



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Os direitos das crianças pela voz das crianças: uma
experiência na EPE

Catarina Ilha Meira



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO**

Catarina Ilha Meira

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Os direitos das crianças pela voz das crianças: uma experiência na EPE

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar

Julho de 2020

De tudo, ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre a começar...

A certeza de que é preciso continuar...

A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...

Portanto, devemos:

Fazer da interrupção um caminho novo...

Da queda um passo de dança...

Do sonho uma ponte...

Da procura um encontro...

(Fernando Pessoa)

Agradecimentos

É com enorme orgulho que a linha azul do meu bordado está a chegar ao fim! Sim, esta é uma das várias linhas que bordam os meus sonhos.

Ao longo desta linha, houve muitos desafios, adversidades, encontros entre linhas, onde se partilharam ensinamentos, adquiriu-se conhecimento e criaram-se laços eternamente enlaçados. Todas estas palavras que escrevo demonstram a enorme gratidão a todos vós que se cruzaram, direta ou indiretamente, comigo, a força e a coragem que chegaram até mim tornam-se agora o resultado de todo este envolvimento. Este relatório é o produto de um sonho, em que o estudo, a prática e eu estivemos numa intensa atividade, pois o saber é uma eterna construção, mas é certo que as raízes deste estudo são um pouco amargas, porém os seus frutos são adocicados.

Assim sendo, começo por agradecer aos meus pais e avós por me terem dado a oportunidade de continuar a estudar, são o meu pilar, que acreditam e acreditaram em mim, um apoio incondicional, uma paciência infinita no decorrer destes anos, pois apoiaram-me nos projetos que eu abraçava, onde as crianças estavam sempre na linha da frente. Obrigada por serem a força, a perseverança e também por me passarem o lema de que o impossível não existe, pois o impossível converte-se no possível e tudo depende de nós próprios, basta só crer e acreditar.

Agradecer, também, a quem me acompanhou não só na realização deste relatório, como também no decorrer da Licenciatura e Mestrado, à Professora Ana Raquel Aguiar, um reconhecimento enorme, um ser humano com uma visão empática, boa ouvinte, positiva, excelente profissional, preocupada, paciente, que se encontrava sempre de braços abertos para me receber e reconfortar com as suas palavras doces, simplificando os problemas e criando soluções, dando luz ao caminho e também ajudando o outro a brilhar, sabendo que existe espaço para todos brilharem, obrigada professora.

Obrigada, também, aos meus meninos, digo meus porque foram “meus” por uns meses, os sorrisos, brincadeiras, a alegria, os diálogos, as confidências e a sabedoria que transmitiram contribuíram bastante para a minha construção a nível profissional e, de facto, para a elaboração deste relatório, os artistas deste projeto são as crianças.

Em seguida, agradeço às minhas amigas que me acompanharam ao longo de todo este trajeto, foram inesquecíveis, as palavras de encorajamento, companheirismo, a amizade sincera e por todos os momentos de reflexão em conjunto que nos fizeram crescer em termos profissionais e também pessoais, fortalecendo cada vez mais as relações de amizade.

Gostaria, ainda, de agradecer à Rita Lomba, também ela uma apaixonada pela área da educação pré-escolar, e grande amiga, que me acompanha desde os meus 5 anos, tem um percurso bonito, tendo sempre a premissa de lutar pelos seus sonhos, é perseverante e conquistadora, obrigada por todos os momentos de ajuda e amizade. Um obrigado à Bruna Barbosa, que apareceu de repente e se tornou uma grande amiga, alegre e bem disposta, agradeço-te pela tua verdade, preocupação e amizade.

Gostaria, ainda, de prestar a minha gratidão aos Professores César Sá, Linda Saraiva, Gonçalo Marques e Fátima Pereira, que me transmitiram como pensam e como agem, seja na área da educação e, similarmente, em termos pessoais e sociais, foram vocês que também acreditaram em mim, me propuseram projetos, que abracei incondicionalmente, apresentam uma das características que, no meu entender, é crucial num professor “Empatia”, capacidade de se colocar no lugar do outro, tendo uma visão mais ampla do mundo, e, por sua vez, a relação que têm com os alunos é uma simbiose, isto é, o professor prolonga-se no aluno e vice-versa. Desfrutaram de uma humildade pedagógica admirável, portanto são bons professores. Fizeram a diferença na minha vida.

Para terminar, gostaria, ainda, de agradecer ao Júri que lerá e avaliará este meu projeto de investigação, obrigada pela amabilidade e por me darem a honra de apresentar o relatório final.

E que nunca nos falem as linhas para bordar os nossos sonhos!

Resumo

O presente relatório final sumaria o percurso efetuado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O projeto de investigação, “Os Direitos das Crianças pela voz das crianças: uma experiência na EPE”, realizado com um grupo de 24 crianças da Educação Pré-Escolar, numa freguesia do concelho de Viana do Castelo, insere-se no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, trabalhando, simultaneamente, a área da formação pessoal e social, nomeadamente a convivência democrática e cidadania, com uma ênfase particular nos Direitos das Crianças.

Partindo do reconhecimento de que a criança é um sujeito de direitos, a finalidade do trabalho é “dar voz ativa” às crianças, dando-lhes oportunidade de desenvolverem a linguagem oral, trabalhando, simultaneamente, questões de cidadania. Para tal fim, formulou-se uma questão de investigação: de que forma as crianças, em contexto de Educação Pré-Escolar, verbalizam os seus direitos?, a que correspondem dois objetivos de investigação: apresentar um conjunto de propostas que permitam trabalhar os direitos das crianças e analisar a forma como as crianças reagem discursivamente quando confrontadas com situações em que os direitos das crianças são (ou não) desrespeitados.

Quanto à metodologia, trata-se de um estudo de cariz qualitativo, com um carácter descritivo. Adotou-se o design de estudo de caso e os dados foram recolhidos através de observação participante, meios audiovisuais, conversas e documentos das crianças. Durante o percurso de intervenção educativa, realizaram-se cinco tarefas, que foram interpretadas com base na análise categorial.

Os resultados vieram provar que as crianças necessitam de estratégias discursivas da Educadora Estagiária para iniciarem os seus diálogos e, quando confrontadas com situações de ausência (ou não) de desrespeito pelos direitos das crianças, tendem a assumir discursos em que predominam quer as modalidades apreciativa, com um teor de opinião, quer a deôntica, mostrando vontade de agir e ajudar o outro.

Palavras Chave: Linguagem oral, Cidadania, Direitos das crianças, Formação pessoal e social.

Abstract

This final report summarises the study made within the scope of the Practice of Supervised Teaching II of the Masters' Degree in pre-school education.

The investigation project, "The Children's Rights by the Children's Voice at pre-school education", carried out with a group of 24 pre-school education children, of the district of Viana do Castelo, falling within the domain of oral language and approach to writing, simultaneously, working the area of personal and social training, namely the democratic coexistence and citizenship, with a particular emphasis on the Children's Rights.

Based on the recognition that the child is a subject with rights, the purpose of the work is "to give an active voice" to the children, giving them an opportunity to develop their oral language, simultaneously, working citizenship issues. To this end, an investigation issue was formulated: In what way children verbalize their rights in a pre-school education context?, what two investigation objectives correspond to: present a set of proposals which allow to work the children's rights and analyse the way children react discursively when confronted with situations in which the children's rights are (or not) disrespected.

In methodological terms, it is a study of a qualitative nature, with a descriptive character. A case study design was adopted, and the data was collected through the observation participant, audio visual means, conversations, and children's documents. Throughout the course of educational intervention, five tasks were carried out, which were interpreted based on categorial analysis.

The results proved that the children need Kindergarten teacher discursive strategies to start their dialogues and, when confronted with absence situations (or not) of disrespect for children's rights, tend to assume speeches in which predominate appreciative modality, with opinions, and deontic modality, with speeches to act and help the other.

Keywords: Oral language, Citizenship, Children's Rights, Personal and Social training.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Índice de Figuras	ix
Índice de Quadros	ix
Índice de Anexos	x
Lista de Abreviaturas.....	xi
Introdução.....	12
Capítulo I- Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada II	13
1. Apresentação e caracterização do contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada II	13
1.1. Caracterização do meio (aspetos físicos, económicos, sociais e culturais)	13
1.2. Caracterização do Jardim de Infância	15
1.3. Caracterização da Sala	18
1.4. Caracterização do grupo.....	24
1.5. Percurso de Intervenção Educativa	26
Capítulo II- Projeto de Investigação	29
1. Enquadramento ao Estudo.....	29
1.1. Pertinência do Estudo	29
2. Fundamentação teórica	32
2.1. Os direitos das Crianças na Educação Pré-Escolar	32
2.2. A cidadania na Educação Pré-Escolar	34
2.3. Cidadania e os direitos das crianças nas OCEPE	35
2.4. Importância da área da formação pessoal e social.....	36
3. As interações verbais na Educação Pré-Escolar.....	38
3.1. O papel da linguagem oral.....	38
3.2. O discurso espontâneo	40
3.3. As estratégias discursivas	41
3.4. A importância da semântica na análise do discurso	42
3.5. Modalidade	43
4. Estudos empíricos	44
5. Metodologia.....	45
5.1. Opções Metodológicas	45

5.2.	Participantes do estudo.....	46
5.3.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	47
5.3.1.	Observação.....	47
5.3.2.	Meios audiovisuais (vídeo e fotografia).....	48
5.3.3.	Conversas	48
5.3.4.	Documentos das crianças ou Artefactos.....	48
5.4.	Definição do plano de ação do estudo	49
5.5.	Análise de dados	49
5.6.	Atividades desenvolvidas	50
	Fase de diagnóstico	50
	Fase de intervenção educativa	54
	Tarefa 1. “Direito ao amor e compreensão dos meus pais e da sociedade”	54
	Tarefa 2. “Direito a cuidados médicos”	57
	Tarefa 3. “Direito a ir à escola ”	61
	Tarefa 4. “Direito a Brincar”	64
	Tarefa 5. “Direito a uma casa segura e confortável ”	67
	Fase da Aferição	71
6.	Conclusão	76
6.1.	Conclusões do estudo.....	76
6.2.	Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras.....	78
	Capítulo III- Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada	80
	Reflexão Global da PES	80
	Referências Bibliográficas	84
	Anexos.....	89

Índice de Figuras

Figura 1. Mapa de freguesias de Viana do Castelo	13
Figura 2. Percentagem das idades dos habitantes da freguesia (INE, 2011)	14
Figura 3. Habilitações Académicas (INE, 2011).....	14
Figura 4. Horário de funcionamento do JI	15
Figura 5. Exterior - Ala Direita	16
Figura 6. Exterior - Ala Esquerda	16
Figura 7. Hall de entrada	17
Figura 8. Cantina	17
Figura 9. Wc e lavatórios	17
Figura 10. Sala de reuniões	17
Figura 11. Sala Polivalente	18
Figura 12. Sala de atividades	18
Figura 13. Mapa de atividades	20
Figura 14. Área da Leitura	22
Figura 15. Planta da Sala de Atividades.....	24
Figura 16. Grupo de crianças da sala 4 (N=24)	25

Índice de Quadros

Quadro 1. Calendarização do projeto	49
Quadro 2. Categorias de análise.....	50
Quadro 3. Síntese das intervenções das crianças na tarefa de diagnóstico	53
Quadro 4. Síntese das intervenções das crianças relativas ao direito "Direito ao amor e compreensão dos meus pais e da sociedade"	57
Quadro 5. Síntese das intervenções das crianças relativas ao direito "Direito a cuidados médicos"	61
Quadro 6. Síntese das intervenções das crianças relativas ao direito "Direito a ir à escola "	64
Quadro 7. Síntese das intervenções das crianças relativas ao direito "Direito a Brincar"	67
Quadro 8. Síntese das intervenções das crianças relativas ao direito "Direito a uma casa segura e confortável "	71
Quadro 9. Síntese das intervenções das crianças da tarefa de aferição.....	75

Índice de Anexos

Anexo 1. Planisfério/Desrespeito do Direito	89
Anexo 2. Árvore dos Direitos	89
Anexo 3. "Direito ao amor e compreensão dos meus pais e da sociedade"	89
Anexo 4. "Direito a cuidados médicos"	90
Anexo 5. (CU) Cartão do Utente	90
Anexo 6. "Direito a brincar"	90
Anexo 7. "Direito a ir à escola/Direito a brincar"	90
Anexo 8. "Direito a uma casa segura e confortável"	91
Anexo 9. Tabuleiro	91
Anexo 10. Cartões com Perguntas Surpresa	91
Anexo 11. Cartões com Perguntas	93

Lista de Abreviaturas

ACEP- Associação Cultural de Educação Popular

ATL- Atividades de Tempos Livres

CU- Cartão de Utente

DGE- Direção Geral de Educação

EE- Educadora Estagiária

EPE- Educação Pré-Escolar

GTEC- Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania

INE- Instituto Nacional de Estatística

OCEPE-Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES I - Prática de Ensino Supervisionada I

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

Introdução

O presente relatório é resultado de um trajeto pedagógico realizado na unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. A investigação ocorreu numa sala de Jardim de Infância (JI), situada num Agrupamento de Escolas do Concelho de Viana do Castelo.

Este relatório final insere-se no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, trabalhando-se, igualmente, a Área da Formação Pessoal e Social, nomeadamente a convivência democrática e cidadania. Assim, o trabalho apresenta três partes, iniciando-se por uma caracterização do contexto educativo, surge o projeto de investigação propriamente dito, finalizando com uma reflexão global da PES.

O primeiro capítulo contém uma descrição do contexto de estágio, mais especificamente uma caracterização do meio físico, económico, cultural e social e, ainda, algumas informações relativas ao Jardim de Infância, sala de atividades e do grupo de crianças. Está, também, presente o percurso educativo, refletindo de que modo as várias áreas, domínios e subdomínios foram abordados.

No segundo capítulo, apresenta-se o projeto “Os Direitos das Crianças pela voz das crianças: uma experiência na EPE”. Este capítulo abrange cinco secções: o primeiro tópico diz respeito à pertinência do estudo e apresentação da questão de investigação e dos objetivos. A segunda secção inclui a fundamentação teórica, nomeadamente, os direitos das crianças na EPE; a cidadania na EPE; cidadania e os direitos das crianças nas OCEPE; importância da área de formação pessoal e social; o papel da linguagem oral, o discurso espontâneo, as estratégias discursivas, a importância da semântica na análise do discurso e a modalidade, findando com os estudos empíricos. Na terceira secção, está expressa, a metodologia, justificando-se as opções metodológicas, os participantes do estudo, as técnicas de recolha de dados, nomeadamente a observação, os meios audiovisuais, as conversas e os documentos das crianças. A quarta secção é dedicada à apresentação e análise dos dados recolhidos em todas as atividades desenvolvidas no decorrer deste trajeto. Finalmente, a quinta secção, que inclui as conclusões do estudo, as suas limitações e recomendações para novos projetos.

Por fim, o terceiro capítulo abarca uma reflexão sobre a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES I e II), onde se procura analisar as aprendizagens e as dificuldades de todo este percurso, e, ainda, refletir em que medida o estágio contribuiu para uma futura vida profissional em contexto de Educação Pré-Escolar.

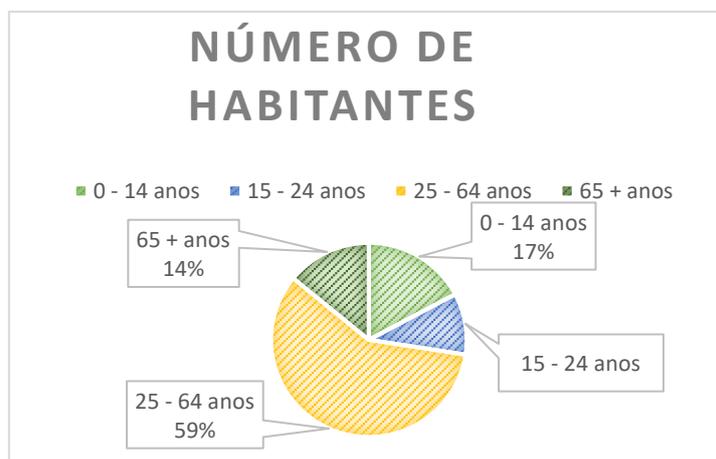


Figura 2. Percentagem das idades dos habitantes da freguesia (INE, 2011)

Quanto aos pilares económicos de desenvolvimento, predominam os setores secundário e terciário.

Relativamente às habitações literárias, dos 9.782 habitantes da freguesia, destacam-se 1.579 habitantes (16,1%) sem nível nenhum de instrução; 1.860 habitantes (19,01%) com o 1.º ciclo de escolaridade; 1.230 habitantes (12,6%) com o 2.º ciclo; 1.723 habitantes (17,7%) com o 3.º ciclo; 1.533 habitantes (15,6%) com o ensino secundário; seguidamente, 127 habitantes (1,29%) com pós-graduação; finalmente, 1.730 habitantes (17,7%) com ensino superior (fig.3.).

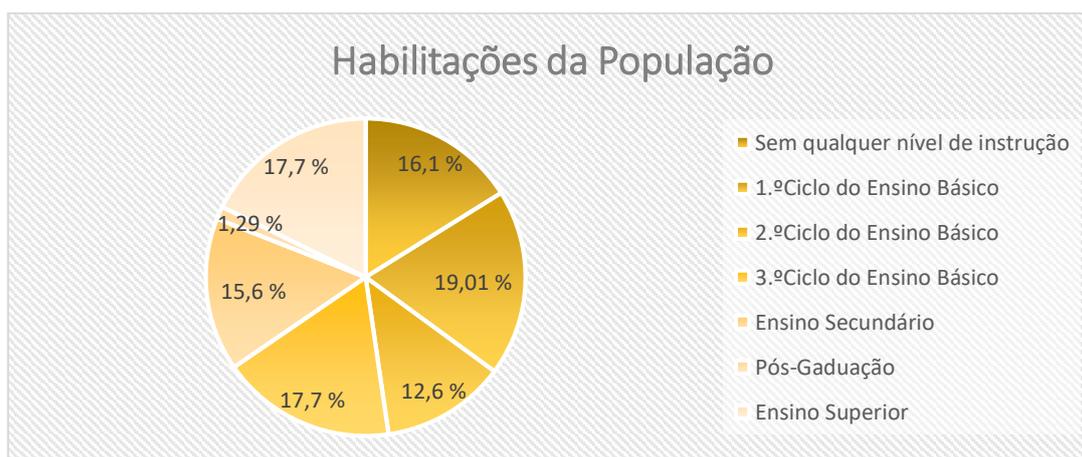


Figura 3. Habilitações Académicas (INE, 2011)

A nível de apoio à educação, a freguesia dispõe de uma Associação Cultural de Educação Popular (ACEP) sem fins lucrativos, esta organização é constituída por técnicos especializados em educação, estando, assim, habilitados a aplicar práticas pedagógicas. A principal valência da ACEP é o ATL (Apoio a Tempos Livres), pois a mesma tem como objetivo ajudar a comunidade escolar naquela zona rural, assim as crianças do jardim de infância (JI) têm a possibilidade, a partir das 15 horas e 30 minutos, de usufruir de uma componente sócio-educativa e de assistência à família.

Para estimular a prática de atividades físicas nas crianças, o JI conta com o apoio do polidesportivo, que presta assistência a todo o corpo educacional e população local. Neste edifício, as crianças do JI praticam aulas de patinagem, a partir de um protocolo que foi definido pela Câmara Municipal de Viana do Castelo.

1.2. Caracterização do Jardim de Infância

O JI onde se realizou a PES II pertence à esfera da rede pública e integra-se num dos agrupamentos de Viana do Castelo. Este agrupamento contém crianças desde a Educação Pré-Escolar até ao 3.º ciclo. Quanto aos serviços sociais educativos, os estabelecimentos escolares gozam de um serviço de psicologia e orientação escolar, uma vez que possuem uma técnica formada na área, que apoia todos os espaços escolares do agrupamento.

Esta instituição potencia o desenvolvimento pessoal e social das crianças, sustentando-se em experiências relacionais do quotidiano, tendo em vista uma educação para a cidadania, tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), “(...) educação para a cidadania, enquanto 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 importância de haver uma escala horária no jardim de infância é de extrema relevância, pois este elemento define a organização da instituição, deve ter em consideração a realidade da região, comunidade docente e não docente, bem como as crianças e seus progenitores. Deste modo, a instituição de pré-escolar abre às 8 horas e encerra às 16 horas e 30 minutos. A figura n.º 4 reúne, mais em detalhe, os períodos habituais que se sucedem ao longo de um dia.

Atividade	Horário
<u>Abertura da instituição</u>	8h:00m
<u>Acolhimento</u>	8h:00m - 9h:15m
<u>Atividade letiva</u>	9h:15m – 10h:10m
<u>Recreio</u>	10h:30m – 11h:00m
<u>Atividade letiva</u>	11h:00m – 12h:05m
<u>Almoço</u>	12h:15m – 12h:55m
<u>Recreio</u>	12h:55m – 13h:30m
<u>Atividade letiva</u>	13h:30m – 15h:30m
<u>Encerramento da instituição</u>	16h:30m

Figura 4. Horário de funcionamento do JI

Importa destacar que as crianças, após as 15h30m, contavam com o apoio de uma equipa técnica, que se deslocava à instituição, levando-as para um período de prolongamento. O estabelecimento educativo dispõe de duas categorias de recursos, os físicos e os humanos. No caso destes últimos, destacam-se seis educadoras, seis auxiliares de ação educativa, duas tarefeiras, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e uma professora de Expressão Musical.

