tânia: Quais as estratégias que implementa para prevenir a ocorrência de comportamentos de indisciplina?

Professora C: O aluno e a sua família têm de perceber que eu como docente apenas quero ajudar e fazer o meu trabalho, e deixo claro logo na 1.ª reunião as regras a cumprir e estou sempre ao dispor dos pais para trabalharmos em conjunto, se algo acontecer. Ou seja, basicamente um bom e verdadeiro diálogo com os pais e alunos.

Tânia: Quais as estratégias que utiliza quando ocorrem comportamentos de indisciplina?

Professora C: O aluno tem de reconhecer primeiro que errou e porque o fez, pedir desculpa...também falo com os pais, são logo avisados por mim e pelo próprio aluno, no caso dos mais velhos, escrevendo o próprio aluno o seu recado/informação aos pais, contando o que aconteceu.

Tânia: Considera que o ensino pré-escolar pode influenciar a manifestação deste tipo de comportamentos em contexto de 1.º ciclo? Se sim, em que sentido?

Professora C: Sim, deverão ser logo no pré-escolar incutidos valores e regras de convivência.

Tânia: O que poderia ser feito, em contexto de pré-escolar, para minimizar a ocorrência de comportamentos de indisciplina no 1.º ciclo?

Professora C: Uma boa relação do educador com os pais, diálogo com a criança, o facto de a criança ser pequenina não lhe dá a desculpa para tudo o que pretenda dizer e fazer. Muito diálogo entre o educador e as crianças, e quando algo acontece a criança ter de assumir o erro e pedir desculpa.

Tânia: Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

Professora C: Não, obrigada.

Tânia: Obrigada.

Anexo III - Tabela de Unidades de Registo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	N.º Unidades de Registo	N.º Entrevistados
Definição de indisciplina	Comportamento inadequado	“comportamentos que perturbam o processo de ensino e a aprendizagem”, “chamadas de atenção e, por vezes, desajustadas” (E.B) “mau comportamento”, “comportamento perturbador”, “comportamentos mais desviantes” (P.A) “comportamentos incorretos”, “comportamentos contrários ao que é permitido” (P.C) “agitação” (E.A)	8	4
	Perturbação nas relações com outros	“falta de respeito para com os adultos e para com os colegas” (P.C) “desrespeito pelo outro”, “mal-estar de indivíduos” (P.B) “insatisfação de relações interpessoais”, “relação afetiva na família” (E.A) “forma de interagir com os colegas” (P.A)	6	4
	Incumprimento das regras	“não cumprimento de regras”, “quebra das regras” (P.C) “desrespeito pelas regras do código de conduta”, “perturbação e interrupção do que está a acontecer”, “desrespeito pelo espaço” (P.B) “ausência de regras”, “ausência de limites” (E.A) “alguma conversa”, “algum ruído”, “não se dedica no seu trabalho diário” (P.A) “desrespeito pelas atividades dinamizadas” (E.B)	11	5

	Comportamentos agressivos	“agressão física e verbal”, “sentimentos de revolta” (P.B)	2	1
Indisciplina em contexto de Jardim de Infância	Presença de indisciplina no Jardim de Infância	“o termo indisciplina poderá ser considerado, mas com um carácter mais leve” (E.B)	1	1
	Ausência de indisciplina no Jardim de Infância	“não considero de todo um conceito adequado ao contexto”, “as crianças não podem ser rotuladas por crianças indisciplinadas”, “as crianças não se portam bem, nem mal”, “demonstram as suas necessidades” (E.C) “pode ser prematuro falar em indisciplina” (E.A)	5	2
	Tipologia sugerida para substituir o termo indisciplina	“comportamentos desafiantes” (E.B e E.A) “necessidades das crianças” (E.C)	2	3

