

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
PSICOLOGIA EDUCACIONAL


DM
BARA/M1

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO


A Motivação para a Aprendizagem em Crianças do 1º ano de
Escolaridade
- Comparação de Dois Currículos -

Margarida da Silva Gonçalves Barata – N° 1856

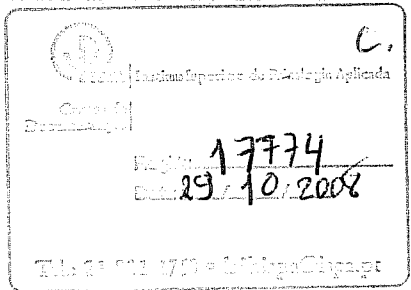
ORIENTADOR: Professora Isabel Matta
Professora Lourdes Mata
Instituto Superior de Psicologia Aplicada



ISPA



17774



Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Biblioteca
Registo 17774
Data 29/10/2008
Tel: 21 512 7000 - Lisboa, Portugal

Dezembro de 2006

À professora Isabel Matta

AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de agradecer a todos aqueles sem os quais não seria possível a realização deste trabalho, nomeadamente à professora Lourdes Mata que me apanhou a meio caminho e que apesar de tudo se demonstrou sempre disponível para me ajudar a concluir este trabalho.

Gostaria também de agradecer aos meus pais, à Leonor e ao António, pelo apoio incondicional que me prestaram ao longo da realização de todo este trabalho e que apesar das “paragens” me incentivaram a seguir em frente e sempre acreditaram que eu iria chegar ao fim.

Por fim, mas de igual importância, quero mencionar ainda as crianças que pacientemente colaboraram neste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho, tem como principal objectivo caracterizar a motivação para a aprendizagem em crianças do 1º ano de escolaridade e investigar a influência que os currículos de pré-escolar (João de Deus e Movimento da Escola Moderna) têm sobre os níveis de motivação para a aprendizagem no 1º Ciclo.

Participaram neste estudo 122 crianças, divididas em dois grupos, onde 50 crianças frequentam o 1º ano de escolaridade de uma escola com um currículo mais centrado na criança (Movimento da Escola Moderna), e outras 72 crianças frequentam uma escola com um currículo directivo e mais estruturado (João de Deus).

Num primeiro momento e tendo como finalidade caracterizar o tipo de currículo utilizado nas salas de pré-escolar frequentadas pelos alunos que constituem a nossa amostra, foi adoptada uma grelha de observação de sala de aula.

Esta grelha foi adaptado do CPI (Classroom Practices Inventory) Inventário de Práticas de sala de Aula) desenvolvido por Hyson, Hirsch- Pasek e Rescorla (1990), assim como da Eccers (Early Childhood Environment Scale), desenvolvida por Hams e Clifford (1988) instrumentos considerados adequados para diferenciar programas, permitindo avaliações de salas de Jardim de Infância fiáveis e válidas.

Num segundo momento, e tendo como objectivo avaliar a motivação para as aprendizagens dos alunos, utilizou-se uma Escala de Motivação, adaptada do FAS (Young Children's Feelings About School) proposto por Stipek e colaboradores (Stipek, Feiler, Daniels & Milburn, 1995; Stipek & Gralinski, 1996; Stipek & Ryan, 1997).

É uma escala destinada a ser aplicada a crianças de idade Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico.

Às crianças foi pedido que respondessem à Escala de Motivação constituída por vários conjuntos de itens: Competência percebida, Atitudes face à escola, Ansiedade, Preferência pelo desafio, Expectativas para o sucesso e Dependência.

Para procedermos à análise estatística dos dados obtido, foram utilizados testes não paramétricos para amostras independentes Mann-Whitney e Qui-Quadrado, e testes não paramétricos para amostras dependentes Wilcoxon e McNemar.

Os testes utilizados pretendiam verificar a existência ou não de diferenças significativas na motivação para a aprendizagem dos alunos a frequentar o currículo João de Deus e os alunos a frequentar o Movimento da Escola Moderna.