No que concerne aos recursos físicos, destaca-se um recreio grande, com um piso coberto por areia, e, no redor do próprio edifício, existe um toldo em cimento, de modo a proteger as crianças das adversidades atmosféricas. Esta superfície permite andar de triciclo, explorar o chão, fazer jogos, entre outros.

No recinto da ala esquerda (figura 6), destaca-se uma zona bastante agradável e segura, com um piso antichoque, baloiços, escorregas, e uma grande caixa de areia, o jardim, uma horta, um compostor, para promover um espírito sustentável. Assim, todas as educadoras se deslocam a esse espaço com as crianças para colocarem as sobras dos alimentos, assim as crianças aprendem a viver, respeitando o planeta.



Figura 5. Exterior - Ala Direita



Figura 6. Exterior - Ala Esquerda

O interior do Jardim de Infância tem dimensões consideráveis; existem armários ao longo dos corredores das salas, facilitando o acesso dos profissionais de educação em relação aos materiais. Existem, ainda, cabides identificados para as crianças deixarem as mochilas e casacos.

O edifício em si foi construído estrategicamente, dado que faculty bastante luminosidade, pois as fachadas do imóvel apresentam portas de vidro que permitem a entrada de luz natural nas salas, potenciando, dessa forma, um ambiente acolhedor e de bem-estar.

As crianças, quando vão para o recreio, saem diretamente da sala por estas mesmas portas de vidro, o que facilita muito a dinâmica e possibilita, similarmente, a ventilação em qualquer situação.

A receção aos pais/familiares é feita no hall (figura 7) de entrada da instituição, onde permanece sempre uma assistente operacional, tendo como função anotar os avisos dos

encarregados de educação e encaminhar as crianças para o polivalente, onde aguardarão pela chegada das educadoras.



Figura 7. Hall de entrada

Neste mesmo átrio do lado esquerdo, localiza-se uma extensa cantina, que tem luz natural (figura 8), as refeições são servidas neste espaço tanto para as crianças como para o pessoal que trabalha na instituição. Conjuntamente, esta zona dispõe de um WC para deficientes a nível motor e ainda dois lavatórios (figura 9).



Figura 8. Cantina



Figura 9. Wc e lavatórios

Do lado direito do hall de entrada, deparamo-nos com um amplo corredor que abarca um espaço silencioso, calmo, destinado à leitura, uma pequena biblioteca, seguidamente existe a Sala de Direção (figura 10) reservada para reuniões, apetrechada com dois computadores, uma impressora, fotocopiadora, armários (no seu interior com material informático e documentos) e uma mesa com grandes dimensões.



Figura 10. Sala de reuniões

O JI tem, igualmente, uma sala polivalente (figura 11), para o acolhimento na parte da manhã, onde as crianças brincam; similarmente, este espaço serve de ginásio com a intenção de realizar sessões de motricidade, também acolhe aulas de música e apresentações.



Figura 11. Sala Polivalente

1.3. Caracterização da Sala

Nos estabelecimentos de educação pré-escolar, as crianças brincam, cantam, escutam, ouvem histórias, desenvolvem projetos, pintam, desenharam, dramatizam, jogam e efetuam muitas outras atividades através das quais se pretende que aprendam e cresçam em plenitude.

O ambiente educativo presente numa sala de jardim de infância tem um grande peso no crescimento de uma criança, por isso a organização do espaço e do tempo são marcantes, condiciona o modo como esses materiais são usados (Silva et al., 2016).



Figura 12. Sala de atividades

Relativamente ao mobiliário, a sala encontra-se equipada com madeiras modernas envernizadas, sem vestígios de muito uso; à entrada da sala, deparámo-nos, do lado direito, com um armário/bancada, onde são guardados diversos materiais, nomeadamente colas, cartão, copos, terrinas, cola quente, furadores, agrafadores, pincéis, tintas, entre outros. Ao longo desta bancada, encontram-se garrafas de água das crianças, pacotes de leite (lanche da tarde), folhas de pintura, plasticina e respetivos utensílios e um lavatório para situações pontuais de limpeza.

No que se refere ao ponto central da sala, destaca-se um conjunto de mesas, dispostas em retângulo, em que cada criança ocupa o seu lugar próprio, possibilitando a realização de rotinas diárias, de conversas nas quais as crianças partilham um pouco das suas vivências e, de certa forma, é uma zona de mostra variada e reforço das aprendizagens.

Salienta-se que, no redor da sala, muitas das paredes são ocupadas com trabalhos das crianças (pinturas, desenhos), quadro do comportamento, jornais mensais da sala e materiais para a realização das rotinas diárias (quadro das presenças, quadro do tempo, quadro dos responsáveis).

O modelo pedagógico operado pela educadora cooperante apoia-se no modelo High-Scope, valorizando a aprendizagem pela ação "(...) viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão (...)" (Hohmann & Weikart, 2004, p.5).

Assim, trata-se de uma aprendizagem ativa, em que "As crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram respostas; (...)" (Hohmann & Weikart, 2004, p. 5). Portanto, cada criança tem "intenções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico, (...)" (Hohmann & Weikart, 2004, p. 5), o que conduz a fazer de conta, a desempenhar papéis, a brincar com a linguagem, a construir relações com outras crianças e adultos, a expressar criatividade através do movimento, da canção, da classificação e do emparelhamento da contagem, do encaixe e da separação de objetos ou, mesmo, da antecipação de acontecimentos. (Hohmann & Weikart, 2004, p. 5)

Para que todo este processo seja produtivo, é essencial existir uma interação entre adulto-criança num clima saudável, isto é, ao longo do dia, os pedagogos apoiam as conversas e brincadeiras das crianças. A compreensão de como pensam deve estar evidente nas preocupações do educador/a, e, assim, estão a pôr em prática estratégias de interação positiva, podendo-se centrar nas riquezas e talentos, combinando relações verdadeiras com o grupo de crianças. Os adultos firmam as intervenções com encorajamento e seguindo uma abordagem de resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2004).

Em suma, o educador, segundo o modelo curricular High-Scope, será fundamentalmente um auxiliar do desenvolvimento, promovendo a aprendizagem ativa e a interação, e, ainda, um fomentador da autonomia da criança. Para isso, terá que começar por estruturar um ambiente que, quer como meio físico quer social, forneça um máximo de oportunidades de aprendizagem natural.

No que concerne às rotinas diárias, desde cedo, a criança necessita de perceber o tempo e a sequência de acontecimentos. Uma rotina diária, no Jardim de Infância, coerente ao longo do tempo, dá às crianças um modo específico de compreender o tempo. Assim, a rotina diária é delineada para promover o tomar de decisões pelas crianças, pois os elementos de uma rotina diária são como marcadores de pegadas num caminho, (Hohmann & Weikart, 2004) "Ao seguirem o caminho, as crianças envolvem-se em variadas aventuras e experiências que lhes

interessam e que respondem à sua natureza inventiva e lúdica.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 224).

Quotidianamente, o grupo de crianças iniciava as suas rotinas por volta das 9h15m da manhã, realizando um conjunto de afazeres, tais como marcação das presenças num quadro, seleção do responsável do dia, a nomeação da criança que fazia o comboio, o que ia ao compostor e o que dava o leite; seguidamente, o responsável, juntamente com o restante grupo, verificava o estado do tempo do dia, em seguida as crianças sentavam-se nos seus lugares e cantava-se a música tradicional dos “Bons Dias”, aguardando também a chegada dos colegas.

Posteriormente, realizavam-se, com as crianças, as atividades pedagógicas até à hora do lanche, que acontecia por volta das 10h10m. No decorrer do lanche da manhã, as crianças, já autónomas, deslocavam-se até ao corredor para levantar as suas mochilas e retirar o lanche.

Logo depois, seguiam-se trinta minutos de intervalo no parque ao ar livre ou no polivalente (nos dias em que as condições atmosféricas não estavam favoráveis). No final deste momento de lazer, as crianças regressavam à sala e dava-se continuidade às atividades pedagógicas; a parte da tarde era dedicada aos cantinhos da sala.

Durante o tempo de atividade, todas as tarefas eram planificadas. Para além disso, durante a semana, uma professora externa e a educadora dinamizavam atividades de cariz musical e de atividade física, como se pode verificar na tabela abaixo (Figura 13).

Sessões	Horário
<u>Expressão Musical</u>	Segunda-feira- 11h:00m às 11h:30m Terça-feira- 14h:30m às 15h:00m
<u>Expressão física motora</u>	Quarta-feira- 11h:00m às 12h:00m

Figura 13. Mapa de atividades

Seguindo a opinião de Homann e Weikart (2004), que defende que os espaços da sala de atividades devem “(...) incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados. Este objetos são arranjados de forma a proporcionar a possibilidade de manipulação- contacto e uso pela criança (...)” (p. 162), verifica-se que a sala tem uma disposição em dez áreas de interesse: a área da pintura, a área das construções, a área dos jogos de mesa, a área da leitura, a área da casinha, a área do computador, a área da plasticina e a área das colagens, a área do desenho e a área do quadro de giz.

É de referir que as áreas de interesse foram definidas consoante os gostos do grupo, permitindo, deste modo, uma aprendizagem ativa e fomentadora de experiências díspares.

Por sua vez, todo o espaço era bastante flexível e a educadora cooperante apetrechava-se com jogos, livros ou outros materiais. Devido a estas ações, sublinha-se que o educador

exerce um papel fundamental no espaço, tempo, entre outros e, segundo os autores acima citados, a sala de jardim de Infância é um lugar adaptável “Ao organizar as áreas de interesse, a flexibilidade deve ser uma regra essencial. Os adultos fazem mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças” (Homann & Weikart, 2004, p.171).

✓ Área do quadro

Contém um quadro e um giz com várias cores.

✓ Área da pintura

Dispõe de um cavalete, materiais de pintura (pincéis, folhas, tintas de variadíssimas cores) e uma bata, que tem como função a proteção da criança que se encontra a pintar.

✓ Área das construções

Esta encontra-se demarcada por um tapete ilustrado com imagens de uma cidade, as crianças desfrutam de materiais didáticos como legos, carrinhos, animais, peças de encaixe, entre outros.

✓ Área da leitura

Composta por um tapete, quatro cadeiras, um candeeiro, uma cortina suspensa e uma estante com livros, todo este espaço é muito calmo, acolhedor, benéfico para reflexões, propício para leitura. Neste espaço, a criança é estimulada para o gosto pela leitura, pois há aqui um manipular de livros, inventar histórias, “ler” histórias e recontá-las (fig. 14).

Tal como sublinham as OCEPE (2016), o JI deve incentivar a leitura e a escrita, pois é neste contexto que ocorre “a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e escrita” (Silva et al, 2016, p.66). Neste sentido, cabe ao educador desenvolver “estratégias” para que a criança viaje neste mundo de livros, letras, palavras, sons, emoções. Mesmo não sabendo ler e escrever, o contacto com o livro é vital no desenvolvimento da criança, pois este permite o início do desenvolvimento do prazer da leitura, o que contribui para o incremento da sensibilidade estética.

Para além do fator prazer da leitura, realça-se o conto das histórias realizado pelo educador e identicamente as recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância. (Silva et al, 2016, p.66)



Figura 14. Área da Leitura

✓ Área da casinha

Este espaço está subdividido em três, assim sendo existe o quarto, a mercearia e a cozinha. O quarto é constituído por uma cama com bonecas, um lençol, uma manta, uma mesinha de cabeceira, cómoda, acessórios para adornar as bonecas, adereços para as crianças se desafiarem.

No que respeita ao espaço da cozinha, porta de um fogão/forno, uma banca com torneira e lava louça, panelas, pratos, uma mesa e quatro cadeiras, fruta de plástico e outros utensílios de cozinha que se podem encontrar em contexto real. A outra parte constituinte da casinha corresponde à mercearia, abarca legumes, proteínas, fruta em plástico, cestas, máquina registadora, telefone e um móvel com algumas partes em plástico transparente, que tem como função mostrar uma mercearia real.

Para as crianças que ingressam nesta área, é visível o seu entusiasmo, curiosidade, vontade de brincar ao “faz de conta”, um modelo de jogo simbólico no qual a criança se apropria de papéis do Outro, como, por exemplo, animais, máquinas, objetos, pessoas, com a intenção de retratar situações “reais” ou até mesmo imaginárias, e conjuntamente exprimir emoções, sentimentos e ideias. (Silva et al., 2016).

A aprendizagem desenvolve-se a partir do brincar, seja individual ou em grupo, logo esta área também propicia o envolvimento de outras crianças “em situações sociais de representação de diferentes papéis e de desenvolvimento conjunto de uma ação, criando um enredo” (Silva et al., 2016, p.52). Este jogo é comum no jardim de infância e é essencial para o “desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança.” (Silva et al., 2016, p.52).

✓ Área do computador

Integrava duas cadeiras, uma mesa na qual se encontrava um computador e duas colunas. Nesta zona, as crianças tinham vários jogos didáticos, eram autónomas na utilização deste material informático. Consequentemente, este contacto oportuniza uma proximidade com jogos tecnológicos educativos, o faz com que seja um recurso de aprendizagem.

✓ Área das colagens

As crianças, nesta área, deslocavam-se independentemente, uma vez que já sabiam onde o material estava guardado, neste seguimento eram as próprias que preparavam a sua mesa de trabalho (colas, revistas, tesouras); todo este processo ocorria numa das mesas do grande grupo.

✓ Área do desenho

As crianças realizavam os trabalhos artísticos nas mesas que se encontravam no centro da sala, revelando-se autossuficientes para preparar a sua zona de produção artística.

✓ Área da plasticina

Os materiais, para esta área, estavam acomodados na banca principal à entrada da porta da sala, e as crianças organizavam um canto para que todos que tinham escolhido essa área estivessem nessa mesma mesa; como a plasticina e os utensílios era poucos, era necessário partilhar.

A partilha é dos conceitos que deverá estar mais presente em todas as dinâmicas; aliás, a partilha e outros valores “não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.” (Silva et al., 2016, p.33).

✓ Área dos jogos de mesa

Os jogos estavam arrumados num móvel em madeira com várias repartições (fig. 21). As crianças escolhiam o jogo com que mais se identificavam naquele momento e deslocavam-se para uma das mesas da sala. Os jogos que se encontravam disponíveis eram puzzles, jogo de picos, peças geométricas, legos, jogos magnéticos, jogos de associação, encaixe de peças em madeira, entre outros. Todos estes jogos tinham com principal finalidade desenvolver áreas/domínios numa partilha, interajuda entre crianças.

Em suma, verifica-se que a sala possui uma boa organização, o que é fundamental, pois, de acordo com Cardona (1999), uma estrutura espaço-temporal bem precisa e explícita, é indispensável para uma boa familiarização das crianças com a performance da sala de atividades. A criança, quando reconhece bem o espaço, materiais e tempo, autonomamente em relação ao educador, é capaz de participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido pelo pedagogo.

Conclui-se que o trabalho em Jardim de Infância deverá ser pensado de modo a “respeitar as características individuais de cada criança” (Cardona, 1999, p. 137), porém só se torna tudo possível se possibilitar à criança uma participação ativa “na organização e no desenvolvimento das diferentes atividades desenvolvidas.” (Cardona, 1999, p.137). Então,

perfaz-se uma participação ativa da criança, tendo uma estruturação espaço temporal bem definida, que conceda um desempenho autónomo e independente, no interior da sala de atividades (fig. 15).



Figura 15. Planta da Sala de Atividades

1.4. Caracterização do grupo

O projeto da PES II teve como público alvo crianças com idades compreendidas entre os cinco e seis anos de idade, sendo que o grupo, na sua totalidade, era de 25 crianças, sendo nove do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino. Preliminarmente, no começo da PES II (setembro de 2019), o grupo era constituído por vinte e quatro crianças; no decorrer deste período de contacto ingressou, no ano corrente (2020), uma criança de origem brasileira.

Como o projeto já se encontrava numa fase final, a criança não participou no estudo. De forma a garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados de cada criança, apresenta-se a codificação usada, como evidente na figura 16.

<u>Idade</u>	<u>Codificação</u>
5 anos	AF
5 anos	AT
5 anos	CA
5 anos	DA
5 anos	DI
5 anos	DU
5 anos	GI
5 anos	GC
5 anos	GB
5 anos	GU
5 anos	JO
5 anos	KE
5 anos	LA

5 anos	LE
5 anos	LU
5 anos	MR
5 anos	MA
5 anos	MT
5 anos	MI
5 anos	RI
5 anos	RO
5 anos	RU
5 anos	SAr5
5 anos	TO

Figura 16. Grupo de crianças da sala 4 (N=24)

Todas as crianças já compareciam em JI desde o ano letivo anterior, à exceção de uma criança, MI, que veio de um contexto familiar; duas, RO e DU, vindas de outros Jardins de Infância.

Na globalidade, o grupo apresenta variadíssimas competências, mais especificamente, demonstra iniciativa para explorar o mundo, capacidade de resolução de problemas, autonomia, dinâmica, uma abundante curiosidade, recetividade, comunicação, vontade de participação, envolvendo-se nas atividades seja nas de escolha livre, seja nas propostas pela educadora ou estagiária; mostra uma vontade de querer aprender mais, sendo que uma das crianças, na parte da manhã, perguntava quase sempre “Qual é a atividade de hoje?”. Todas as crianças gostam de partilhar vivências, acontecimentos, ideias, expressam interesse/motivação, especialmente quando as dinâmicas são fora do contexto, o que leva a que todas as crianças sejam bastante colaborativas.

A nível da assiduidade e pontualidade, na sua grande maioria, são cumpridoras; já no que respeita à organização de amizades, todas elas se agrupam conforme as suas afinidades, todavia, com a entrada de novos elementos para a sala, não houve nenhum conflito, pois a adaptação dos novos elementos fez-se rapidamente, tendo integrado as novas rotinas e criado laços de amizade com facilidade.

Apesar de o relacionamento entre pares ser amistoso, por vezes, surgiam pequenos conflitos que, nem sempre, eram resolvidos da melhor maneira, o que levava as crianças a recorrer frequentemente à mediação de um adulto para que possa reestabelecer a ordem. De referir, ainda, que o grupo sentia alguma dificuldade em aguardar pela sua vez nas situações de diálogo em grupo, não respeitando o tempo de cada um, gerando conflitos, sendo necessária a intervenção da educadora ou da estagiária.

Com efeito, no grupo de crianças, duas delas (KE e o TO) têm uma necessidade de apoio extra por parte da educadora/auxiliar ou estagiária. Uma outra criança (CA), com um histórico de problemas de saúde, sofreu uma avaliação por entidades competentes, encontrando-se a ser acompanhada por uma técnica de ensino especial, que se desloca ao JI uma vez por semana. Finalmente, verifica-se uma quarta criança, GC, que está a ser orientada por técnicos especializados externamente na área da linguagem, uma vez que apresenta dificuldades a nível da articulação verbal, oralizando, muitas vezes, de forma impercetível.

Na globalidade, o grupo apresenta uma atitude de ajuda ao próximo, autonomia e independência, indo autonomamente à casa de banho, realizando as suas tarefas de higiene pessoal sem qualquer ajuda de um adulto; a maioria das crianças manifesta responsabilidade, tais como ir buscar os “X” para colocar as presenças do dia; por sua vez, reconhece as suas características individuais (nome, sexo, idade); a nível comportamental, algumas crianças não conseguem lidar com a negação, o vocábulo “Não” torna-se em certos momentos frustrante para algumas, exibindo comportamentos inadequados.

Para além do que foi referido, destaca-se a dinâmica de trabalhar em pequenos grupos, isto é, dividir o grande grupo em pequenos grupos e cada um deles trabalhar autonomamente, o que implicou empenho individual, responsabilidade, resolução de problemas, interação coletiva, partilha, interajuda, participação e organização de todos.

Como ponto menos positivo, todo o grupo em si tem um volume de voz um pouco forte, o que, por vezes, perturba o funcionamento das atividades e, de certa forma, torna-se um desafio controlar as crianças.

1.5. Percurso de Intervenção Educativa

A Educação Pré-Escolar é o primeiro local onde a criança começa a contactar com um grande número de crianças e, também, com pessoas que tendencialmente “marcarão” a criança para o futuro, os educadores. Para além disso, este local corresponde a um contexto educativo único de novas vivências/aprendizagens, experiências, e, conseqüentemente, um meio de desenvolvimento de capacidades fundamentais para a integração ampla, e, posteriormente, de sucesso da criança no ingresso para o 1.º ciclo (Silva et al., 2016, p.4). Tendo por base este aspeto e as dimensões de desenvolvimento da criança, nomeadamente cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais que se relacionam e atuam em conjunto, o meu propósito pessoal, enquanto permaneci em contacto com as crianças, foi potenciar uma aprendizagem holística e integradora.