Estratégias para a prevenção da indisciplina	Envolvimento familiar	“estou sempre ao dispor dos pais para trabalharmos em conjunto” (P.C) “os próprios pais têm acesso a esses pontos, do trabalho diário deles” (P.A)	2	2
	Regras	“deixo claro logo na primeira reunião as regras a cumprir” (P.C) “definir regras e limites que poderão ser estabelecidas com as crianças” (E.B) “pulso firme” (P.A)	3	3
	Análise de situações	“observar comportamentos das crianças” (E.C) “explicar sempre o motivo das diferentes situações” (E.C) “compreender atitudes e comportamentos desencadeados”, “quais as ações motivadoras das situações” (E.B)	4	3
	Criar um clima positivo	“ser tratado como ser único” (E.A) “respeitar as suas necessidades”, “praticar o valor igual”, “é respeitada da mesma forma que eu, enquanto adulto” (E.C) “criar clima relacional”, “afetividade”, “respeito”, “interações positivas entre pares”, “promover o bem-estar das crianças”, “satisfação das suas necessidades” (E.B)	10	3
	Diálogo	“bom e verdadeiro diálogo com os pais e alunos” (P.C) “dialogar com elas sobre as suas necessidades” (E.C)	2	2
	Negociação	“resolvem-se conflitos com a participação da turma”, “estabelecidos contratos com os alunos implicados”, “comprometerem-se com o que foi acordado entre ambas as partes” (P.B)	3	1

	Método de trabalho	<p>“aulas dinâmicas”, “trabalho contínuo”, “registo diário de comportamentos, com algumas aplicações” (P.A)</p> <p>“utilizo, por exemplo, o tempo de oferta complementar”, “trabalho a educação para a cidadania”, “projeto Saúde Mental em saúde escolar” (P.B)</p> <p>“envolvimento permanente das crianças”, “trabalho individual ou personalizado, ajustado às competências de cada criança” (E.A)</p>	8	3
Estratégias para agir perante a indisciplina	Castigo	<p>“fica sem brincar nessa área” (E.A)</p> <p>“recorro ao castigo”, “retirar algo que eles gostem”, “existe uma consequência”, “ficar sem intervalo” (P.A)</p>	5	2
	Conversa	<p>“dialogamos sempre sobre os sentimentos e emoções”, “se não quiserem conversar logo, digo-lhes que estou ali para quando quiserem falar comigo” (E.C)</p> <p>“discutir em grande grupo” (E.A)</p> <p>“falo com os pais”, “os pais são logo avisados por mim” (P.C)</p> <p>“conversa mais particular com o aluno”, “falar com os pais”, “eles precisam de saber como é que os filhos se comportam” (P.A)</p> <p>“reflexão com as crianças das situações ocorridas” (E.B)</p> <p>“escuto as partes” (P.B)</p> <p>“dar oportunidade às crianças de exporem os seus pontos de vista” (E.B)</p>	11	6
	Mediação de conflitos	<p>“oriento a aproximação das partes”, “recorro à mediação”, “faço-os chegar a um consenso, por fim a um acordo” (P.B)</p>	3	1

	Responsabilizar a criança	<p>“o aluno tem de reconhecer primeiro que errou”, “porque o fez”, “pedir desculpa”, “escrevendo o próprio aluno o seu recado/informação aos pais”, “a criança ter de assumir o erro” (P.C)</p> <p>“as partes se comprometem a cumprir o que foi estipulado” (P.B)</p> <p>“eles têm de se sentir culpados”, “eles têm de ser responsabilizados” (P.A)</p>	8	3
	Definir resoluções em conjunto	<p>“tentamos arranjar uma solução para que não se repita” (E.C)</p> <p>“estabelecer algumas estratégias com as crianças” (E.A)</p>	2	2
Influência do ensino pré-escolar na manifestação de comportamentos de indisciplina no 1.º ciclo	Sim, previne comportamentos de indisciplina	<p>“sim, acho que o pré-escolar tem influência nos comportamentos” (P.A)</p> <p>“Sim” (E.A)</p> <p>“Sim” (P.C)</p> <p>“Acho que sim” (E.C)</p> <p>“Sim”, “combatida através da obrigatoriedade da frequência do pré-escolar” (P.B)</p>	6	5
	Não, o ensino pré-escolar não tem influência	<p>“Bem...eu considero que o pré-escolar não influencia”, “não vai desencadear a manifestação da indisciplina” (E.B)</p>	2	1
	Implementação de regras	<p>“implementar regras desde logo do início da entrada na vida escolar” (P.A)</p> <p>“regras de convivência” (P.C)</p> <p>“regras no pré-escolar”, “funcionamento da própria rotina” (P.B)</p> <p>“incutir desde cedo, desde a entrada na escola, algumas regras” (E.A)</p>	5	4