Neste sentido, as planificações tiveram como suporte as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), destacando as áreas de desenvolvimento, os domínios e os subdomínios, assumindo uma perspetiva holística, uma vez que todos estes aspetos deverão ser trabalhados como um todo. Neste sentido, as OCEPE destacam o recurso ao “brincar” como motor para uma aprendizagem sustentada e saudável, onde o lúdico está presente, para que a criança adquira competências transversais a todas as áreas de desenvolvimento.

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística (...). Esta articulação entre as áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que o brincar é uma atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e aprendizagem. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, pp. 10-11)

Importa particularizar as áreas e a forma como foram trabalhadas ao longo da PES II, não esquecendo o plano de intervenção que foi delineado com base no conhecimento pré-existente das OCEPE e, por sua vez, com informações particulares do grupo e orientações da Professora Cooperante, tentando desenvolver e propiciar novas experiências e conhecimentos.

À vista disso, as atividades dinamizadas estavam sustentadas nas diferentes áreas de conteúdo e nos respetivos domínios e subdomínios, mas com uma configuração não centrada numa só área/domínio, mas procurando abrangê-los todos de forma integrada.

Desde a última semana de setembro de 2019 até à terceira semana de janeiro de 2020, as práticas procuraram ser diversas. A primeira semana começou por desenvolver o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, por meio de uma leitura de uma história “O Comboio das formas” *Mouse Lafrado*, usando como estratégia um avental de conto, da qual a história ia sendo contada a partir de um bolso.

Continuamente estiveram de perto com o domínio da matemática, mais concretamente a componente de geometria, contactaram com um bolo das formas geométricas, sendo este versátil, na medida em que tinha três andares e duas faces diferentes, numa delas a tarefa estava mais facilitada e na outra face o grau de dificuldade era maior. Os dados eram gigantes, um com pintas pretas, e o outro com figuras geométricas; uma das finalidades desta atividade

era que as crianças aprendessem o nome das figuras geométricas com base em material manipulável. Todo este envolvimento das crianças em situações matemáticas permite aprendizagem, bem como desenvolver o interesse pela matemática.

Paralelamente, o subdomínio das artes visuais expandia-se, uma vez que criaram, em grupos, formas geométricas com uma dimensão grande, a partir de materiais recicláveis. As crianças tiveram também a oportunidade, a partir das figuras geométricas, de conceberem, individualmente, o seu próprio foguetão com a sua fotografia estampada num dos vidros, conheceram estrelas de diferentes cores e, a partir da sua exploração, projetavam-nas para o papel.

Ainda dentro das formas geométricas, as crianças jogaram vários jogos, havendo sempre uma partilha de opiniões, pedindo ajuda, mais concretamente no jogo da tabela das figuras em que as crianças tinham que colocar num quadro a figura geométrica consoante a forma e cor. Por sua vez, o jogo das pistas, em que a criança tinha os olhos vendados e, apoiando-se no sentido do tato, e em orientações que eram dadas pelos colegas, tinha a tarefa de desvendar a figura geométrica.

A prática de motricidade global, isto é, o domínio da educação física, também era um ponto que o grupo manifestava interesse. Todos gostavam de fazer percursos e jogos. As sessões dividiam-se em três grandes momentos: aquecimento, desenvolvimento e retorno à calma, o que permitiu trabalhar o controlo postural, a lateralidade, entre outros. Nestas três partes, os percursos eram desafiantes, tendo havido possibilidade para usar diferentes recursos como músicas e jogos dramáticos. O subdomínio da música também foi trabalhado, sobretudo a produção acústica apoiada no corpo (ex: bater palmas e pés ao mesmo tempo); além disso, as crianças tiveram oportunidade de ouvir canções, partilhar com os colegas as suas músicas favoritas, conhecendo variedades musicais distintas. Paralelamente, a música também era utilizada para acalmar.

De salientar que ocasiões festivas eram celebradas de forma particular no Jardim de Infância. Na época de Natal, as crianças ouviram uma história “Natal de alegria, Natal de paz”, partilharam presentes, cantaram músicas, elaboraram presépios com paus de madeira, pintando as figuras. Semelhantemente, no Dia de Reis, cada criança escolheu um rei mago com que se identificasse e criou a sua coroa, tendo por base materiais reciclados, podendo ser rei mago por um dia.

Durante todo o percurso de intervenção educativa, os direitos das crianças estiveram sempre presentes, de maneira que cada criança, individualmente, fez a sua árvore dos direitos. A descrição das tarefas associadas ao trabalho com os Direitos das Crianças surgirá na apresentação do projeto.

Capítulo II- Projeto de Investigação

Neste capítulo, será explicitada a investigação realizada ao longo da PES II, sendo que, na primeira secção, está presente o enquadramento do estudo em EPE e a pertinência do trabalho desenvolvido. Numa segunda secção, encontra-se a fundamentação teórica em que se sustenta este mesmo estudo. Seguidamente, encontram-se secções relacionadas com a metodologia, a recolha e análise de interpretação de dados e estudos empíricos. Termina-se com as conclusões, limitações e recomendações para futuras investigações.

1. Enquadramento ao Estudo

Expõe-se, em seguida, a pertinência do estudo, ou seja, as razões que justificam a relevância do que se pretende investigar, identificando o problema em estudo e as questões a responder.

1.1. Pertinência do Estudo

Neste ponto, reflete-se sobre a importância do estudo que aqui se apresenta no âmbito da Educação Pré-Escolar.

Assim, é notória a importância que a Educação para a Cidadania tem assumido no contexto educativo nacional, como se verifica pelas constantes orientações estratégicas para a implementação da Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola. No caso particular da Educação Pré-Escolar, são vários os Referenciais de Educação, destacando-se o Referencial de Educação para o Desenvolvimento (2016).

Além disso, o Decreto-Lei n.º 55/2018 sublinha que a Cidadania e Desenvolvimento devem ser integradas transversalmente na Educação Pré-Escolar, enquadradas na Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (EEEC,2017).

Segundo a DGE, cidadania diz respeito a uma atitude, um comportamento, “num modo de estar em sociedade que tem como conferência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.” (DGE, 2013).

Desta forma, o JI constitui um contexto privilegiado para a aprendizagem e o exercício da cidadania, em geral, e dos direitos da criança, em particular, insistindo no que deve ser feito “desde a mais tenra infância de forma abrangente, tal como é abrangente a forma como desde cedo as crianças aceitam e integram positivamente a diversidade.” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2010, p. 49).

De acordo com os princípios anunciados acima, também as OCEPE (2016) referenciam, na Área de Formação Pessoal e Social, a importância da “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.” (Silva et al., 2016, p.39). Para o efeito, cabe ao educador construir com as crianças um trabalho que apele ao desenvolvimento de uma consciência crítica em torno do papel individual, devendo levar cada criança à assunção das suas responsabilidades, respeito por si próprio e pelos outros, compreendendo os valores de cariz universal e à promoção de uma cultura de justiça, paz e solidariedade.

Neste seguimento, como nos diz Vieira (citado por Cardona, et al., 2010),

Sabe-se que a cidadania não se aprende por via de um ensino expositivo ou com base numa pedagogia de autoridade. Para que os valores que a distinguem sejam incorporados, ela necessita de ser observada, ensaiada, representada e discutida em espaços “emocionalmente protegidos” e com recurso a modelos positivos e alcançáveis. Pais, mães, professores e professoras - e todos os restantes agentes educativos - deverão constituir esses modelos. (p. 43)

No contexto da Educação para a Cidadania, e como anteriormente referido, os direitos das crianças assumem uma importância fundamental, na medida em que importa respeitar a Convenção dos Direitos da Criança (1989), um marco crucial para o desenvolvimento de uma consciência social no que diz respeito à infância, que permite “uma melhoria da vida das crianças e o seu reconhecimento como atores sociais, pelo menos do ponto de vista simbólico e teórico.” (Correia, 2018, p. 28)

Perante este reconhecimento da importância da Educação para a Cidadania, em geral, e dos Direitos das Crianças, em particular, dar voz às crianças para que se pronunciem sobre esses direitos é potenciar o diálogo a fim de verbalizarem o que pensam.

Simultaneamente, as crianças serão confrontadas com situações de ausência de direitos, observando o mundo envolvente. A criança é um ser pensante, ativo, e, como refere Correia (2018), “Só dando a conhecer às crianças os seus direitos é que estas serão capazes de se reconhecer como cidadãos integradas numa sociedade, com voz, pensamento próprios e ação.” (p. 31). Por sua vez, Arendt (1994) entende que as “crianças e os adultos(as) que com elas defendem os seus direitos, reivindicam o direito a ter direitos.” (citado por Correia, 2018, p.2),

provando, mais uma vez, a importância de trabalhar os Direitos das Crianças na Educação Pré-Escolar.

Paralelamente, é neste contexto que o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita se desenvolve, através de interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. De facto, é não só no contexto familiar mas também no JI que ocorre um desenvolvimento exponencial na linguagem oral, sendo que esta “(...) é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes.” (Silva et al., 2016, p. 60).

Consequentemente, é fundamental que o educador crie um ambiente favorável, ou seja, “(...) a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças. (Silva et al., 2016, p. 61).

Atendendo a esta postura do educador, a escuta e a valorização das afirmações que a criança faz também são elementos fundamentais, nomeadamente a capacidade de escutar, valorizar a comunicação oral do grupo ou de cada um, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo, possibilitando “a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. “(Silva et al., 2016, p. 61).

Ainda seguindo esta vertente, Marques e Vieira (citado por Cardona, et al., 2010) mostram que as atividades de diálogo e discussão parecem ser um meio privilegiado, reafirmando que esta interação oral ativa entre educador e criança/as ou entre as crianças cria aprendizagens dinâmicas e participativas.

Não esquecendo que “O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico.” (Silva et al, 2016, p. 9), o sujeito e agente do processo educativo é a criança, logo o educador deve partir das experiências e valorizar os saberes e competências da mesma para que esta possa desenvolver todas as suas potencialidades.

Partindo de todas as considerações acima enunciadas, o nosso estudo partiu da seguinte questão-problema:

De que forma as crianças, em contexto de Educação Pré-Escolar, verbalizam os seus direitos?

A tal questão, correspondem dois objetivos de investigação:

- 1- Apresentar um conjunto de propostas que permitam trabalhar os direitos das crianças;
- 2- Analisar a forma como as crianças reagem discursivamente quando confrontadas com situações em que os direitos das crianças são (ou não) desrespeitados.

2. Fundamentação teórica

Neste capítulo, apresenta-se a base teórica que sustenta o estudo. Assim, o panorama teórico fundamenta-se em seis pontos, inicialmente os direitos das crianças na EPE; cidadania na EPE; cidadania e direitos nas OCEPE e a área da formação pessoal e social; sendo que o antepenúltimo ponto, intervenções verbais em EPE subdivide-se em cinco pontos, o papel da linguagem oral, o discurso espontâneo, as estratégias discursivas, a importância da semântica na análise do discurso e a modalidade, findando com os estudos empíricos.

2.1. Os direitos das Crianças na Educação Pré-Escolar

A educação é um processo que decorre ao longo da vida dos indivíduos, surgindo como um aspeto fundamental de desenvolvimento humano e social. Nesta perspetiva, a educação é uma ferramenta privilegiada para a transformação social, que tem como parceiras as comunidades educativas, que auxiliam no processo de formação de crianças.

A DGE destaca que

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, como a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (DGE, s/d)

Marques (2015) corrobora a ideia anteriormente transmitida, referindo que é importante que a “Educação pré-escolar proporcione às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (p.13). Constata-se, portanto, que a Educação Pré-Escolar é um meio que ajuda a criança a desenvolver-se de forma global, uma vez que esta é o principal foco educacional, logo este período de aprendizagem torna-se um preditor de sucesso na qualidade de vida das crianças.

Neste seguimento, as OCEPE (2016) atestam que as crianças, desde o seu nascimento, são detentoras de um amplo potencial de energia, curiosidade no propósito de conhecer e atribuir fundamento ao que as rodeia, estando prontas para terem interações. Como tal, a criança é definida como sujeito e agente do processo educativo, logo, com base nas

experiências, urge valorizar os seus conhecimentos para que, de certa forma, se desenvolvam as suas potencialidades. Portanto, a criança deve ter um papel ativo, o que constitui um dos seus direitos cívicos (p.9).

Assim, a promoção dos direitos das crianças e o respeito pelos mesmos são imprescindíveis para o pleno exercício da democracia, tendo-se não só em consideração os direitos das crianças, mas também os gerais, estendendo-se a todo ou qualquer indivíduo, a todos os povos, nações e classes sociais.

As crianças têm, portanto, o direito a serem levadas com seriedade seja entre família, na escola ou sociedade, participando nas escolhas familiares e escolares. Neale (2004) sustenta a ideia de que se deve assumir o direito da criança à participação, o que implica que se deve questionar as práticas e atitudes dos adultos, de modo a inserir as crianças de forma significativa em processos de escuta ativa, e, por sua vez, nos processos de tomada de decisão, assuntos que são significativos para a criança (Cunha e Fernandes, p.3).

Nessa continuidade, e tendo por base o interesse e participação da criança, é necessário que a sua voz seja incluída nos processos de tomada de decisão. Assim, “os adultos afirmam que as crianças devem ser ouvidas, mas na maioria das vezes são tomadas decisões, que vão ter consequências nas suas vidas sem que as mesmas sejam levadas em conta.” (Cunha e Fernandes, p.3).

Quanto mais se “manifestarem”, exprimindo o que acham, pensam, sentem, mais facilmente desenvolverão não só o domínio da linguagem como também o seu pensamento crítico. Consequentemente, é fulcral que exista interação, pois esta é basilar para a formação do pensamento e da personalidade. Assim se a criança não tiver, desde pequena, a oportunidade para conversar, dar a sua opinião, interagir, o próprio pensamento será afetado. (Santos e Farago, 2015, p.117).

Desta forma, é essencial trabalhar “os direitos da crianças”, não esquecendo a importância de estas terem acesso a uma educação de qualidade.

Importa salientar que trabalhar os Direitos das Crianças na Educação Pré-Escolar pode ser muito positivo, contribuindo para uma mudança de atitude, de formas de estar, promoção de valores, nunca esquecendo a relação necessária entre família-escola em estreita coadjuvação com a comunidade educativa, o que justifica a importância da cidadania na Educação Pré-Escolar (Visão, 2016).

2.2. A cidadania na Educação Pré-Escolar

Com base no que foi referido anteriormente, verifica-se, portanto, que a educação para a cidadania é fundamental na Educação pré-escolar. Aliás, a DGE destaca que

A educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos. (DGE, 2019)

Tendo em conta estas linhas orientadoras, cabe ao educador ser o mentor e orientador do processo educativo, desenvolver com as crianças competências relacionais e sociais que facilitem o viver em comum e dar-lhes a referência dos seus direitos, pois também são elementos cruciais na comunidade. Efetivamente, dispondo do conhecimento dos seus direitos, começam a formar-se enquanto cidadãos.

O Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC) produziu um documento “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania”, que reside em

um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática (...). (Monteiro et. al., 2017, p.1)

Portanto, o documento exhibe os principais elementos da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, definida a partir das propostas expostas pelo GTEC. O documento, escrito pelo Grupo de Trabalho, sugere o reforço à Educação para a Cidadania desde a Educação Pré-Escolar até ao fim da escolaridade obrigatória.

Ainda sobre os documentos de referência, a respeito da Educação para a Cidadania e Direitos das Crianças, a DGE disponibiliza, para consulta, a convenção sobre os Direitos das Crianças, reconhecendo que os profissionais de educação deverão ter o conhecimento destes direitos para trabalhar com as crianças.

Conclui-se que a DGE propõe um trabalho efetivo com as questões da cidadania, em geral, surgindo a questão dos Direitos da Criança como uma proposta, uma vez que, ao abordar tais temáticas, prepara-se a criança para ser capaz de “Aprender a tomar decisões informadas e aprender a exercer uma cidadania democrática.” (Moreira et al., 2017, p.3).

2.3. Cidadania e os direitos das crianças nas OCEPE

No que concerne às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), estabelecidas pela DGE e pelo Ministério da Educação (ME), verifica-se que se trata de um documento que nomeia e reconhece a criança como sujeito ativo do processo educativo. Deste ponto de vista, “O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico.” (Silva et al., 2016, p.9), pois a criança aprende e coloca as aprendizagens em prática através da interação social.

É nesta linha de sentido que a criança é ativa, pois possui direitos de cidadania que foram legalizados pela Convenção dos direitos da criança (1989), “(...) direito a ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião (...)” (Silva et al., 2016, p. 9). Assim, compete ao educador assegurar o exercício destes direitos e apoiar, incentivar esse desenvolvimento e aprendizagem a partir do meio social alargado e dos convívios que os contextos de educação pré-escolar possibilitam, de forma a que, paulatinamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam esclarecidas e debatidas. Na verdade, “(...) cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem de todos.” (Silva et al., 2016, p. 9). As OCEPE (2016) referem, ainda, que o educador deve orientar as crianças para que consigam defender os seus pontos de vista, promovendo a aprendizagem, o que é fundamental para que estas usufruam do seu direito à educação em igualdades de oportunidades (Unicef. Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º28 e 29).

Ainda sobre a cidadania, as OCEPE (2016) nomeiam o tema “direitos das crianças”, conteúdo que se encontra na matriz (OCEPE 2016), dado o seu relevo no percurso educativo de cada criança (Silva et al., 2016).

À vista disso e estando perante um mundo globalizado, tendo um acesso rápido, em tempo real, a uma massiva informação por parte das crianças e estando inteiramente em contacto, quer físico ou virtual, as crianças têm de experienciar uma verdadeira “Educação para a Cidadania”, uma vez que todas elas fazem parte de um grande grupo social, no qual têm de aprender a conviver como agentes e recetores ativos.

Neste sentido, as OCEPE (2016) auxiliam os educadores no trabalho com a “Educação para a Cidadania”, reconhecendo a importância de proporcionar e preparar as crianças para a vida social, ou seja, educá-las para se tornarem cidadãos plenos, possuindo conhecimento, compreensão, valores, atitudes de responsabilidade, tolerância, respeito pela pluralidade, entre outros. A inserção da criança no JI promove um melhor envolvimento na sociedade, e, além do mais, os mais novos passam a olhar o mundo de forma crítica, expressando os seus ideais de forma democrática e contribuindo para a justiça e solidariedade. Nesta perspectiva, as crianças têm maior acesso a uma variedade de contextos, proporcionando-lhes um maior contacto com outras vivências. Segundo Sousa, estas crianças que estão no JI vivem valores de “modo intuitivo, prático e sem se deter a refletir sobre a ação desenvolvida”, isto é, estas atuam de acordo com os valores que já contraíram, todavia não quer dizer que não haja desenvolvimento de valores (Almeida, 2017, p.7).

Neste seguimento, Marques (2015) justifica, citando Vasconcelos (2007), que o jardim de infância é um “*locus* fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental, não como uma «antecâmara para a vida em sociedade» mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram.” (p. 31). Além disso, o mesmo autor (2015) declara que o jardim de infância é o primeiro espaço onde a criança vivencia as primeiras experiências de vida democrática, não esquecendo que ela também traz os valores da família, o que significa que todos, em conjunto, a preparam para a prática de uma cidadania ativa.

Consequentemente, a educação para a cidadania deve fazer parte da vida de cada menino/a, sendo aconselhável que, precocemente, a criança se assuma como titular de direitos (Convenção dos Direitos da Criança, 1989), mas também como sendo conhecedora dos mesmos, e cumpridora, para que possa viver democraticamente. É neste contexto que a área da formação pessoal e social assume uma forte importância.

2.4. Importância da área da formação pessoal e social

Partindo dos pressupostos anteriormente identificados, nomeadamente a importância de as crianças conhecerem os seus direitos e, perante isso, reconhecerem a ausência desses mesmos direitos, verifica-se que a área da formação pessoal e social se assume como fundamental.

A “área da formação pessoal e social” é tida como sendo uma “(...) área transversal (...)” (Silva et al., 2016, p.33), e integradora de todo o processo de educação pré-escolar, uma vez que tem “conteúdos e intencionalidades próprias, está presente em todo o trabalho educativo (Silva

et al, 2016, p. 43) Além disso, “Esta área incide no desenvolvimento de atividades, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e tornando-se cidadãos autônomos, conscientes e solidários.” (Silva et al., 2016, p.6).

Assim, a formação pessoal e social é integradora, pois engloba todas as áreas, uma vez que diz respeito à forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e o mundo, num processo de desenvolvimento que implica atitudes, valores, entre outros, que, conseqüentemente, constituem a base para uma aprendizagem devidamente sucedida ao longo da vida, e de uma cidadania autônoma, consciente e solidária (OCEPE, 2016).

Deste modo, Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares (2010) corroboram o que vem afirmado nas OCEPE (2016), referindo que a formação pessoal e social surge numa perspetiva globalizante, devendo “promover experiências educativas que deem sentido aos diferentes conteúdos; é uma área transversal e integradora de todo o processo educativo (onde se inscreve a educação para a cidadania” (p.57).

Esta área sustenta-se na ideia de que o ser humano vai construindo referências através da interação social, influenciando e sendo influenciado pelo meio que o rodeia, permitindo

tomar consciência da sua identidade, respeitar os outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendente, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, direitos e deveres para consigo e para com os outros. (Silva et al., 2016, p.33)

Deste ponto de vista, a criança desenvolve um conjunto de valores que lhe permitem uma educação para a cidadania, assistindo-se, assim, ao fortalecimento e aquisição dos valores da vida democrática. Estes aspetos mencionados enquadram-se no âmbito da formação pessoal e social, referida nas OCEPE (2016), no plano desta área, mais concretamente sobre a convivência democrática e cidadania. Sublinha-se a importância de as crianças perceberem e exercerem os seus direitos, o debate e a negociação entre grupo, o espírito democrático, crítico e criativo. Assim, “A Educação para a cidadania relaciona-se também com o desenvolvimento progressivo do espírito crítico face ao mundo que rodeia a criança” (Silva et al., 2016, p.40).

Em todo este processo, o educador tem um papel central a desempenhar, devendo ter uma imagem que transmita autoconfiança, autoestima, conhecimento, afeto e potencie momentos didáticos e de verdadeira aprendizagem de experiências de vida democrática, dando voz às crianças, transmitindo-lhes os seus direitos, responsabilidades e dando oportunidade de elas decidirem, debaterem, dialogarem, pois só assim adquirem experiência, vontade e autonomia. Tal como Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares (2010) afirmam, cabe ao

educador orientar e promover ações/atividades no âmbito da educação para a cidadania, promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica relativamente à ausência de direitos de outras crianças, assumindo uma atitude de responsabilidade, respeito por si próprio e pelos outros, aceitação dos valores de cariz universal, fomentando uma cultura de justiça, paz, respeito e solidariedade.

Sintetizando, Marchão e Henriques afirmam que o jardim de infância pode ser visto como “um “laboratório” de cidadania, de valores democráticos, de igualdade, de solidariedade, de estímulo à curiosidade e troca de ideias, de experiências de aprendizagens significativas (...)” (2015, p. 79).

Assim, determina-se que o trabalho colaborativo entre o JI e a área da formação pessoal e social torna-se importante, já que promove o desenvolvimento global da criança, que, de certa forma, é uma ferramenta para a sua vida futura. É com a ajuda da área da formação pessoal e social e do estabelecimento de relações e interações com os outros e, por sua vez, com o meio, que a criança se vai edificando e

É nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros. (Silva et al., 2016, p.33)

Neste percurso, é de suma importância esta tal vivência de valores democráticos, isto é, viver em grupo, tendo por base uma organização social participada (regras elaboradas, compreendidas e aplicadas), sendo que a criança deve conseguir empatizar com o outro e autorregular-se, percebendo que existe um eu/tu e nós.

3. As interações verbais na Educação Pré-Escolar

3.1. O papel da linguagem oral

Assumindo tanta importância, no ponto I, a Educação para a Cidadania, em geral, e os Direitos das Crianças, em particular, verifica-se que uma das formas de as crianças da Educação Pré-Escolar trabalharem estas áreas é através da expressão oral e da tomada de voz e de posição

perante estas questões, o que justifica a necessidade de refletir sobre o papel da linguagem oral na Educação Pré-Escolar.

Assim, a infância é um período muito relevante no percurso de cada criança, pois são várias as aquisições que se processam e incorporam no desenvolvimento e aprendizagem, especialmente a linguagem oral. Neste momento, o cérebro molda-se a partir das experiências que as crianças vivenciam e do ambiente em que a criança vive. Desta forma, o afeto, o cuidado, a nutrição, as interações com os adultos, as brincadeiras e os estímulos iniciais na infância ajudam o cérebro a desenvolver o seu potencial máximo. É evidente que a criança, para contactar com o mundo, necessita de um recurso intrínseco, de estímulos e, igualmente, de todo o conjunto de aspetos mencionados acima, para que haja desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral. De facto, a interação com diferentes contextos e todo um conjunto de estímulos permite o desenvolvimento da linguagem oral. Vygotsky (1998) menciona que estes estímulos se irão repercutir na aquisição da linguagem, pois a troca interativa com pessoas é importantíssima, dado que permite que a criança observe como os vocábulos são articulados, aprendendo a classificar e a nomear pessoas, objetos, animais. Em suma, paulatinamente, ocorre a maturação do raciocínio, aprimorando-se as várias ações cognitivas e motoras, quer na fala quer na escrita (Dias, Bordas, Galvão, & Miranda, 2009, p. 306).

Neste sentido, as OCEPE (2016) assumem que a aprendizagem da linguagem oral tem uma apropriação contínua e que se desenvolve muito precocemente “e não somente quando existe o ensino formal.” (Silva et al., 2016, p.60). De referir, ainda, que as competências comunicativas estruturam-se consoante os contactos, interações, experiências nos diversos contextos da criança e todas estas capacidades têm uma essência transversal e são cruciais na “construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios” (Silva et al., 2016, p.60), uma vez que “são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação de informação.” (Silva et al., 2016, p.60).

A aprendizagem da linguagem oral torna-se, assim, portadora de uma magnitude importante em contexto de Educação Pré-Escolar, cabendo ao educador criar um ambiente de comunicação em que o próprio seja o modelo, isto é, a forma como fala e se exprime ser modelar para interação e a aprendizagem das crianças; por outro lado, o educador não pode desvalorizar o escutar, mas deve incentivar a intervenção de cada criança. Assim, “dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.” (Silva et al., 2016, p.61). É este clima criado de comunicação oral que permite à criança começar a dominar a linguagem, aumentar o vocabulário, estruturar frases mais complexas, compreendendo questões, ordens, mensagens, conversas, conseguindo um maior domínio da

sua expressão e comunicação, o que, por sua vez, permite “formas mais elaboradas de representação.” (Silva et al., 2016, p.62).

Considerando que a comunicação é um elemento chave para a vida em sociedade e entendendo que comunicar é um ato inerente ao ser humano e à própria criança, é necessário desenvolver, no contexto de Jardim de Infância, esta partilha de ideias e experiências com os que estão em seu redor, pois, através de uma interação social, a criança afirma-se como um ser pensante e ativo. Atendendo que este processo de aquisição da linguagem oral é longo, no seu decurso, a criança necessita de alguém que seja um mediador, um adulto de referência, que a ajude e acompanhe o desenvolvimento da linguagem oral, que seja assíduo nos vários momentos, expondo a criança a interações constantes.

Assim, a linguagem oral é

a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade. A aquisição tem lugar durante o período da infância e ocorre de forma natural e espontânea, bastando apenas que a criança esteja exposta e conviva com falantes dessa língua. (Gião,2015, p.4)

Também Sim-Sim (1998) admite que a linguagem se torna crucial e essencial na vida de cada criança, visto que oportuniza e possibilita comunicação entre a sociedade, “facilitando as aprendizagens individuais e sociais.” (Gião,2015, p.4).

A autora refere, ainda, a relevância e a necessidade de a criança estar perante um ambiente em que ouça falar (exposição passiva) e, além disso, que ocorra interação e convívio com a própria (exposição ativa), etapas necessárias para que se torne um falante competente. Assim, durante todo este trajeto, a linguagem é usada para comunicar com os que se encontram em seu redor, no entanto ao mesmo tempo conhecer e adquirir conhecimento do mundo.

3.2. O discurso espontâneo

Na sequência da importância do desenvolvimento da linguagem oral, o discurso espontâneo assume uma relevância particular, sobretudo na Educação Pré-Escolar.

Segundo Condouris et al. (2003) & Acosta et al., (2006), ao longo do tempo, a investigação tem recorrido à análise do discurso espontâneo, a fim de avaliar a linguagem expressiva e, simultaneamente, perceber, em detalhe, o desenvolvimento linguístico e as suas dimensões. (Viana, Silva, Ribeiro, & Cadime, (s/d), p.339)

O discurso espontâneo permite perceber a utilização que a criança faz da sua linguagem em diversos contextos, e, por sua vez, em diferentes situações de comunicação. Nestes diferentes locais que poderão ser, de grosso modo, mais ou menos estruturados, o que mais se privilegia é que não haja constrangimentos à produção linguística; aliás, é nestes locais considerados naturais que as crianças produzem um discurso mais rico e espontâneo (Condouris et al. 2006 & Creasey 2006; Puyuelo 2003).

Neste seguimento, a análise do discurso espontâneo traz uma riqueza de informação, permitindo analisar aspetos distintos da linguagem, no âmbito da fonética, fonologia, sintaxe, morfologia, semântica e pragmática.

3.3. As estratégias discursivas

Para o desenvolvimento linguístico das crianças ocorrer de forma eficaz e estas utilizarem fluentemente um discurso espontâneo, as estratégias discursivas assumem um papel fundamental e estão amplamente correlacionadas com o desenvolvimento da dinâmica da sala de jardim de infância.

Assim, a estratégia “os pares adjacentes: pergunta-resposta” constitui uma possibilidade de interação, dado que a pergunta provoca e necessita de uma resposta; o par pergunta-resposta estabelece um dos exemplos de pares adjacentes mais comuns na interação na sala de jardim de infância. Uma outra estratégia, a “Conversação triádica e a estrutura organizacional tripartida”, ocorre entre educador, criança e grupo, ou seja, entre três vezes de elocução, ou seja, as perguntas do educador, as respostas das crianças e o feedback avaliativo. Seguidamente, uma outra estratégia, “As paráfrases e reformulações”, em que os educadores parafraseiam o que as crianças dizem, de forma a que as crianças apresentem um discurso mais compatível com o discurso escolar, destaca-se a coocorrência de paráfrases de reconstruções ou resumos sobre o tópico anterior. (Barbeiro, 2017, p.196).

A estratégia “As perguntas das crianças”, que visam tirar dúvidas, esclarecer conteúdos apresentados, quer confirmações de respostas/pensamentos, quer de atividades a realizar. Posteriormente, a quinta estratégia tem uma particularidade silenciosa, dado que se apresenta com “Silêncios”, persistindo só através de contributos não-verbais como o olhar, as pausas e que podem ter diferentes significados e interpretações.

A estratégia “Entreajuda: estratégia de dar a vez de elocução e de incitar à participação” tem como finalidade a participação ativa de todas as crianças, de maneira a que não haja vozes em silêncio na sala de JI, o educador solicita a entreajuda dos alunos, isto é, repete um enunciado de uma criança, realizando um ato avaliativo de uma intervenção anterior e efetiva um ato ilocutório diretivo, dando a vez a uma criança. Se uma das crianças não responder, é crucial que

o educador refira outra criança, ou seja, o educador recorre à entreaajuda entre crianças, fazendo solicitações, tendo em vista interações mais significativas e a produção de discurso espontâneo (Barbeiro, 2017).

Outra estratégia discursiva, que é uma das mais recorrentes em ambiente de JI, é a “Repetição”. Trata-se da repetição das palavras/frases proferidas pelo educador, servindo para insistir numa determinada informação ou sempre que acontece um problema de comunicação (expressão, audição ou compreensão). “A vez e a voz” corresponde a outra estratégia, em que o educador dá a vez à criança para falar, no entanto o educador faz antecipadamente a pergunta e referencia qual a criança que deverá responder, mas o conteúdo da pergunta que o educador verbaliza estimula a criança a desenvolver a sua resposta, validando o seu contributo e motivando-a a participar nas atividades.

Não esquecendo que o clima na instituição educativa deve ser positivo, a estratégia “Felicitações e elogios”, como parabenizar as crianças constitui, também, uma estratégia de motivação e de reforço positivo, tencionando certificar o empenho e a cooperação ativa nas atividades. Trata-se de uma estratégia pedagógica de motivação, levando à participação dinâmica das crianças e, em consequência, a uma melhoria no desempenho das tarefas e/ou no desempenho linguístico, promovendo o discurso espontâneo.

A análise do discurso pode ser feita com base nos contributos de várias áreas disciplinares, nomeadamente a Retórica, a Pragmática, a Linguística Textual ou a Semântica. No nosso caso particular, importa a área da Semântica.

3.4. A importância da semântica na análise do discurso

Como ficou claro com a análise da importância da linguagem oral, do discurso espontâneo e das estratégias discursivas, o desenvolvimento da linguagem é fundamental na Educação Pré-Escolar. De facto, o processo comunicativo é vital nos seres humanos, desde tenra idade até ao fim da vida. Recordando a etimologia do vocábulo “comunicação”, verifica-se que este deriva do latim “communicare”, tendo como significado partilhar alguma informação, verbalizando, isto é, a comunicação é um motor que possibilita a relação entre os seres humanos, sendo a linguagem o combustível.

Consequentemente, torna-se fundamental a dimensão da significação discursiva. Assim “A significação é o ponto de partida e o ponto de chegada de toda a atividade linguística.” (Lopes & Torto, 2007, p. 15), o que permite atribuir um significado particular à semântica, que estuda o significado das palavras, frases e do texto, tendo em consideração a sua aplicação.

Por outras palavras, a semântica “(...) ocupa dos significados explícitos, convencionais e invariantes das expressões linguísticas, aqueles que permanecem estáveis independentemente das situações de uso.” (Lopes & Torto, 2007, p.15).

Portanto, a fim de perceber o significado das palavras, textos ou frases, torna-se evidente analisar o teor do discurso, fazendo uma análise do mesmo, que constitui uma prática linguística da área da comunicação, que se baseia em analisar o discurso verbal de um indivíduo. Pedro (1997) afirma que a análise do discurso se centra absolutamente na observação da linguagem. Por sua vez, Wetherell, Taylor, & Yates (2001) referem que a análise do discurso estuda a “fala” e os textos, tencionando investigar o uso no quotidiano da linguagem e, por sua vez, a linguagem em contextos sociais. O discurso permite, também, “o estudo do significado, uma forma de investigar o que está implícito e explícito nos diálogos” (Nogueira, 2001, p. 22)., p.22).

De referir, também, que, uma análise semântica dos discursos pode ser feita de diferentes pontos de vista, nomeadamente o conteúdo proposicional, o valor temporal, o valor aspetual e o valor modal. No caso particular deste trabalho, assume particular interesse o valor modal.

3.5. Modalidade

A modalidade de um enunciado caracteriza-se por ter uma relação predicativa em relação ao parâmetro (sujeito de enunciação), ou seja, expressa a atitude do locutor em relação a um enunciado. Desse modo, a modalidade deixa explicitar apreciações sobre o conteúdo de um enunciado e categoriza-se em diferentes tipos e para cada tipo igualmente diferentes graus/valores.

Destacam-se três tipos de modalidades que, por sua vez, apresentam determinados valores. A modalidade epistémica define-se pelo facto de um indivíduo exprimir a sua atitude seja ela verdadeira ou falsa, de acordo com o enunciado. Relativamente às marcas linguísticas predominantes, destaca-se o verbo “poder” que tem, na maioria das vezes, um valor de possibilidade, mas existem algumas exceções, pois, noutros contextos, poderá ter valor de certeza, correspondendo “a capacidade de”. Quanto aos valores/graus, destaca-se o valor de certeza (o falante relata verdade ou falsidade) e o valor de probabilidade, o locutor não emite verdade ou falsidade do seu enunciado, pois não é portador de conhecimentos precedentes que lhe permitam aferir dessa forma;

A modalidade apreciativa em que o falante reproduz um juízo com valor positivo ou negativo a respeito de um enunciado. Quanto ao valor/grau, o locutor parte de um enunciado, manifestando uma apreciação crítica ou juízo de valor sobre o mesmo.)

Finalmente, na modalidade deôntica, o enunciador procura o seu interlocutor, impedindo ou autorizando a circunstância mencionada no seu enunciado. Associadamente, esta modalidade possui valor de obrigação/proibição, o falante impõe ou, por sua vez, não permite o que expressa no enunciado (ou permissão, quando o emissor autoriza a situação por si debitada.

4. Estudos empíricos

Neste ponto, são apresentados alguns estudos empíricos que auxiliaram no desenvolvimento da temática do trabalho que se apresenta. Assim, para auxiliar a pesquisa realizada, definiram-se critérios, ou seja, pesquisaram-se trabalhos que estejam no repositório da biblioteca Online (b-on), e no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), realizadas no âmbito da EPE e do primeiro ciclo do Ensino Básico, entre 2015 e 2019, relacionadas com Educação para a cidadania, Direitos das Crianças e discursos das crianças.

Destaca-se o estudo de Catarina Oliveira (2017), realizado na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, intitulado *A Educação para o Desenvolvimento Global nas aprendizagens do Português*, no qual se evidencia a operacionalização e integração da Educação e Desenvolvimento com as aprendizagens do Português. A investigação ocorreu em contexto de 3.º ano de escolaridade e uma das finalidades da pesquisa foi perceber a representação dos alunos sobre o subtema “direitos, deveres e responsabilidades” e a forma como poderia ser integrado nas aprendizagens do português.

Andreia Figueiredo (2018), com o trabalho, *A Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global no currículo de Português: relato de uma experiência numa turma de 4.º ano*, realizado na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, focou-se em perceber como é que uma sequência didática da área do português possibilita abordar temas da educação para o desenvolvimento e para a cidadania global, nomeadamente a paz, os direitos humanos e a democracia.

Ainda, Catarina Correia (2018) com o estudo intitulado *Todos temos o direito saber que temos direitos*, produzido na Escola Superior de Educação de Lisboa, que decorreu em contexto de jardim de infância numa sala heterogénea (4 e 5 anos). Neste estudo, a investigadora concluiu que a educação dos direitos não implica uma aprendizagem, no sentido de conteúdos a

transmitir, mas sim uma vivência diária, com os conflitos, desafios, incertezas, certezas e conquistas.

Finalmente, a investigação de Bruna Barbosa (2019), produzida na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, designa o estudo *A voz narrativa das crianças: uma experiência em EPE*, tendo por finalidade perceber de que forma seria possível o desenvolvimento da voz narrativa da criança com o recurso a elementos ilustrativos. A investigadora concluiu que é possível que as crianças, pela sua voz, consigam desenvolver a narrativa, apoiando-se em material pictórico, pois facilita e orienta o discurso, acima de tudo no seu conteúdo.

5. Metodologia

5.1. Opções Metodológicas

A investigação consiste na realização de atividades intelectuais, que podem exigir a realização de experiências, de forma sistemática, uma vez que envolve a pesquisa, com a finalidade de ampliar conhecimentos sobre alguma questão-problema.

Segundo Spencer (2013), investigar é “um processo sistemático, organizado e objetivo, cuja finalidade é dar resposta a uma questão, colocada previamente pelo investigador.” (p.48).

A investigação nasce, assim, da necessidade de dar resposta a determinadas interrogações, que se observam ou experienciam com o objetivo de compreender a natureza de tais acontecimentos. No que concerne à investigação em educação, esta assume um papel preponderante, uma vez que procura o “significado” e promove a conquista de novos conhecimentos, tendo sempre em linha de conta o “entendimento dos comportamentos dos intervenientes educativos.” (Spencer, 2013, p.48).

Dada a definição do problema de investigação, torna-se essencial delinear a metodologia a aplicar. Assim, a metodologia pode-se entender como um “conjunto de processos, procedimentos e instrumentos de pesquisa utilizados por um investigador para realizar a sua investigação.” (Alves, 2017, p.38). Logo, antes de se empreender uma investigação, é crucial determinar um quadro de referências preciso, ou seja, alicerçar um critério da ocorrência do que se irá observar. (Barbosa, 2012, p.75).

No presente trabalho, a metodologia adotada é de cariz qualitativo, com um carácter descritivo e interpretativo. Afonso (2005) atesta que esta metodologia possibilita que o investigador “compreenda os acontecimentos em estudo, mas também as percepções individuais dos participantes observando e descrevendo as suas ações (p.12). À vista disso, também Bogdan

e Biklen (1994) atestam que o paradigma qualitativo permite recolher dados “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Agustinho, 2015, p.12), e, de outra forma, também “privilegia essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação” (Agustinho, 2015, p.12), uma vez que, durante toda a investigação, o investigador dá liberdade para que os participantes do estudo exteriorizem, de forma livre e espontânea, as suas opiniões.

Quanto ao desenho da investigação, trata-se de um estudo de caso, que tem como objetivo compreender, em profundidade, um fenómeno. Segundo Yin (2005), o estudo de caso “(...) é uma investigação empírica que permite o estudo de um fenómeno dentro do seu contexto da vida real (...)” (Lima, Antunes, Neto, & Peleias, 2012, p. 132), sendo uma estratégia de pesquisa que engloba um método que abrange tudo, como tratamento da lógica de planeamento, técnicas de recolha de dados e abordagens específicas à análise dos mesmos.

Complementando, este método reúne um conjunto de informações numerosas e detalhadas que permitem a compreensão da totalidade de uma situação. Estes elementos auxiliam o pesquisador num maior conhecimento e numa provável resolução de problemas associados ao assunto em estudo (Lima, Antunes, Neto, & Peleias, 2012, p. 132).

5.2. Participantes do estudo

O presente estudo realizou-se com um grupo de 24 crianças de contexto de educação pré-escolar, sendo que o JI pertence a um agrupamento de escolas de Viana do Castelo da rede pública.

Antes do início do processo de recolha de dados, teve-se em conta a respetiva autorização dos encarregados de educação, ou seja, foi enviado um pedido de autorização, para que fosse permitida a participação dos educandos num estudo no âmbito da PES II, solicitando permissão para a realização de filmagens e fotografias.