	Adaptação ao contexto formal	<p>“a passagem para o 1.º ciclo tornar-se-á muito mais fácil” (P.A)</p> <p>“quando chegarem ao 1.º ciclo já tenham essas competências” (E.A)</p> <p>“entrará para 1.º ciclo com bases mais sólidas”, “maior tranquilidade” (E.C)</p> <p>“facilitam a entrada da criança no 1.º ciclo” (P.B)</p> <p>“pode facilitar depois a adaptação no 1.º ciclo”, “estamos a facilitar a adaptação da criança no contexto que se segue” (E.A)</p>	7	5
	Trabalho de competências	<p>“aprende a respeitar o outro”, “partilhar”, “saber estar em grupo” (E.A)</p> <p>“incutidos valores” (P.C)</p> <p>“pedir desculpa” (E.A e P.C)</p> <p>“conviver em grupo” (E.A e P.B)</p> <p>“estímulo e desenvolvimento das competências dos alunos” (P.B)</p> <p>“sabendo como agir e gerir os seus comportamentos” (E.C)</p>	8	4
Papel da família na manifestação de comportamentos de indisciplina	Responsabilidade da família no controlo de comportamentos	<p>“contexto familiar...acho que é o contexto principal”, “a escola ensina e em casa é que se educa”, “é em casa, é onde estes comportamentos deviam ser, de alguma forma, mais atenuados” (P.A)</p> <p>“quando estes são protegidos pelas famílias nesse campo” (P.C)</p>	4	2
Estratégias adotadas no pré-escolar que possam minimizar a ocorrência de comportamentos de indisciplina no 1.º ciclo	Regras	<p>“saber esperar a vez para usar materiais, para fazer atividades”, “saber esperar a vez para falar”, “há regras básicas que podem ser implementadas” (P.A)</p> <p>“definir regras”, “estabelecem limites e regras” (E.A)</p>	5	2
	Ação do docente	<p>“profissionais mais atentos”, “profissionais disponíveis para ouvirem as crianças”, “profissionais com mentes abertas”, “não rotularem as crianças”, “não as moldarem aos olhos e comportamentos dos adultos” (E.C)</p>	7	2

		“diferentes formas de trabalhar, de estar e de ser”, “cada professor é diferente do outro” (P.A)		
	Definição de estratégias em conjunto pelos profissionais	“educador e professor de 1.º ciclo concertarem estratégias”, “definição concertada de estratégias” (P.A)	2	1
	Diálogo	“diálogo entre o educador e as crianças”, “diálogo com as crianças” (P.C) “mais diálogo entre profissionais de educação e os pais” (E.C)	3	2
	Envolvimento da família	“boa relação do educador com os pais” (P.C) “envolvendo sempre a família” (E.A)	2	2
	Relações estabelecidas	“estabelecer uma boa relação com as crianças”, “relações afetuosas”, “relações que estabelecem”, “compreender o contexto da relação pedagógica” (E.B)	4	1
	Resolução de situações	“resolver de forma positiva situações que surjam”, “resoluções de forma faseada” (E.B)	2	1

Estratégias adotadas no 1.º ciclo que possam minimizar a ocorrência de comportamentos de indisciplina	Adaptação da dinâmica das aulas	“aulas menos diretivas”, “criação de trabalhos de projetos”, “disponibilização de diferentes materiais”, “diversificar as aulas”, “evitar os tempos mortos”, “contemplar os alunos com diferentes ritmos de aprendizagem” (P.B)	6	1
--	---------------------------------	---	---	---