O grupo em questão era constituído por nove crianças do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino. Como já referido, duas crianças estavam sinalizadas, uma delas com um apoio de uma técnica de ensino especial, que se deslocava ao JI uma vez por semana, e a outra com necessidade imperativa de orientação de técnicos especializados externamente na área da linguagem.

No que toca ao comportamento dos participantes, estes são interativos, curiosos, interessados, criativos, empáticos e com uma grande vontade de conversar e exprimir os seus pontos de vista.

5.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As estratégias e instrumentos de recolha de dados são um elemento fundamental de uma investigação, dado que são responsáveis pelo êxito da mesma. A situação natural é o seio de toda a fonte; neste sentido, Bogdan e Biklen referem que “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituído o investigador o instrumento principal.” (Barbosa, 2012, p.77),

Desta forma, para a recolha de dados no âmbito desta presente investigação, foram escolhidos cuidadosamente instrumentos que garantissem a obtenção de dados com eficácia. Morgado (citado por Agostinho, 2015) reforça a relevância da escolha e aplicação dos instrumentos de pesquisa, referindo que “devem ser elaborados e utilizados de modo a captar, de forma o mais completa possível, todas as informações inerentes ao fenómeno em estudo (...) não podendo deixar de ter em conta os objetivos visados.” (p.14).

Neste seguimento, tende-se a aferir que, na investigação qualitativa, as “provas” que o investigador expõe no relatório de pesquisa não são casuais; como afirma Erickson (1986), são uma demonstração de plausibilidade dos resultados (Barbosa, 2012, p. 77).

Fragoso (citado por Meirinhos e Osório, 2010) refere “que os métodos e as técnicas de recolha de informação são utilizados de forma a obter informação suficiente e pertinente.” (p.59), logo o investigador deve, ao longo de todo o processo, recolher e estruturar os dados de múltiplas fontes, de modo sistemático.

À vista do que se atestou acima, para este estudo, optou-se por utilizar os seguintes instrumentos: observação, meios audiovisuais (vídeo e fotografia), documentos e conversas, uma vez que se pretende analisar a forma como as crianças reagem discursivamente quando confrontadas com situações em que os direitos das crianças são (ou não) desrespeitados.

5.3.1. Observação

No decurso do projeto de investigação, a observação foi um dos instrumentos mais utilizados, uma vez que a frequência contínua com as crianças permitiu acompanhá-las nas atividades e, conseqüentemente, poder ter uma observação mais próxima no processo evolutivo das mesmas.

A observação participante é um instrumento que integra um dos recursos mais consideráveis do estudo de natureza qualitativa, pois a observação faculta “(...) o conhecimento

direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” (Agostinho, 2015, p. 15).

5.3.2. Meios audiovisuais (vídeo e fotografia)

Os registos fotográficos, gravações áudio e vídeo foram meios basilares para a recolha de dados efetuada ao longo do estudo, dado que permitiram registar momentos pertinentes nas sessões, que, por sua vez, ilustravam determinados entendimentos, sendo bastante importante no momento de análise de dados. Por sua vez, também permitiram interações quer do investigador para com os participantes ou vice-versa. Para Bogdan e Biklen, “A fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa (...)” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 183), e, além disso, “dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente.” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 183).

5.3.3. Conversas

As intervenções das crianças foram muito importantes e um dos pontos fundamentais de análise, pois foram recolhidas no seu ambiente natural, a sala de JI.

Neste sentido, os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem estabeleceram diálogos e interações entre EE e os colegas, tendo como temática central os “os direitos das crianças”, desenvolvendo as perceções de si e do outro.

5.3.4. Documentos das crianças ou Artefactos

Os documentos/produções das crianças referem-se a desenhos, colagens e artefactos, que são uma forma de documentar o trabalho que as crianças realizaram, isto é, traduzem a maneira como processaram todo o conhecimento, e, por sua vez, transparece a forma como lidaram com os diferentes desafios.

Segundo Máximo-Esteves (2008), citado por Correia (2016), “a análise de artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem.” (p.31).

5.4. Definição do plano de ação do estudo

A estruturação de um plano de ação foi crucial, uma vez que trouxe organização, orientação e regularidade para as atividades definidas na investigação e, conseqüentemente, permitiu que surgissem as etapas que compõem este estudo, resultando numa calendarização, que representa as diferentes fases constituintes deste projeto de investigação.

O projeto que se apresenta inclui três fases. A primeira diz respeito à preparação do projeto, que coincide com a observação em JI; em seguida, a segunda fase, em que se implementou o projeto no seu todo, e, por fim, a terceira fase e última, a redação escrita do projeto.

<u>Datas</u>	<u>Fases do estudo</u>	<u>Procedimentos</u>
30 de setembro a 19 de outubro de 2019	Preparação do projeto	<ul style="list-style-type: none">- Definição da área de intervenção prioritária;- Definição das questões de investigação;- Organização das atividades de diagnóstico, intervenção e avaliação;- Conceção dos materiais necessários;- Pedido de autorização aos pais.
25 de novembro de 2019 a 21 de janeiro de 2020	Implementação do projeto	<ul style="list-style-type: none">- Concretização das atividades de diagnóstico, intervenção e avaliação;- Pesquisa bibliográfica;- Planificação e implementação das atividades;- Construção dos materiais essenciais;- Gravação audiovisual das atividades.
23 de janeiro a 30 de junho de 2020	Produção escrita do projeto	<ul style="list-style-type: none">- Redação escrita do projeto: fundamentação teórica; metodologia adotada; análise de dados; conclusões a respeito do projeto.

Quadro 1. Calendarização do projeto

5.5. Análise de dados

A intervenção educativa teve início em setembro de 2019 e terminou no mês de janeiro de 2020. No corrente capítulo, destaca-se a descrição das atividades, a análise das mesmas e a discussão dos resultados.

Nesta fase da investigação, a finalidade principal é interpretar os dados, que foram recolhidos a partir das técnicas e instrumentos escolhidos para obter informações. Assim,

avançar com a análise intensiva de dados, que se encontram no próprio discurso produzido pelas crianças, implica fazer uma categorização segundo determinados padrões (Coutinho, 2014).

A categorização permite facilitar o objetivo de analisar o discurso produzido pelos intervenientes, tendo por base a temática dos direitos das crianças. Assim, com base na literatura (Campos & Xavier,1991), nos dados recolhidos e tendo em consideração os objetivos do estudo, formularam-se as seguintes categorias de análise:

<u>Questão de investigação</u>	<u>Categorias de Análise</u>	<u>Indicadores</u>
De que forma as crianças, em contexto de Educação Pré-Escolar, verbalizam os seus direitos?	<p>Desconhecimento do direito</p> <p>Reconhecimento do direito sem verbalização</p> <p>Reconhecimento do direito com verbalização declarativa (modalidade epistémica)</p> <p>Reconhecimento do direito com tomada de posição interventiva (modalidade deontica)</p> <p>Reconhecimento do direito com tomada de posição valorativa(modalidade apreciativa)</p>	<p>Silêncio;</p> <p>Linguagem não verbal;</p> <p>Entoação;</p> <p>Tempos Verbais;</p> <p>Adjetivos com Valor</p> <p>Apreciativo;</p> <p>Construções Frásicas</p> <p>Modalizadoras;</p> <p>Verbos Auxiliares;</p>

Quadro 2. Categorias de análise

5.6. Atividades desenvolvidas

Para o desenvolvimento deste estudo, realizaram-se cinco atividades na fase da intervenção, a que acrescentamos uma atividade de diagnóstico e uma outra de aferição. De seguida, é feita uma descrição de cada atividade, seguida de análise e interpretação.

Fase de diagnóstico

- ✓ Planisfério- “Mapa Mundo”

Descrição:

A EE apresentou o planisfério (Anexo 1- Figura 1) e, de forma breve, mencionou os continentes, oceanos, perguntando às crianças que países já conheciam, seguidamente expôs uma imagem (Anexo 1- Figura 2) às crianças, tendo como objetivo que observassem e, num segundo momento, descrevessem a imagem, que continha uma criança em situação de desrespeito dos direitos das crianças, nomeadamente “direito a ir à escola” e “direito a brincar” (Anexo 1- Figura 2). A fotografia apresentava o retrato de uma criança a suportar na cabeça um cesto, que seria bastante pesado, pois o seu rosto demonstrava esforço físico.

Posteriormente, a EE colocou um sinalizador nos países, Portugal e Nepal, deu-se início à viagem a partir de um fio, partindo de Portugal até ao Nepal, para que todos percebessem que, mesmo sendo de países diferentes, todas as crianças deveriam ter os mesmos direitos e estão ligadas entre si. Salienta-se que, após chegada ao país, a EE realizou algumas questões/afirmações, tendo como finalidade desvendar a realidade daquela determinada fotografia. A EE fez alguns comentários tendo como objetivo iniciar o diálogo, por sua vez colocou algumas questões:

- i) “No Nepal algumas crianças são escravas.”
- ii) “Então, o que está a acontecer nesta imagem?”
- iii) “Para que serve este fio?”
- iv) “Será que estas crianças têm as mesmas coisas que vocês?”

Análise:

Num primeiro momento, quando foi mostrada a imagem (Anexo 1- Figura 2) às crianças, estas mostraram alguma admiração e tiveram de ser incentivadas a participar por parte da EE, pois, após pedir para descreverem a imagem, estas nada disseram.

EE: “O que observam na imagem?”

EE: “Quem está na imagem, JO?”

Entretanto, a EE direcionou as questões, para que as crianças conseguissem descrever a imagem.

EE: “É uma menina ou um menino, JO?”

JO: “É uma menina.”

EE: “O que tem na cabeça?”

DA: “Um cesto.”

EE: “Lembram-se em que país estamos?”

JO: "Nepal."

Num terceiro momento, a EE fez um comentário alusivo à situação das crianças no Nepal, com o objetivo de verificar a reação verbal das crianças.

EE: "No Nepal algumas crianças são escravas."

JO: "Nepal já ouvi, quando fui com o meu pai ao monte, ele disse essa palavra."

EE: "Então, o que está a acontecer nesta imagem? Os direitos das crianças estão a ser respeitados?"

DA: "Não."

EE: "Esta criança está a fazer o quê?"

DU: "Está com um cesto a trabalhar."

EE: "Então, o que está a acontecer nesta imagem?"

Silêncio.

EE: "Que direito das crianças não está a ser respeitado?"

Silêncio.

EE: "Para que serve este fio?"

RI: "As crianças estão todas ligadas, todas juntas."

EE: "Será que a menina que veem na imagem tem as mesmas coisas que vocês?"

DU: "Não. Porque os pobrezinhos não têm água, nem comida e nem roupa."

LU: "Eu tenho brinquedos tantos e dei aos pobrezinhos. Porque os pobrezinhos têm pouca coisa."

EE: "E esta menina é pobrezinha?"

Todos: "Sim."

EE: "Porquê?"

Silêncio.

EE: "Acham que esta menina vai à escola aprender?"

Todos: "Não."

EE: "Há um direito que vocês todos têm que está a ser desrespeitado. Qual é?"

Silêncio.

EE: "Vocês hoje vieram à escola. Acham que esta menina vai à escola?"

Todos: "Não."

EE: "Pois é... esta menina está a trabalhar. Logo há dois direitos que estão a ser desrespeitados, o direito a brincar e o direito a ir à escola."

Como se verifica pelo diálogo, as crianças foram capazes de, com as perguntas estratégicas discursivas da EE, nomeadamente a repetição e a entreaajuda: estratégia de dar a vez de elocução e de incitar à participação, participar no diálogo e responder às questões colocadas, numa vertente descritiva.

No entanto, e quanto ao reconhecimento do direito propriamente dito, tal não se verificou, já que, para além de não o reconhecerem, também não o verbalizaram, reconhecendo que se tratava de uma imagem que representava uma criança pobre com menos objetos, materiais do que elas próprias. São capazes, no entanto, de reconhecer o conceito de amizade e partilha, verificando a existência de um problema na imagem, nomeadamente através da entoação exclamativa presente nas seguintes intervenções:

DU: “Não. Porque os pobrezinhos não têm água, nem comida e nem roupa!”

LU: “Eu tenho brinquedos tantos! E dei aos pobrezinhos. Porque os pobrezinhos têm pouca coisa.”

Veja-se o quadro síntese:

<u>Categorias de análise</u>	<u>Número de Crianças</u>	<u>Indicadores</u>
Desconhecimento do direito	24	Silêncio
Reconhecimento do direito sem verbalização	24	Linguagem não verbal: as crianças acenaram com a cabeça após a verbalização direito por parte da EE
Reconhecimento do direito com verbalização declarativa (Modalidade epistémica)	0	Silêncio
Reconhecimento do direito com tomada de posição interventiva (Modalidade deôntica)	0	Silêncio
Reconhecimento do direito com tomada de posição valorativa (Modalidade apreciativa)	2	Entoação exclamativa

Quadro 3. Síntese das intervenções das crianças na tarefa de diagnóstico

Fase de intervenção educativa

Tarefa 1. “Direito ao amor e compreensão dos meus pais e da sociedade”

- ✓ Árvore dos Direitos e diálogo;
- ✓ Jogo da Carícia do Amor;
- ✓ Descrição de imagem.

Descrição:

Antecipadamente, a EE construiu uma árvore dos direitos das crianças, as ramificações possuíam alguns envelopes numerados, que tinham, no seu interior, um direito da criança. A árvore foi apresentada ao grupo, como sendo a árvore dos direitos das crianças.

A EE pediu a uma criança para retirar o primeiro direito da árvore (Anexo 2), leu-o, iniciando, assim, a abordagem ao primeiro direito “Eu tenho direito ao amor e à compreensão dos meus pais e da sociedade”. O envelope foi aberto e foi lido o direito que se encontrava descrito na carta e, seguidamente, a EE colocou algumas questões:

- i) “O que é ter direito ao amor por parte dos nossos pais?”
- ii) “Como é que mostramos respeito e amor pelos outros?”

Seguiu-se o jogo da “Carícia do amor”. As crianças colocaram-se em círculo, de pé, e a EE distribuiu um colar com uma estrela diferente, pendurada no pescoço de cada criança. No centro do círculo, havia uma caixa com estrelas iguais às dos colares das crianças e um conjunto de imagens viradas para baixo. A EE chamava uma criança para ir ao centro retirar uma estrela da caixa, observar e identificar o colega com uma estrela igual. Após essa identificação, a criança, que estava no centro, retirava uma imagem das que estão viradas para baixo, e representava o afeto presente na imagem com o colega que havia identificado anteriormente através da estrela. De referir que os afetos representados nas imagens eram os seguintes: dar as mãos; fazer carícias no rosto do colega; dar um beijo na testa; dar um abraço; dar um beijo na cara; dar um aperto de mão;

No final, foi mostrada uma imagem (Anexo 3), em que está presente uma criança acompanhada da mãe, que dá afeto ao filho.

A EE pediu que o grupo descrevesse a imagem.

Análise:

A EE deu início à atividade com o seguinte diálogo:

EE: “Retira um direito da nossa árvore, DI.”

“Muito obrigada! Vamos lá ler o que diz o nosso direito hoje. Este papelinho diz o seguinte: Eu tenho direito ao amor e à compreensão dos meus pais e da sociedade. O que é ter direito ao amor por parte dos nossos pais?”

DI: “É amor e carinho, porque eles me fazem coisas.”

EE: “Muito bem! E tu o que achas, JO?”

JO: “Os pais podem casar. O meu pai e a minha mãe quando fez anos ela namorou com o pai.”

EE: “Muito bem! Mas como é que os vossos pais mostram o amor que têm por vocês?”

RO: “Dar um beijo na testa.”

GC: “Dar mimosinhos.”

EE: “Como é que mostramos respeito e amor pelos outros?”

RU: “Beijar-se.”

DU: “Amor também é brincar com os amigos.”

AF: “Dar um abraço.”

LE: “Abraçar muito a mãe.”

AT: “São todos a viver em paz.”

Analisando as intervenções das crianças, verifica-se que nem sempre as crianças conseguem compreender que se trata de direito que diz respeito ao amor que as crianças têm direito por parte dos pais, em particular, e da sociedade, em geral. Numa outra perspetiva, reconhecem ações que devem ser feitas por parte dos pais e que demonstram esse amor, como se verifica pela utilização de expressões como “dar um beijo na testa”, “dar mimosinhos”. Trata-se, portanto, de um discurso com uma modalidade deontica, incentivando à prática destas ações como reveladoras de amor. Para além disso, por vezes, determinadas expressões trazem ao discurso um tom valorativo, nomeadamente o advérbio de quantidade “muito” em “abraçar muito a mãe”.

No jogo da carícia do amor, e após a explicação do jogo, a EE iniciou um diálogo:

EE: “Vamos, então, praticar o direito que acabamos de aprender. Como se chama esse direito?”

AT; JO; RO; DU; RU; AF: “Eu tenho direito ao amor e à compreensão dos meus pais e da sociedade.”

DI; TO; MT; GU: “Direito ao amor.”

Veja-se o facto de seis crianças terem verbalizado o direito integralmente como foi dito pela educadora. Outras quatro crianças tiveram a capacidade de sintetizar a ideia.

A EE prosseguiu:

<u>Categorias de análise</u>	<u>Número de Crianças</u>	<u>Indicadores</u>
Desconhecimento do direito	4	Silêncio
Reconhecimento do direito sem verbalização	2	Linguagem não verbal: - Confirmação do reconhecimento do direito, com um aceno da cabeça sempre que a EE ou um colega o verbalizava
Reconhecimento do direito com verbalização declarativa (Modalidade epistêmica)	13	Silêncio
Reconhecimento do direito com tomada de posição interventiva (Modalidade deôntica)	3	Verbos no Infinitivo (“Dar um beijo na testa e dar mimosinhos”) Verbo auxiliar modal (“Devem todos viver em paz”)
Reconhecimento do direito com tomada de posição valorativa (Modalidade apreciativa)	2	Adjetivo (“Sossegados”) Advérbio de quantidade e grau (“Abraçar muito a mãe”)

Quadro 4. Síntese das intervenções das crianças relativas ao direito "Direito ao amor e compreensão dos meus pais e da sociedade"

Tarefa 2. “Direito a cuidados médicos”

- ✓ Árvore dos direitos e diálogo;
- ✓ Consulta médica;
- ✓ Descrição de uma imagem e diálogo;

Descrição:

A EE pediu a uma criança que retirasse um cartão da árvore dos direitos (Anexo 2) e, usando a mesma dinâmica, a EE leu-o ao grupo “Eu tenho direito a cuidados médicos”, colocando a seguinte questão:

i) “O que são cuidados médicos?”

De seguida, a EE mostrou uma imagem (Anexo 4), em que se desrespeita o direito das crianças a cuidados médicos. A figura tem três crianças rodeadas de sacos de lixo; tudo em seu redor era sujidade, remetendo para a falta de higiene. A imagem também tem um símbolo associado a cuidados de saúde. A EE questionou as crianças:

i) “O que veem na imagem?”

ii) “Será que estes meninos da imagem vão ao médico como vocês?”

iii) “Que direito está a ser desrespeitado?”

De referir que, no decorrer do diálogo, a EE usou uma bata de médica e a atividade decorreu numa outra sala do JI, simulando tratar-se do consultório da Dr.^a Catarina, o que provocou um grande entusiasmo em todas as crianças. No consultório, foi feita uma série de pequenas avaliações ao estado de saúde, os parâmetros médicos examinados foram o peso, a altura, a temperatura e tensão arterial, a sistólica (máxima), diastólica (mínima) e os batimentos cardíacos por minuto. Cada criança trazia consigo um CU (cartão de utente) (Anexo 5), que continha os dados clínicos acima indicados. Para além disso, a EE incentivou o diálogo com algumas questões:

i) “Quando foi a última vez que foste ao médico?”

ii) “Tomas vacinas muitas vezes?”

iii) “Costumas ter dores ou febre?”

iv) “Gostas de ir ao médico?”

Análise:

Partindo da leitura do cartão da árvore dos direitos, a EE iniciou o diálogo com as crianças:

EE: “O que são cuidados médicos?”

DI: “O médico cuida de nós.”

MR: “Os médicos é que cuidam de nós, não somos nós que cuidamos dos médicos.”

MT: “O médico cuida de outro médico.”

MA: “Os médicos podem tratar do que está mais doente, do que nós.”

EE: “Então, os cuidados médicos acontecem quando estamos doentes e os médicos tratam de nós.”

Todos: “Sim.”

EE: “Só vamos ao médico quando estamos doente?”

LU: “Não, eu vou muitas vezes.”

Várias crianças: “Eu também.”

Neste excerto, verifica-se que as crianças reconhecem o direito a cuidados médicos e sabem que o médico é a pessoa responsável pelos mesmos. No entanto, verifica-se, claramente, que as crianças precisam de incentivos do adulto para continuar os diálogos. Neste caso específico, a EE utilizou a estratégia discursiva da conversação triádica e a estrutura organizacional tripartida, partindo da interação entre uma criança, o grupo e a própria educadora.

De seguida, a EE mostrou uma imagem (anexo 4), iniciando o diálogo:

EE: “O que veem na imagem?”

DA: “Tem meninos e está tudo cheio de lixo.”

DU: “Estão todos sujos.”

LU: “A roupa está velha.”

EE: “Será que estes meninos da imagem vão ao médico como vocês?”

Todos: “Não.”

EE: “Porquê?”

LU: “Não. A doutora faz muito bem aos meninos, tratar.”

GI: “Ficavam doentes se não fossem ao médico.”

RO: “Têm os mesmos direitos que nós, ir ao médico.”

DA: “Tem de ser um adulto a ajudá-los.”

RO: “Acena com a cabeça.”

GC: “Não porque eles não têm dinheiro para pagar.”

EE: “Muito bem! Que direito está a ser desrespeitado?”

LE: “Direitos das crianças.”

EE: “Muito bem. São os direitos das crianças. Mas que direito? Será que estes meninos vão ao médico?”

Todos: “Não.”

EE: “Então qual é o direito que está a ser desrespeitado?”

DA: “Não têm ninguém para os proteger.”

MR: “Os médicos é que cuidam de nós, não somos nós que cuidamos dos médicos.”

TO: “Direito a cuidados médicos.”

AT; AF; KE; MA; RU; GB; MR; GI: “Sim.”

RO; DA; JO; RI; AT: Aceno afirmativo com a cabeça.

MA: Aponta para a imagem e diz – “Isto é mau”.

No decorrer da atividade no consultório, a EE simulou que as crianças estavam a ser consultadas por um médico, insistindo na importância dos cuidados médicos, e colocando algumas questões, usando a estratégia discursiva “os pares adjacentes: pergunta-resposta”, de modo a promover o diálogo.

i) “Quando foi a última vez que foste ao médico?”

ii) “Tomas vacinas muitas vezes?”

iii) “Costumas ter dores ou febre?”

iv) “Gostas de ir ao médico?”

Veja-se algumas verbalizações das crianças:

TO: “Dói-me muito o joelho e quero que me analise.”

JO: “Quero fazer uma análise aos pulmões.”

DU: “Tenho uma alimentação muito saudável.”

DA: “É um pouco incómodo.”

TO: “Não gosto muito.”

TO: “Faz-me impressão a agulha.”

Neste ponto, é de salientar que as crianças começam a mobilizar algum vocabulário relacionado com o direito. Vejam-se os exemplos: análise; pulmões; alimentação saudável; incómodo; agulha.

Veja-se o quadro síntese.

<u>Categorias de análise</u>	<u>Número de Crianças</u>	<u>Indicadores</u>
Desconhecimento do direito	0	

Reconhecimento do direito sem verbalização	Todos	Linguagem não verbal: - Confirmação do reconhecimento do direito, com um aceno da cabeça sempre que a EE ou um colega o verbalizava
Reconhecimento do direito com verbalização declarativa (Modalidade epistémica)	7	Entoação: Frases declarativas: “Direito a cuidados médicos”
Reconhecimento do direito com tomada de posição interventiva (Modalidade deôntica)	3	Verbo auxiliar modal: Ter de Expressão enfática: é que (“Os médicos é que cuidam de nós”)
Reconhecimento do direito com tomada de posição valorativa (Modalidade apreciativa)	4	Adjetivos (ex. “sujos”) Advérbio de modo (ex. “mau”)

Quadro 5. Síntese das intervenções das crianças relativas ao direito "Direito a cuidados médicos"

Tarefa 3. “Direito a ir à escola ”

- ✓ Árvore dos Direitos e diálogo;
- ✓ Descrição de imagem e diálogo;

Descrição:

A EE solicitou a uma criança que fosse à árvore dos direitos (Anexo 2) e retirasse o próximo direito, entregando-o à EE que o leu – “Direito a ir à escola.”

A EE lançou o diálogo, perguntando:

- i) “Vocês utilizam este direito?”
- ii) “Gostam de vir à escola? Porquê?”

De seguida, a EE mostrou uma imagem às crianças (anexo 6), que contém quatro crianças, sendo que duas delas estão a pegar em enxadas para iniciar, possivelmente, um

trabalho agrícola. Uma das meninas tem um cesto e outra encontra-se a pegar nas pedras. A EE solicitou às crianças:

i) "O que está a acontecer na imagem?"

ii) "Que direito está presente na imagem?"

iii) "Está a ser respeitado ou desrespeitado?"

Análise:

A EE iniciou a dinâmica, questionando as crianças sobre a utilização do direito de ir à escola;

EE: "Vocês utilizam este direito?"

RI: "Estamos a utilizar agora."

LU: "Quando vimos à escola."

EE: "Boa! Gostam de vir à escola?"

RO, DU, DA: "Não."

EE: "Porquê?"

DA: "Fico cansado, mas ao mesmo tempo divirto-me."

DU: "Não gosto de ir à escola porque gosto de brincar com o meu papagaio."

RO: "Não gosto de ir à escola, gosto de brincar com o meu cão."

EE: "Mas é importante e muito divertido vir à escola?"

DU, RO, DA: "Sim."

Outros: "Sim."

RU: "Gosto muito de vir à escola."

DA: "Eu também gosto muito."

EE: "Porquê que gostam de vir à escola?"

LU: "É o direito das crianças."

JI: "Então, nós já estamos na escola."

AF: "Sim, fazemos atividades."

RI: "Gosto de vir à escola porque aprendo muita coisa".

LA: "Aprender coisas que nós não sabemos."

LA: "Fazemos obras primas, como isto aqui." (está a fazer referência a uma atividade específica: a máquina iluminoplanta.

LO: "Fazemos desenhos."

GC: "Brincam."

Análise:

Perante a questão colocada, verifica-se que as crianças utilizaram, maioritariamente, um discurso valorativo (gosto/não gosto), sendo assertivos quando se referem às razões e utilizando uma modalidade epistémica de certeza, evidente pela utilização de formas verbais no Presente do Indicativo (“fazemos”; “brincam”; “aprendo”). De salientar, também, as estratégias discursivas da EE, nomeadamente as paráfrases e reformulações (“Mas é importante e muito divertido vir à escola?”) e as felicitações e elogios.

Já no que diz respeito à verbalização do direito propriamente dito, veja-se o seguinte:

EE: “O que está a acontecer na imagem?”

DU: “Estão com uma chapa a tirar pedras e a pôr num cesto. Estão a trabalhar.”

EE: “Todos concordam?”

Todos: “Sim.”

EE: “Que direito está presente na imagem?”

Silêncio.

EE: “Então, acham que estes meninos vão à escola?”

Uníssonos: “Não.”

GB: “Venho à escola. Às vezes, trabalho com o meu avô. Apanho folhas.”

TO: “Eu com o meu avô trabalho a semear plantas.”

EE: “Acham que ajudar a apanhar folhas ou a semear plantas é a mesma coisa que está presente na imagem?”

DA: “Não, aquele trabalho é muito difícil. Mais difícil ainda é trabalhar de manhã até à noite.”

EE: “Então qual o direito das crianças representado na imagem?”

LU: “Não se deve trabalhar, as crianças.”

MA: “Só coisas leves.”

TO: “As crianças podem ajudar mas não como na imagem.”

EE: “Muito bem! Quando li o direito da nossa escola, o que disse?”

RO; SA; GA; GI; MA; AP; KE; LU; GC; MT; AF: “Direito a ir à escola.”

EE: “Boa! Então é esse o direito que está aqui representado: o direito a ir à escola.”

EE: “Este direito está a ser respeitado ou desrespeitado.”

RO; JO; DA; LU; GI; GC; TO; GB: “Estão a desrespeitar o direito.”

EE: “Todos concordam?”

CA; GU; MI: Silêncio. Não respondeu.

Todos os outros: “Sim.”

Analisando os diálogos, verifica-se que, após terem sido incentivados pela EE, as crianças verbalizam o direito de forma mais assertiva, usando uma modalidade epistêmica com valor de certeza, quando o verbalizam, por repetição do que havia sido dito pela EE ou quando comparam com as pequenas tarefas que ajudam os familiares a fazer. Porém, neste caso, tomam partido valorativo, através de adjetivos no grau superlativo absoluto analítico (“muito difícil”) ou condenando a prática do trabalho infantil, recorrendo à modalidade deôntica, através, por exemplo, da forma verbal modal (“Não se **deve** trabalhar, as crianças”). Veja-se a síntese:

<u>Categorias de análise</u>	<u>Número de Crianças</u>	<u>Indicadores</u>
Desconhecimento do direito	3	Silêncio
Reconhecimento do direito sem verbalização	0	
Reconhecimento do direito com verbalização declarativa (Modalidade epistêmica)	11	Formas verbais no presente do indicativo
Reconhecimento do direito com tomada de posição interventiva (Modalidade deôntica)	2	Forma verbal modal (“deve”)
Reconhecimento do direito com tomada de posição valorativa (Modalidade apreciativa)	2	Adjetivos

Quadro 6. Síntese das intervenções das crianças relativas ao direito “Direito a ir à escola”

Tarefa 4. “Direito a Brincar”

- ✓ Árvore dos direitos e diálogo;
- ✓ Descrição de imagem e diálogo;
- ✓ Brincar ao Ar livre.

Descrição:

Seguindo a mesma dinâmica, a EE selecionou uma criança aleatoriamente para ir junto da árvore (Anexo 2) e retirar o cartão. A EE leu-o para todas as crianças: “Direito a Brincar” e questionou-as:

i) “Vocês têm este direito e estão a utilizá-lo?”

ii) “Imaginem se vocês não pudessem brincar, como seria a vossa vida?”

De seguida, mostrou uma imagem com crianças a brincar (Anexo 6) e questionou:

i) “O que veem nesta imagem?”

ii) “Que direito está aqui representado?”

iii) “Está a ser respeitado ou desrespeitado?”

Finalmente, recorreu a uma outra imagem (Anexo 7) que as crianças já conheciam e perguntou:

i) “O que estão os meninos a fazer?”

ii) “Como relacionam esta imagem com o direito a brincar?”

Análise:

Após a leitura do direito em voz alta, a EE impulsionou o diálogo:

EE: “Vocês têm este direito e estão a utilizá-lo?”

Todos: “Sim.”

EE: “Acredito que todos gostam muito das brincadeiras. Onde brincam mais?”

DU: “Eu gosto muito de brincar.”

RI: “Todos brincamos.”

GC: “Brincamos aqui, e em casa.”

RI: “Brincamos todos os dias em casa, na escola.”

DA: “Eu brinco também em casa.”

EE: “Imaginem se vocês não pudessem brincar, como seria a vossa vida?”

DA: “Era complicado!”

EE: “Mas como seria?”

JO: “Nós temos de brincar muito.”

Outras crianças: fazem um ar estranho, como se o que a EE estivesse a dizer não fosse possível.

Como se verifica pelos excertos, as crianças verbalizam, usando uma modalidade epistémica, pela utilização de verbos no presente do indicativo e frases declarativas, com o objetivo de fazer declarações verdadeiras sobre as suas brincadeiras. Também usam a modalidade apreciativa, com verbos de opinião, como “gostar”.

Quando confrontadas com a possibilidade de não poderem brincar, só duas crianças verbalizam, uma numa modalidade apreciativa, de opinião, através do adjetivo “complicado” e outra numa modalidade deôntica, com a expressão modal “ter de”, entendendo o ato de brincar como algo obrigatório.

EE: “O que veem nesta imagem?”

JO: “Estão a brincar. Estão na escola.”

Outras crianças: “Ah, estão a brincar.”

EE: “Que direito está aqui representado?”

Muitos dos meninos: “Direito a brincar.”

CA; GU; LA; MI: Permaneceram em silêncio.

EE: “Este direito está a ser respeitado ou desrespeitado?”

Muitos dos meninos: “Respeitado.

CA; GU; LA; MI: Permaneceram em silêncio.

EE: “E nesta imagem que vocês já conhecem, o que estão os meninos a fazer?”

Todos: “A trabalhar.”

EE: “Como relacionam esta imagem com o direito a brincar?”

JO: “O direito das crianças a brincar não está a ser respeitado.”

EE: “Todos concordam?”

Todos: “Sim.”

Veja-se a síntese:

<u>Categorias de análise</u>	<u>Número de Crianças</u>	<u>Indicadores</u>
Desconhecimento do direito	4	Silêncio
Reconhecimento do direito sem verbalização	0	

Reconhecimento do direito com verbalização declarativa (Modalidade epistémica)	18	Entoação declarativa Formas verbais no presente do indicativo
Reconhecimento do direito com tomada de posição interventiva (Modalidade deôntica)	1	Expressão modal “ter de”
Reconhecimento do direito com tomada de posição valorativa (Modalidade apreciativa)	1	Adjetivos

Quadro 7. Síntese das intervenções das crianças relativas ao direito “Direito a Brincar”

Neste caso, verifica-se que a maior parte das crianças é capaz de verbalizar o direito, reconhece claramente situações de respeito e desrespeito.

Num momento final, a EE propôs às crianças um recreio da tarde diferente, uma vez que este grupo brincava, maioritariamente, nas áreas e no interior da sala. Vejam-se os diálogos:

EE: “Vamos usufruir deste direito num espaço diferente e lanchar nesse espaço.”

JO: “Podemos brincar lá fora?”

MR: “Adoro brincar lá fora!”

RI: “Vamos brincar lá fora?”

RU: “Gosto muito de brincar nas construções.”

JO: “Podemos brincar?”

GI: “Eu gosto muito de brincar lá fora.”

DU: “Em casa, também brinco lá fora com o pai, a mãe.”

Reações não verbais: risos, saltos...

Neste momento, esteve evidente a alegria das crianças por poderem brincar num espaço exterior, algo que as alegrou bastante. Na verdade, a maior parte das crianças reagiu de forma não verbal, com saltos, risos. Porém, outros mostraram apreço pela ideia, usando verbos de opinião – “gostar”

Tarefa 5. “Direito a uma casa segura e confortável ”

- ✓ Árvore de Direitos e diálogo;
- ✓ Descrição de imagem e diálogo;

- ✓ Construção de uma casa;

Descrição:

A EE mostrou a árvore dos direitos (Anexo 2) e pediu a uma criança que recolhesse o último envelope da árvore, lendo-o: “Direito a uma casa segura e confortável.” De seguida, colocou as seguintes questões:

i) “O que significa viver numa casa segura e confortável?”

ii) “Todos vivem numa casa segura e confortável?”

De seguida, mostrou uma imagem (Anexo 8), que apresenta casebres com chapas de metal e crianças que se encontram à porta. Dinamizou o diálogo com as seguintes questões?

i) “O que veem na imagem?”

ii) “Que direito pode estar associado a esta imagem?”

iii) “Como se podem sentir as crianças que aqui vivem?”

Finalmente, a EE pediu às crianças que criassem, individualmente, a partir de material reciclado, uma casa, sendo que deveria ser uma casa segura e confortável.

Análise:

Durante a dinamização da atividade da árvore dos direitos, veja-se o seguinte diálogo:

EE: “O que significa viver numa casa segura e confortável?”

MT: “A minha casa é confortável porque está sempre quentinha.”

MT: “Porque tem uma câmara de longe.”

DU: “Tem portas e portões.”

RO: “A minha casa é feita de tijolos.”

JO: “Porque tem sofá e manta e ainda tem brinquedos.”

LU: “É quentinha.”

DI: “Porque tem camas.”

TO: “Tenho uma lareira, é feita de tijolos e é muito confortável.”

Efetivamente, todas as crianças valorizam o conforto e a segurança das casas, enumerando os vários elementos que traduzem esse conforto e segurança: portas, portões, câmara, sofás, mantas, brinquedos... Trata-se de um discurso maioritariamente assertivo, com

uma modalidade epistêmica de certeza. Para além disso, a utilização de adjetivos, como, por exemplo, “confortável” mostra a afetividade presente no discurso das crianças, associada a uma modalidade apreciativa.

A EE continuou, usando a técnica “Pergunta-resposta” para promover o diálogo com o grupo:

EE: “Todos vivem numa casa segura e confortável?”

KE: “Não. Alguns meninos moram debaixo de uma ponte.”

LU: “Os pobrezinhos.”

RU: “E não têm dinheiro.”

MT: “Os meninos podem cortar uma árvore e fazer uma casa na árvore.”

DU: “Por exemplo, uma casa de madeira.”

RO: “Podia construir uma casa.”

LU: “Mas todos juntos também podemos fazer uma casa.”

KE: “Andavam de carroça e bebiam água suja.”

RU: “Tínhamos que ter amigos para construir.”(RU);

Neste caso concreto, o discurso afetivo tornou-se cada vez mais crescente, tomando, agora, uma modalidade deôntica, ou seja, vontade por parte das crianças de intervir e ajudar todos aqueles que não tem uma casa segura e confortável. Veja-se a utilização repetida do auxiliar modal “Poder”, no sentido de ser necessário/ urgente agir.

Prosseguindo para a descrição da imagem e verbalização do direito, veja-se o diálogo:

EE: “O que veem na imagem?”

GB: “Existem meninos numa casa.”

RO: “São casas destruídas.”

AT: “São casas velhas.”

EE: “Que direito pode estar associado a esta imagem?”

DA: “Direito a uma casa segura.”

EE: “E mais?”

RO: “E confortável!”

EE: “E vocês concordam?”

Vários meninos: “Sim.”

E vocês, CA; MI; GU?

CA; MI; GU: Aceno afirmativo com a cabeça.

EE: “Como se podem sentir as crianças que aqui vivem?”

LU: “Muito mal.”

EE: “Porquê?”

LU: “Não tinha uma casa para dormir.”

JO: “Sem-abrigo.”

DA: “Era uma situação complicada, mas podiam construir uma casa.”

EE: “E os outros meninos, o que pensam?”

AT; AF: “É triste!”

LE; MA; KE; RO: “Muito triste!”

JO; TO; GB; GC; RI; SA: “Era mau.”

Mais uma vez, uma tendência crescente para um discurso valorativo, com o recurso a muitos adjetivos, por vezes no grau superlativo absoluto analítico (“muito triste”). Além disso, o grupo percebe, claramente, que há crianças que não usufruem de uma série de direitos. Maioritariamente, o grupo reconhece a ausência desse direito e verbaliza-o. Veja-se o quadro.

<u>Categorias de análise</u>	<u>Número de Crianças</u>	<u>Indicadores</u>
Desconhecimento do direito	0	
Reconhecimento do direito sem verbalização	3	Linguagem não verbal: - Confirmação do reconhecimento do direito, com um aceno da cabeça sempre que a EE ou um colega o verbalizava
Reconhecimento do direito com verbalização declarativa (Modalidade epistémica)	6	Formas verbais no presente do indicativo Entoação declarativa Enumerações

Reconhecimento do direito com tomada de posição interventiva (Modalidade deôntica)	7	Verbo modal “poder”
Reconhecimento do direito com tomada de posição valorativa (Modalidade apreciativa)	8	Adjetivos

Quadro 8. Síntese das intervenções das crianças relativas ao direito “Direito a uma casa segura e confortável”

Durante o trabalho individual de construção da casa, e enquanto a EE auxiliava na realização da construção, veja-se os diálogos:

EE: “Como é a tua casa?”

KE: “É parecida com as casas dos meninos que moram debaixo da ponte.”

EE: “E é segura.”

KE: “Não.”

EE: “Como é a tua casa?”

GI: “É uma casa segura como a minha. Tem tudo para acolher os pobrezinhos.”

EE: “Como é a tua casa?”

RO: “Muito segura, tem muitos quartos, camas.”

EE: “Para que precisas de tantos quartos?”

RO: “Para dormir com outro menino pobrezinho. Temos de partilhar a nossa casa, os nossos alimentos, os nossos brinquedos.”

EE: “O que estás a fazer?”

LE: “Uma casa grande com tudo confortável. Eu quero mostrar ao resto dos meninos a minha casa. Pus brinquedos em sacos plásticos e dei aos mais pobres.”

EE: “Muito bem! Vamos todos ver as construções das vossas casas.”

Fase da Aferição

- ✓ Jogo dos Direitos.

O jogo dos direitos que constituiu a atividade da aferição foi adaptado da Rede Europeia Antipobreza (<https://www.eapn.pt/documento/605/o-jogo-dos-direitos>), porém todas as

questões foram criadas pela EE. De referir que pode ser jogado por quatro a cinco jogadores, simultaneamente, com a presença de mediador adulto, neste caso específico a EE. Os materiais essenciais são: um tabuleiro (Anexo 9), um dado, cartões com perguntas surpresa (Anexo 10), cartões com perguntas (Anexo 11), quatro a cinco peões e quatro a cinco jogadores (variável). Antes de a dinâmica começar, cada criança lança o dado a fim de saber a ordem de saída, os jogadores dispõem-se conforme a pontuação mais alta e inicia-se o jogo na casa de “Partida” com o lançamento do dado.

A cada lançamento do dado, surge uma pergunta a que o jogador deve responder. Num primeiro momento, a EE dispôs os materiais numa mesa com bastante espaço e jogou o jogo com grupos de cinco crianças. De referir que cada criança respondeu a seis questões. A totalidade das questões feitas encontra-se no Anexo 11.

Análise:

Veja-se algumas das respostas dadas pelas crianças durante o jogo:

EE: “O Manuel vê mal, e há pouco tempo foi contra um poste que estava no meio do passeio. Nesta situação, achas que há algum direito que esteja a ser desrespeitado? A) Sim. Qual?; B) Não;”

AT: “A); Direito a cuidados médicos. Tem os mesmos direitos que nós.”

CA: “A); Direito a cuidados. Porque ele não vê.”

DI: “A); Direito a cuidados médicos. Porque assim ela fica boa. Deverá ir ao médico.”

EE: “As crianças deficientes têm os mesmos direitos que as outras crianças? A) Não, porque elas não merecem esses direitos; B) Sim, porque são crianças como todas as outras;”

DA: “B); Algumas são diferentes, outras são iguais, mas nem sempre temos as mesmas ideias. Todas as crianças são diferentes, mas tem todas os mesmos direitos.”

EE: “Em qual destas situações a criança não está a ser aceite e respeitada tal como é? A) A Rita mudou-se, há pouco tempo, da Turquia para Portugal e foi convidada a integrar o clube de Atletismo da cidade; B) O Luís anda de cadeira de rodas e, embora gostasse muito, não o deixam participar em todas as atividades do Grupo de Escuteiros porque acham que ele não é capaz;”

JO: “B); O Luís. Porque anda numa cadeira de rodas. Porque isso é mal, porque se fizerem isso a uma dessas pessoas elas vão chorar.”

EE: “A Jasmim tem 5 anos e é cigana. Será que ela tem direito a brincar? A) Sim; B) Não;”

GU: “A); Porque é criança;”

MA: "A); Porque é igual a nós."

EE: **"Um menino nasceu e, quando fez 3 anos, foi para a escola. Mas a professora não sabia o seu nome, porque ele não tinha. Chamavam-no só de "Menino". A professora ficou muito preocupada porque: A) "Menino" é um nome feio; B) Todas as crianças têm direito a um nome;"**

LU: "B); E também um país. E ninguém sabia como era o nome então chamava-se, sei lá, miúdo."

KE: "B); Nós todos devemos ter um nome."

MR: "B); Tem direito antes de nascer, primeiro escolher o nome para ele já ter o nome, quando nasce."

EE: **"Adivinha- Qual é a coisa qual é ela que as crianças fazem no parque, na escola, em casa, na rua... A) Plantar alfaces; B) Brincar;"**

TO: "B); Eu gosto de plantar alfaces."

EE: **"As crianças deficientes têm os mesmos direitos que as outras crianças? A) Não, porque elas não merecem esses direitos; B) Sim, porque são crianças como todas as outras;"**

MT: " B); Sim, claro que merece! Então as crianças são todas iguais! Os direitos são todos iguais para todos."

DA: "Todas as crianças são diferentes, mas tem todas os mesmos direitos."

EE: **"O Matias de 8 anos vive na rua, o que achas? A) Viver na rua representa que não estão a respeitar o direito da criança; B) Estão a respeitar o direito do Matias;"**

GC: "A); Direito a uma casa segura e confortável. É porque tem de ter telhado, quando está a chover, assim tem um sítio para descansar."

EE: **"A Maria ficou com febre e os seus pais levaram-na ao médico. Qual é o direito que está a usar? A) Direito a uma boa alimentação; B) Direito a cuidados médicos;"**

RI: " B); Ao médico, ou seja, o direito a cuidados médicos. Sim, porque são crianças como nós, portanto somos todos diferentes, mas iguais."

GB: "B); Cuidados médicos. Porque quando estamos doentes precisamos de ir ao médico."

EE: **"Qual destas afirmações é a correta? A) A crianças mais pobres não podem ser ajudadas; B) As crianças mais pobres devem ser ajudadas;"**

LA: " B); Eu ajudava! Porque eles tem direito a ter ajudas dos amigos."

SA: " B); Temos que todos ajudar."

RU: "B); Dar aos meninos que precisam, porque eles não têm brinquedos."

AF: "B); Eu já dei alguns brinquedos."

EE: O João tem um novo colega na turma veio da Síria, com a família, e é refugiado. Achas que ele tem os mesmos direitos que os/ as outras/as colegas da escola? A) Sim, porque todas as crianças têm os mesmos direitos e devem ser protegidas; B) Não, porque o João é da Síria;

GI: “A); Porque ele tem os mesmos direitos que nós.”

EE: “O Luís tem 4 anos e vive na rua com os seus pais, qual é o direito que não está a ser usado? A) Direito a uma boa alimentação; B) Direito a uma casa segura e confortável;”

RO: “B); Oferecer aos meninos que mais precisam, porque eles são pobres. Dar comida, partilhar a nossa cama.”

EE: “Quando coloco algum amigo de lado, chamo-lhe nomes, bato-lhe, estou a: A) Ser má pessoa e a respeitar o outro; B) Má pessoa e a discriminar o outro;”

LE: “ B); É dizer uma coisa ao outro, e dizer que está a ser má pessoa.”

Nota: nesta atividade, participaram apenas 23 crianças. Uma das crianças (MI), esteve ausente do contexto.

Análise:

Como está evidente pelo diálogo, as crianças reconhecem sempre os seus direitos são desrespeitados. Para além disso, reconhecem a necessidade de igualdade entre todas as crianças e são reconhecidos vários direitos, nomeadamente direito a cuidados médicos, à igualdade, a uma casa segura e confortável e a um nome.

De referir, também, que perante uma situação de ausência de direitos as crianças reconhecem, com certeza, ou seja, usando uma modalidade epistémica, o direito em causa, justificando as suas opções (“porque são crianças como nós”), usando frases declarativas, mostrando cada vez mais certeza das suas afirmações. Como habitualmente, posicionam-se de forma valorativa (modalidade apreciativa). Porém, sobretudo, torna-se crescente a modalidade deontica, uma vez que as crianças mostram, nos seus discursos, vontade de se mobilizarem socialmente, considerando que o cumprimento de determinados direitos das crianças devia ser uma obrigação, como se verifica pelas formas verbais no Infinitivo Impessoal (“dar”, “oferecer”) e forma verbal modal “ter que”. Por fim, as crianças também recorrem aos seus exemplos pessoais, mostrando de que forma já ajudaram para que os direitos das crianças sejam cumpridos e respeitados (“Eu já dei alguns brinquedos”). O quadro que se segue sintetiza o que foi dito.

<u>Categorias de análise</u>	<u>Número de Crianças</u>	<u>Indicadores</u>
Desconhecimento do direito	0	
Reconhecimento do direito sem verbalização	0	Todas as crianças verbalizaram
Reconhecimento do direito com verbalização declarativa (Modalidade epistémica)	10	Verbos de estado (ser) Verbos no presente do indicativo Entoação declarativa
Reconhecimento do direito com tomada de posição interventiva (Modalidade deôntica)	9	Verbos no Infinitivo Impessoal Forma verbal modal (“ter de”)
Reconhecimento do direito com tomada de posição valorativa (Modalidade apreciativa)	4	Adjetivos

Quadro 9. Síntese das intervenções das crianças da tarefa de aferição

6. Conclusão

Nesta secção, são apresentadas as conclusões do estudo, tendo por base os dados recolhidos, com o objetivo de responder à questão de investigação traçada, bem como seguidamente serão assinaladas limitações do estudo e recomendações para futuras investigações.

6.1. Conclusões do estudo

O estudo apresentado foi realizado no âmbito da Educação Pré-Escolar, com um grupo de crianças na faixa etária dos 5 anos.

Assim, pretendeu-se desenvolver a linguagem oral do grupo, trabalhando, também, a área da formação pessoal e social, sobretudo a convivência democrática e a cidadania, centrando-nos nos direitos das crianças e na forma como estas os verbalizavam.

Elaborou-se, portanto, uma questão de investigação: De que forma as crianças, em contexto de Educação Pré-Escolar, verbalizam os seus direitos? Formularam-se dois objetivos de investigação:

1. Apresentar um conjunto de propostas que permitam trabalhar os direitos das crianças;
2. Analisar a forma como as crianças reagem discursivamente quando confrontadas com situações em que os direitos das crianças são (ou não) desrespeitados.

Inicialmente, realizou-se uma atividade de diagnóstico, que permitiu concluir que, como já seria de esperar, as crianças não verbalizam as suas ideias de forma espontânea, sendo necessária a intervenção da EE com várias estratégias discursivas de incentivo do diálogo. Para além disso, maioritariamente, permaneceram em silêncio, mostrando desconhecimento do direito ou concordando apenas com as afirmações que iam sendo ditas pela EE. No entanto, eram capazes de identificar um problema nas imagens, sobretudo quando estas refletiam desrespeito pelos direitos humanos.

Após esta fase, e durante a intervenção, foram construídas cinco atividades, em que se abordou um direito da criança diferente. As tarefas foram realizadas, usando sempre a mesma estratégia, ou seja, mostrando uma imagem e seguindo-se um diálogo e, por vezes, uma outra tarefa distinta. O objetivo era permitir a reflexão, com base em imagens que mostravam situações em que os direitos das crianças podiam ou não ser respeitados. As crianças tiveram sempre questões orientadoras e foram várias as estratégias discursivas promotoras do discurso usadas pela EE, nomeadamente a repetição e entrelaçada, a conversação triádica, as paráfrases

e as reformulações. Ao longo do percurso interventivo, as crianças começaram por usar sobretudo discursos declarativos, ou seja, uma modalidade epistémica, com valor de certeza, uma vez que, muito apoiadas nas palavras da EE, repetiam o que esta dizia. Porém, as intervenções valorativas, com o recurso a adjetivos, cresceram e a modalidade apreciativa tornou-se importante. Simultaneamente, à medida que as crianças contactavam com mais imagens, a vontade de agir e de intervir cresceu, e usando sobretudo formas verbais modais, como “ter de”, ou formas verbais como “dar”, “oferecer”, o grupo mostrava vontade de ajudar as outras crianças cujos direitos eram desrespeitados.

Terminou-se o processo com uma tarefa de aferição, comprovando-se a importância das modalidades deontica e apreciativa nas vozes das crianças. Para além disso, é importante referir que muitas crianças verbalizam o direito, tal como era pronunciado pela EE. Porém, quatro crianças manifestavam, ainda, dificuldades em participar no diálogo, permanecendo, muitas vezes, em silêncio ou usando uma linguagem não verbal, acenando com a cabeça.

Em síntese, este trabalho permitiu desenvolver a linguagem oral e trabalhar a área da formação pessoal e social, a convivência democrática e cidadania, e, particularmente, os direitos das crianças, indo ao encontro do que é referido nas OCEPE “A educação para a cidadania relaciona-se também com o desenvolvimento do espírito crítico face ao mundo que rodeia a criança, incluindo nomeadamente os diferentes meios de comunicação com que contacta no dia a dia.” (OCEPE, 2016, p. 40). Este estudo permitiu que as crianças se colocassem no lugar de outras crianças, sentido indiretamente o que talvez aquelas crianças poderiam estar a viver e, rapidamente, mostravam vontade de agir, verbalizando que, no seu quotidiano, têm ajudado de algumas formas, mostrando vontade de ajudar mais, dando brinquedos, roupa, comida, entre outras coisas. Efetivamente, as crianças estão mobilizadas para ajudar e para pensar no outro.

Neste sentido, foi crucial dar voz às crianças para que estas se tornem conscientes dos seus direitos, pois gerar diálogos é fundamental, como refere Marques e Vieira (2005) citado por Cardona (2010),

(...) a discussão como estratégia assente na interação oral ativa entre educador e criança ou entre as crianças entre si, a propósito de uma situação problema, questão ou assunto controverso. Envolverá, nesta lógica, uma troca de ideias com aprendizagem ativa e a participação de todos. (p. 75)

Além disso, saber dialogar é importante porque se reforçam “(...) reforçando práticas democráticas e democratizantes no desenvolvimento do diálogo e da discussão. (Cardona, et al, 2010, p. 76).

É notório que perdurou o confronto de ideias, fazendo com que o agente educativo tivesse um papel “(...) nuclear, moderando, estimulando, orientando, apoiando a explicitação dos diferentes pontos de vista, dando espaço para que todas as crianças possam participar.” (Cardona, et al, 2010, p. 80), portanto ouvir as crianças, questioná-las e levá-las a questionar-se é basilar para que entendam os seus direitos. De referir que, neste investigação, o diálogo esteve presente, sobretudo através da estratégia da “fotopalavra”, que, tal como Cardona (2010) defende, foi um meio estimulador e

Consiste em utilizar fotografias como meios de expressão ou linguagem. Trata-se de uma estratégia que incorpora nos processos de ensino e aprendizagem a imagem simbólica, fotografias que interpelem, falam e fazem falar. As imagens deverão ser de qualidade, mas sobretudo simbólicas, expressivas, evocadoras, capazes de suscitar reações positivas (...). (Cardona et al, 2010, p.77)

Para terminar, conclui-se que o JI e o educador dão um importante contributo na promoção dos direitos das crianças, dado que no interior desta instituição “(...) se cultivam relações humanas solidárias, justas e dignificantes (...)”(Esteves et al., 2010, p. 140), incitando uma cultura de cuidado e respeito por todos os indivíduos.

6.2. Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras

A presente investigação, como é natural, contou com algumas limitações. Inicialmente, o obstáculo que surgiu foi o duplo papel da EE, pois esta tem que ser uma investigadora e simultaneamente EE. Para mim, foi muito difícil, pois queria estar muito concentrada na prática e nem sempre foi fácil incluir a investigação.

Ainda no que está relacionado à duração da PES II, o período foi bastante limitado para poder estagiar e investigar. Logo, um tempo mais alargado permitiria mais implementações em contexto, o que possibilitaria conclusões ainda mais significativas sobre progresso das crianças. Além disso, este estudo beneficiaria se houvesse um acompanhamento mais particularizado de cada criança e uma análise dos seus progressos individuais.

Associadamente ao tempo, uma outra limitação do estudo prende-se com o facto de querer explorar todos os ângulos da temática e abordar todos os direitos da criança.

Também aliado às limitações, destaco a pandemia provocada pelo Covid 19, que não permitiu que a Orientadora acompanhasse o relatório de forma presencial, todas as comunicações foram à distância, o que pode dificultar a comunicação.

Em investigações futuras, poderiam ser trabalhados outros direitos das crianças que não foram explorados. Também seria possível, analisar o discurso das crianças de acordo com as diferentes estratégias usadas pela EE.

Capítulo III- Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada

Este último capítulo visa refletir sobre todo o trabalho desenvolvido durante a PES I e II, indicando todas as aprendizagens, dificuldades e crescimento que este contacto com a realidade, e conjuntamente com o quadro teórico aprendido, contribuíram para o progresso enquanto futura educadora.

Reflexão Global da PES

Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Augusto Cury

Tendo em mente esta frase de Augusto Cury, dou início à minha reflexão global da PES, salientando que educar é orientar, propiciando situações em função das características da criança, de modo a fomentar desenvolvimento e aprendizagem, tendo tranquilidade no progresso.

Assim, a premissa “educar” esteve patente ao longo de todo o percurso da PES I e II. Dado o término destas duas experiências marcantes, chega o momento de reflexão de tudo o que se viveu, a nível pessoal e profissional. Durante este trajeto, foram vários os desafios, conquistas, sonhos, alegrias, tristezas, brincadeiras e muito, muito conhecimento absorvido e transmitido.

A PES está incluída no currículo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e trata-se de uma componente mais prática, que permite aos estudantes pôr em prática junto das crianças os conhecimentos assimilados, fazendo-se um vaivém constante entre teoria e prática. O estudante com esta oportunidade ainda contacta com diferentes contextos educativos, analisa, cria, implementa, descobre-se a si mesmo, desenvolve atitudes pró-ativas, ultrapassa problemas existenciais, reflete, tendo sempre o foco nas crianças e integrando-as em todas as dinâmicas.

Desta forma, o trajeto da PES I foi concebido em contexto de creche, possibilitando a convivência com bebés (berçário, e dos cinco meses aos 12 meses), podendo ainda ter a oportunidade de passar pelas salas de um e dois anos. O facto de poder ter contacto com a faixa etária do berçário foi deveras crucial na minha experiência, pois estava perante crianças numa fase precoce, com poucos meses de nascimento e os cuidados, as simples atividades, as brincadeiras, as rotinas diárias, tornaram-se verdadeiramente uma experiência rica e marcante, pois as estratégias que paulatinamente aprendi enriqueceram-me. Partilho aqui as aprendizagens com a educadora do berçário, que me mostraram que os rituais destes bebés não se baseiam em “comer, dormir, muda de fralda”; existe um trabalho mais intenso,

nomeadamente as atividades sensoriais, e, por sua vez, pude apreciar as técnicas que as crianças vão adotando para chamar a atenção do adulto, e os procedimentos que as educadoras adotam para responder às necessidades dos mais pequenos.

Posteriormente, nas restantes salas, a progressão de contacto foi de forma exponencial, pois as crianças aproximam-se muito das estagiárias, criando laços afetivos fortes. Todo o trabalho não foi só vantajoso para a progressão enquanto futura profissional, mas também para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural de cada criança.

A experiência em creche permitiu perceber que o adulto é educador-cuidador. Assim, “Educar” remete para proporcionar brincadeiras e aprendizagens orientadas que enriquecem a construção de hábitos e também ajudam no desenvolvimento das potencialidades infantis. Em contrapartida, a palavra “Cuidar” abrange atitudes e procedimentos que se movem em torno da saúde, educação, autoestima e respeito para com as necessidades básicas de cada ser, nomeadamente higiene, alimentação, saúde, segurança, entre outros. O berçário é a primeira etapa de uma criança e deverá ser muito bem organizada e cuidada a todos os níveis.

A posteriori, o público foi diferente, as crianças de pré-escolar, público com quem decorreu a PES II, despoletando o presente estudo, focado na expressão dos “direitos das crianças” pela voz das próprias crianças.

Trabalhar esta temática foi importante, pois acredito que a mudança começa a partir das crianças e acredito que a educação para a cidadania é fundamental, contribuindo para a formação de indivíduos responsáveis, autónomos, solidários e habilitados para resolver adversidades da vida, Tal como as OCEPE afirmam, “A Educação para a cidadania relaciona-se também com o desenvolvimento progressivo do espírito crítico face ao mundo que rodeia a criança” (Silva et al., 2016, p.40). Com preocupação destas áreas/domínios (formação pessoal e social, domínio da linguagem oral), a educação que as crianças deste século necessitam para conviver no mundo complexo, “(...) pautado por um certo triunfo do individualismo, na qual a globalização da economia, das comunicações e da cultura vão a par com o ressurgimento dos nacionalismos, do racismo e da violência.” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2010, p.41), os educadores atuais e aqueles que estão a formar, temos a missão de criar seres com bons alicerces, mostrando os seus direitos e transparecer uma valorização da justiça social, respeito, solidariedade e empatia, pois só assim de poderá ajudar numa construção de uma sociedade solidária, livre e democrática, sem guerras.

De salientar que a prática em contexto de PES II ocorreu ao longo de três dias intensivos semanais, o que acaba por ser favorecedor, na medida em que nos apercebemos de todas as rotinas e simultaneamente trabalhos realizados do foro institucional e de cada sala, permitindo, de certa maneira, uma visão mais efetiva da realidade profissional de um educador de infância,

e não menos importante o papel de um auxiliar de ação educativa, porque influencia positivamente as práticas, e tem um papel notório, essencial, trabalhando em sintonia com o educador de infância.

Para proceder à prática educativa, tive em atenção as normas, princípios institucionais e de sala, como também os superiores interesses e necessidades do grupo de crianças e, da mesma forma, as suas rotinas.

Durante o período de planificação, tencionei criar atividades diversificadas, que apelassem à criatividade e à das crianças, tarefa árdua, pois o público está cada vez mais exigente, promovendo, assim, um clima lúdico e estimulador, pensando sempre que o desenvolvimento de cada criança deve ser visto como um todo.

Em simultâneo, e sabendo a importância do brincar, tentei articular todas as áreas e domínios, tendo sempre como pano de fundo o lúdico. Não esqueci, portanto, a articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem, que “assenta no reconhecimento que brincar é uma atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender.” (Silva et al., 2016, p.10).

O ato de planificar foi fundamental, experiência que já havia desenvolvido nas Unidades Curriculares de Didática do Mestrado que muito auxiliaram este processo. Assim, a criação e entrega das planificações semanais foi um trabalho difícil, mas imprescindível e tínhamos uma orientação sistemática, a dos orientadores, verdadeiros mentores, que propunham conselhos, sugestões, para que melhorássemos cada vez mais a performance. As reuniões semanais auxiliavam muito, havendo uma reflexão antes e após as implementações, o que facilitava para perceber os pontos fracos e os pontos fortes quer das planificações quer das implementações.

O educador é um promotor de educação, que não discrimina ninguém, potenciando o diálogo, a solidariedade, respeito, tolerância, autonomia, isto é, a emancipação das crianças. Para além disso, está apetrechado de competências como observar, analisar, refletir, reformular, não esquecendo a comunicação, valorizando o diálogo, sendo claro e preciso. Para tudo isto, na formação inicial e contínua, o educador desenvolve competências não só didáticas, mas também se desenvolve como ser observador, alguém comunicativo e reflexivo. Foi sem dúvida o contacto com a prática que me estimulou e me permitiu começar a desenvolver estas competências, reconhecendo que ainda tenho um longo percurso de aprendizagem.

Realço que, no contexto, a relação que se estabeleceu com as crianças foi mais marcante para mim. O encontro do educador e da criança e da criança com os seus pares é um conjunto de “espaços comunicativos onde o conhecimento se constrói, os afetos se desenvolvem, onde a criança cresce e se apropria da cultura envolvente e o educador se recria profissionalmente.” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010, p.56)

O educador, as crianças e as interações vão interagindo entre si e a

qualidade desta interação determina a qualidade da construção do conhecimento, quer da criança, quer do adulto, sabendo que o ser humano constrói o seu próprio conhecimento na interação com os objetos, as ideias e as pessoas no contexto da sua experiência e do seu mundo de significados. (Cardona, Nogueira, Uva & Tavares, 2010, p. 55)

Em suma, a PES veio confirmar as perspetivas que tenho para o futuro.

Através desta experiência, consegui aprender diferentes estratégias e criar outras, preparar, testar, errar e voltar a tentar, tirando dos meus erros aprendizagens e soluções para uma melhor implementação. Esta vivência veio certificar que um educador está numa eterna aprendizagem com as crianças, logo é fundamental que faça formação contínua, enriquecendo-se e atualizando-se.

Todos estes meses foram uma aprendizagem desafiante que me colocaram à prova, pois tive de lidar com diversas situações, quer em contexto de intervenção, quer na fase da escrita do relatório, sobretudo nos moldes em que se realizou nos últimos meses, devido à pandemia da Covid 19. Gostaria, ainda, de salientar que toda a parte de escrita do relatório, sobretudo a análise de dados foi para mim um desafio, implicou muito estudo, muita dedicação e muito esforço e houve momentos em que achei que não seria capaz, pois as tarefas que me eram pedidas eram muito exigentes. Porém, aprendi, cresci e acredito que tudo é possível, basta só crer.

Referências Bibliográficas

- Abelheira Agrupamento de Escolas (2020). *Orientação educativa: Documentos orientadores do agrupamento*. Acedido em <https://escolasabelheira.com/>
- Agostinho, A. (2015). O contributo do Estudo do Meio para uma abordagem integrada do currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico. (Relatório Final). Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa. Retirado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8689/1/Dissertaa%C3%A7%C3%A3o%20mestrado%20final%20Ana%20Margarida%20Agostinho.pdf>
- Almeida, A., (2017). *Educação para a Cidadania. A Solidariedade na Educação Pré-Escolar*. (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa. Retirado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21859/1/TESE%201%C2%AA%20parte.pdf>
- Alves, H., (2017). *A Cidadania como Projeto Educacional Integrado na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório final, Mestrado). Universidade dos Açores, Ponta Delgada. Retirado em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4790/2/DissertMestradoHelenaMargaridaCostaOliveiraAlves2018.pdf>
- Barbeiro, C., (2017). *As Práticas Discursivas nas Interações Verbais em Contexto Pedagógico. Contributos da Sociolinguística Interacional para o estudo do discurso na aula de Português*. (Tese de Doutoramento). Universidade Aberta, Lisboa. Retirado em <file:///C:/Users/User/Desktop/Tese%202020/As%20partes/Fundamenta%C3%A7%C3%A3o%20Te%C3%B3rica/As%20Pra%CC%81ticas%20Discursivas%20nas%20Intera%C3%A7%C3%B5es%20Verbais%20em%20Contexto%20Pedag%C3%B3gico.pdf>
- Barbosa, A., (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Retirado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2472/1/AnaMariaBarbosa.pdf>
- Barbosa, B., (2019). *A voz narrativa das crianças: uma experiência na EPE*. (Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Retirado em http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/2217/1/Bruna_Barbosa.pdf
- Bogden, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria em educação e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Câmara Municipal Viana do Castelo, Acedido em (2020). <http://www.cm-viana-castelo.pt/>
- Campos, M. H. C., & Xavier, F. M. (1991). *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-posições*, 10(1), 132-138.

- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Tavares, T., (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Carrilho, A., (2016). *Manual de Linguística Portuguesa*. Retirado em <https://books.google.pt/books?id=ztssDQAAQBAJ&pg=PA299&lpg=PA299&dq=discurso+espont%C3%A2neo+da+crian%C3%A7a&source=bl&ots=cWeeT9Qa1p&sig=ACfU3U1kcRJ-T4nVdqIEeIMOWO4AnPnfbA&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwjAsfez7uPpAhVB5uAKHWR6BJ8Q6AEwCHoECAsQAQ#v=onepage&q=discurso%20espont%C3%A2neo%20da%20crian%C3%A7a&f=false>
- Conceito.de. (2019). *Conceito de investigação*. Retirado em <https://conceito.de/investigacao>
- Correia, B., (2016). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar. (Relatório Final)*. Instituto Politécnico de Bragança, Bragança. Retirado em https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13907/1/Relatorio%20Est%C3%A1gio_PES%20Pr%C3%A9-escolar_%20Beatriz%20Correia_2016.pdf
- Correia, C. C., (2018). *Todos temos o Direito a Saber que temos Direitos*. (Relatório Final, Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Lisboa. Acedido em https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9461/1/Relat%C3%B3rio%20da%20PPSJI_Catarina%20Correia.pdf?fbclid=IwAR0Feh-FV0I2QHKBA5IazSR57NrSb08Xw5X6yFMyoNkO-ZeROJooP6KFhJE
- Cunha, A., Fernandes, N., (s.d.). *Participação Infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses dissertações em sociologia da infância*. Universidade do Minho. Retirado em <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/1%20Inf%C3%A2ncia%20e%20pesquisa%20com%20crian%C3%A7as/Participa%C3%A7%C3%A3o%20infantil,%20a%20sua%20visibilidade%20a%20partir%20da%20an%C3%A1lise%20de%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es%20em%20sociologia%20da%20inf%C3%A2ncia.pdf>
- Diário da República, Acedido em (2020). <https://dre.pt/>
- Diário da República. (s.d.). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Retirado em <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Díaz, F., Bordas, M., Galvão, N., & Miranda, T. (2009). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social*. Retirado em <https://books.google.pt/books?id=bBIUCgAAQBAJ&pg=PA306&lpg=PA306&dq=autores+que+defendem+que+os+estimos+externos+s%C3%A3o+importantes+para+o+desenvolvimento+da+linguagem+oral+da+crian%C3%A7a&source=bl&ots=KqmjLbQ1uu&sig=ACfU3U3Qgwp-93rmm6WEbAexiwWg3g7Gpg&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwiBzeavzbDpAhXaDmMBHaT3BY4Q6AEwAAnoECAgQAQ#v=onepage&q=autores%20que%20defendem%20que%20os%20estimos%20externos%20s%C3%A3o%20imp>

ortantes%20para%20o%20desenvolvimento%20da%20linguagem%20oral%20da%20crian%C3%A7a&f=false

Direção-Geral da Educação. (s.d.). Currículo: *Educação de Infância*. Retirado em <https://www.dge.mec.pt/educacao-de-infancia>

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Educação para a Cidadania*. Retirado em <https://cidadania.dge.mec.pt/>

Direção-Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Retirado em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Esteves, A., Barbosa, A., Madeira, E., Barbosa, B., Oliveira, J., Cardoso, J., Coelho, L., Neves, L., & Gonçalves, R. (2018). *Global Schools Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1. E 2. CEB*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Figueiredo, A., (2018). *A Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global no currículo de Português: relato de uma experiência numa turma de 4º ano*. (Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Retirado em http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/2138/1/Andreia_Figueiredo.pdf

Gião, A., (2015). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: A linguagem oral e abordagem à escrita no processo de aprendizagem da criança*. (Relatório final, Mestrado em Educação Pré-Escolar). Universidade de Évora, Évora. Retirado em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/16922/1/Relat%c3%b3rio%20de%20est%c3%a1gio%20%28final%29.pdf>

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. INE. (2012). Censos 2011 resultados definitivos – Região Norte Acedido em https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE&xlang=pt

Lima, J., Antunes, M., Neto, O., & Peleias, I. (2012). Estudos de caso e a sua aplicação: proposta de um esquema teórico para pesquisas no campo da contabilidade. *Revista de Contabilidade e Organizações*, vol. 6 n. 14 (2012) p. 127-144. Retirado em <file:///C:/Users/User/Downloads/45403-Texto%20do%20artigo-54162-1-10-20121002.pdf>

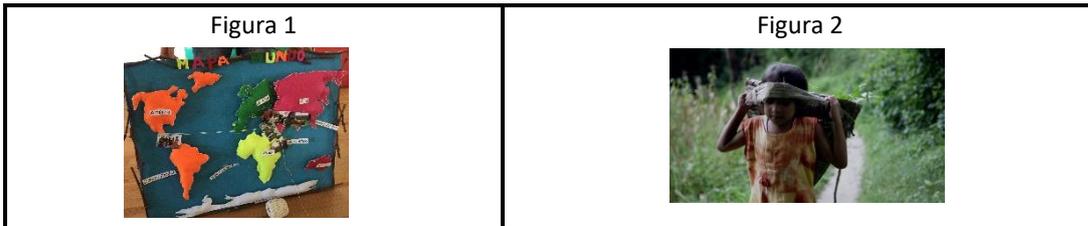
Lopes, M. C. A., & Rio-Torto, G. (2007). *Semântica*. Lisboa: Caminho.

Marchão, A., & Henriques, H. (2015) *Educação, Cidadania e Igualdade de Oportunidades: Olhares sobre a Educação de Infância*. *Revista Aprender*. Retirado em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14192/1/March%C3%A3o%20%26%20Henriques,%202015%20Aprender.pdf>

- Marques, P., (2015), *A Educação Pré-Escolar: Regras, Comportamentos e Cidadania*. (Relatório Final, Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Portalegre. Retirado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12463/1/RELAT%C3%93RIO-FINAL-%20A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-Escolar%20Regras%2C%20Comportamentos%20e%20Cidadania.pdf>
- Martins, J. A. R. (2018, novembro 10). A importância dos direitos humanos. *Dnoticias.pt*. Retirado em <https://www.dnoticias.pt/opiniao/artigos/a-importancia-dos-direitos-humanos-LH3944397>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, Vol 2(2). Retirado em [file:///C:/Users/User/Desktop/fotos%20resumos/O-estudo-de-caso-como-estrategia-de-investigacao-em-educacao%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Desktop/fotos%20resumos/O-estudo-de-caso-como-estrategia-de-investigacao-em-educacao%20(2).pdf)
- Ministério da Educação. (2013). Educação para a Cidadania – linhas orientadoras. Acedido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Ministério Público. (1989). *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Retirado em http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/convencao_sobre_direitos_da_crianca.pdf
- Nogueira, C. (2001). *Análise do Discurso*. Retirado em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4355/1/Capitulo_analise%20do%20discurso_final1.pdf
- Oliveira, C., (2017). *A Educação para o Desenvolvimento Global nas Aprendizagens do Português*. (Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Retirado em http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/2027/1/Catarina_Oliveira.pdf
- Pedro, E. (1997). *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa: Caminho
- Santos, M. G., & Farago, A. (2015). O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2(1), 112-133. Retirado em <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200343.pdf>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Spencer, B. (2013). *O Desenvolvimento da Formação Pessoal e Social em Contexto de Jardim de Infância*. (Relatório final, Mestrado). Universidade do Algarve, Algarve. Retirado em <https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3659/2/Relat%c3%b3rio.pdf>

- Unicef. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retirado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Depósito Legal nº 462471/19. Retirado em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Viana, F. L., Silva, C., Ribeiro, I., & Cadime, I. (2017). Instrumentos de avaliação da linguagem: uma perspetiva global. In M. J. Freitas & A. L. Santos (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português* (333-357). Berlin: Language Science Press. DOI: 10.5281/zenodo.889443
- VISÃO. (2016). *Os direitos das crianças*. Retirado em <https://visao.sapo.pt/visaojunior/temas/2016-06-01-Os-direitos-das-criancas/>

Anexos



Anexo 1. Planisfério/Desrespeito do Direito



Anexo 2. Árvore dos Direitos



Anexo 3. "Direito ao amor e compreensão dos meus pais e da sociedade"



Anexo 4. "Direito a cuidados médicos"

Boletim individual de saúde

Nome: _____

Idade: _____

Nacionalidade: Portuguesa Espanhola

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____

Alergias: _____

Temperatura: _____

Temperatura: Máxima (bucal): _____ Mínima (axilar): _____ IPM (Interferência por minuto): _____

Anexo 5. (CU) Cartão do Utente



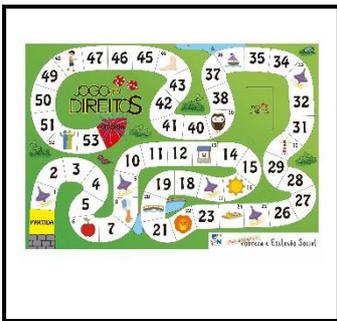
Anexo 6. "Direito a brincar"



Anexo 7. "Direito a ir à escola/Direito a brincar"



Anexo 8. “Direito a uma casa segura e confortável”



Anexo 9. Tabuleiro



Anexo 10. Cartões com Perguntas Surpresa

<p>1- O Manuel vê mal, e há pouco tempo foi contra um poste que estava no meio do passeio. Nesta situação, achas que há algum direito que esteja a ser desrespeitado?</p> <p>a) Sim. Qual?</p> <p>b) Não;</p>	<p>2- As crianças deficientes têm os mesmos direitos que as outras crianças?</p> <p>a) Não, porque elas não merecem esses direitos;</p> <p>b) Sim, porque são crianças como todas as outras;</p>	<p>3- Se os teus pais e a sociedade te desrespeitarem, não te derem carinho e amor, qual é o direito que está a ser desrespeitado?</p> <p>a) Direito a um nome e nacionalidade;</p> <p>b) Direito ao amor e compreensão por parte dos nossos pais e da sociedade;</p>
---	--	---

<p>4- Em qual destas situações a criança não está a ser aceite e respeitada tal como é?</p> <p>a) A Rita mudou-se, há pouco tempo, da Turquia para Portugal e foi convidada a integrar o clube de Atletismo da cidade;</p> <p>b) O Luís anda em cadeira de rodas e, embora gostasse muito, não o deixam participar em todas as atividades do Grupo de Escuteiros porque acham que ele não é capaz;</p>	<p>5- Os direitos humanos incluem:</p> <p>a) Acesso a aparelhos eletrónicos como computadores, <u>tablets</u> e telemóveis;</p> <p>b) Vida, liberdade, respeito, segurança, acesso à saúde, à educação e à cultura;</p>	<p>6- Os direitos das crianças são:</p> <p>a) Direitos que todas as crianças do mundo deverão usar;</p> <p>b) Direitos que fazem mal à sociedade;</p>
<p>7- Quando coloco algum amigo de lado, chamo-lhe nomes, bato-lhe, estou a:</p> <p>a) Ser uma boa pessoa e a respeitar o outro;</p> <p>b) Má pessoa e a discriminar o outro;</p>	<p>8- A Lúcia está a limpar o quarto com a mãe e vê que, ao longo dos anos, tinha recebido muitos brinquedos e até havia alguns com os quais já não brincava.</p> <p>O que deve fazer a Lúcia?</p> <p>a) Juntar os brinquedos com os quais já não brinca e oferecer aos meninos que mais precisam;</p> <p>b) Guardá-los só para ela;</p>	<p>9- Das seguintes frases, qual a correta?</p> <p>a) Todas as crianças têm direito a uma nacionalidade e um nome;</p> <p>b) Nenhuma criança pode ter nacionalidade;</p>
<p>10- A Maria ficou com febre e os seus pais levaram-na ao médico. Qual é o direito que está a usar?</p> <p>a) Direito a uma boa alimentação;</p> <p>b) Direito a cuidados médicos;</p>	<p>11- Um menino nasceu e, quando fez 3 anos, foi para a escola. Mas a professora não sabia o seu nome, porque ele não tinha. Chamavam-no só de "Menino". O professor ficou muito preocupado porque:</p> <p>a) "Menino" é um nome feio;</p> <p>b) Todas as crianças têm direito a um nome;</p>	<p>12- A Inês tem 8 anos e estuda no 3º ano. A menina desloca-se a pé até à escola todos os dias, mesmo quando está a chover. O que deve fazer a Inês?</p> <p>a) Desistir da escola e ir trabalhar;</p> <p>b) Continuar a ir à escola;</p>
<p>13- O amigo da Joana estava muito triste porque vivia só com a mãe, e esta nunca estava em casa, nem se preocupava com ele. A Joana, preocupada, falou com os seus pais porque algo não estava bem:</p> <p>a) Todas as crianças devem ser acompanhadas e protegidas;</p> <p>b) Era melhor ele viver de vez sozinho, já que a mãe não cuidava dele;</p>	<p>14- O Isac não quer ir à Escola, mas os pais explicaram-lhe que:</p> <p>a) Vai ter que ir à escola para já, porque não podem tomar conta dele durante o dia;</p> <p>b) Todas as crianças têm direito a ir à escola, é fundamental;</p>	<p>15- O João tem um novo colega de turma. Veio da Síria, com a sua família, e é refugiado. Achas que ele tem os mesmos direitos que os/as outros/as colegas da escola?</p> <p>a) Sim, porque todas as crianças têm os mesmos direitos e devem ser protegidas;</p> <p>b) Não, porque o João é da Síria;</p>
<p>16- A Jasmim tem 5 anos e é cigana. Será que ela tem o direito a brincar? Porquê?</p> <p>a) Sim;</p> <p>b) Não;</p>	<p>17- Qual das respostas respeita os direitos das crianças?</p> <p>a) Os cuidados médicos devem ser garantidos a todas as crianças;</p> <p>b) Os cuidados médicos não são para todas as crianças;</p>	<p>18- Qual das afirmações está incorreta?</p> <p>a) A Andréia é frequentemente agredida por outro colega;</p> <p>b) A Paula é divertida;</p>
<p>19- Qual destas afirmações é a correta?</p> <p>a) As crianças mais pobres não devem ser ajudadas;</p> <p>b) As crianças mais pobres devem ser ajudadas;</p>	<p>20- O Matias de 8 anos vive na rua, o que achas?</p> <p>a) Viver na rua representa que não estão a respeitar o direito da criança;</p> <p>b) Estão a respeitar o direito do Matias;</p>	<p>21- Qual das afirmações é a correta?</p> <p>a) As crianças têm direito só a alguns alimentos;</p> <p>b) As crianças têm direito a uma boa alimentação;</p>

<p>22- O Roberto fez 6 anos e a escola vai começar! Os seus pais têm pouco dinheiro para aquelas despesas todas. Achas que o Roberto vai para a escola?</p> <p>a) Não, porque os seus pais têm pouco dinheiro;</p> <p>b) Sim, porque os amigos, família e a sociedade devem ajudar;</p>	<p>23- A Carla estava a brincar, caiu e partiu a perna esquerda. Os pais vivem com pouco dinheiro. Como se deve tratar a Carla?</p> <p>a) Deve ir ao hospital para ser tratada porque ela tem o direito a cuidados médicos;</p> <p>b) Não deve ir ao hospital porque os pais têm pouco dinheiro;</p>	<p>24- A mãe do Ramiro está grávida. Ele vai ter uma irmã. Na tua opinião, a mãe do Ramiro tem direito a cuidados médicos?</p> <p>a) Não;</p> <p>b) Sim;</p>
<p>25- Quando é que a criança tem direito a um nome e a uma nacionalidade?</p> <p>a) Quando nasce;</p> <p>b) Quando começa a falar;</p>	<p>26- A criança tem direito a viver num ambiente:</p> <p>a) De afeto, segurança, amor e respeito;</p> <p>b) De conflito e confusão;</p>	<p>27- Todas as crianças tem direitos?</p> <p>a) Não;</p> <p>b) Sim;</p>
<p>28- O Luís tem 4 anos e vive na rua com os seus pais, qual é o direito que não está a ser usado?</p> <p>a) Direito a uma boa alimentação;</p> <p>b) Direito a uma casa segura e confortável;</p>	<p>29- Quando vais ao médico, qual é o direito que está presente aí?</p> <p>a) Direito a passear;</p> <p>b) Direito a cuidados médicos;</p>	<p>30- Quando não te dão comida para que te alimentes, qual é o direito que não que está a ser desrespeitado?</p> <p>a) Direito a uma alimentação só com chocolates;</p> <p>b) Direito a uma boa alimentação;</p>
<p>31- O Dinis está sempre em casa, pois a família do Dinis não o deixa ir à escola. O Dinis chora todos os dias porque não lhe dão amor, carinho, segurança. Quais os direitos que o Dinis não está a ter?</p> <p>a) Direito ao nome e nacionalidade e direito a uma boa alimentação;</p> <p>b) Direito a ir à escola e direito ao amor e compreensão dos pais e da sociedade;</p>	<p>32- O Martim e os pais ficam sem casa porque houve uma tempestade e a casa desmoronou-se, então a tia do Martim alojou os pais do Martim e o Martim na sua casa. Que direito a tia do Martim está a praticar, para que o Martim não deixe de o utilizar?</p> <p>a) Direito a uma casa segura e confortável;</p> <p>b) Direito a brincar;</p>	<p>33- Qual é o direito que utilizas muitas vezes por dia?</p> <p>a) Direito a cuidados médicos;</p> <p>b) Direito a brincar;</p>
<p>34- Adivinha- Qual é a coisa qual é ela que as crianças fazem no parque, na escola, em casa, na rua...</p> <p>a) Plantar alfaces;</p> <p>b) Brincar;</p>		

Anexo 11. Cartões com Perguntas