Os resultados obtidos no estudo revelam que as crianças a frequentar ambos os currículos apresentam uma elevada percepção de competências, elevada satisfação perante a escola, alguma ansiedade perante situações adversas, elevada preferência pelo desafio, elevada expectativa para o sucesso e autonomia. Contudo, surge apenas uma diferença formal entre as crianças que frequentam os dois currículos, sendo ela a maior necessidade das crianças a frequentar o Currículo João de Deus de olhar para o experimentador durante a execução do puzzle.

Em suma, os resultados globais demonstram que apesar das crianças frequentarem dois currículos com diferentes orientações, ambos promovem nas crianças bons níveis de motivação e sentimentos acerca da escola.

ÍNDICE

I - Introdução.....	11
II - Fundamentação Teórica.....	15
2.1 - Perspectiva Histórica da Educação Pré-Escolar.....	18
2.1.1 - O Aparecimento da Educação Pré-Escolar em Portugal.....	24
2.2 - Importância da Educação Pré-Escolar.....	27
2.3 - Orientações Curriculares no Pré-Escolar.....	30
2.3.1 - Currículo Directivo - Método João de Deus.....	34
2.3.2 - Movimento da Escola Moderna	36
2.4 - Conceito de Motivação.....	42
2.5 - Teorias da Motivação.....	42
2.5.1 – Teoria de Auto-Eficácia de Bandura.....	44
2.5.2 – Teoria da Realização – Atkinson	45
2.5.3 - A Teoria Atribucional da Motivação - Weiner.....	46
2.5.4 – Motivação Intrínseca versus Motivação Extrínseca.....	48
2.5.4.1 - O Declínio da Motivação Intrínseca	50
2.5.4.2 - A Internalização da Motivação Extrínseca.....	51
2.6 – A Motivação na Aprendizagem.....	52
2.6.1 - A Implicação dos Diferentes Currículos na Motivação para a Aprendizagem...	54
2.7 - Problemática.....	57
2.7.1 - Objectivo.....	59
2.7.2 - Questões de Estudo.....	59
2.7.3 - Hipóteses e sua Fundamentação.....	60
2.7.4 - Variáveis de Estudo.....	62
III - Metodologia.....	63
3.1 - Participantes.....	63
3.2 - Procedimento.....	63
3.3 - Caracterização do instrumento.....	65
3.3.1 - Grelha de observação da sala de aula.....	65
3.3.2 - Questionário de Motivação.....	66
3.3.2.1- Competência Percepcionada.....	67
3.3.2.2 - Atitudes Perante a Escola (Satisfação).....	68
3.3.2.3 - Emoções (Ansiedade).....	71

3.3.2.4 - Expectativas para o sucesso.....	72
3.3.2.5 - Preferência pelo desafio.....	76
3.3.2.6 - Dependência.....	80
3.3.3- Autonomia.....	82
3.3.3.1 - Elementos Repetidos.....	82
3.3.3.2 - Elementos Novos.....	83
3.3.3.3 - Disposição.....	83
3.3.3.4 - Título.....	84
3.3.3.5 - Tema.....	84
IV - Análise de Resultados.....	85
4.1 - Caracterização das Salas de Pré-Escolar.....	85
4.1.1- João de Deus.....	86
4.1.2 - Movimento da Escola Moderna.....	88
4.2 - Descrição da Amostra.....	91
4.2.1 – Percepção de Competências.....	91
4.2.1.1 –Percepção de Competências e o currículo de pré-escolar.....	92
4.2.2 - Atitudes Perante a Escola (Satisfação).....	93
4.2.2.1 – Atitudes face à escola - Satisfação e o currículo de pré-escolar.....	95
4.2.3 - Emoções (Ansiedade).....	97
4.2.3.1 – Emoções – Ansiedade e o currículo de pré-escolar.....	98
4.2.4 - Expectativas para o sucesso.....	99
4.2.4.1 – Expectativas de sucesso e o currículo de pré-escolar.....	101
4.2.5 - Preferência pelo desafio.....	103
4.2.5.1 – Preferência pelo desafio e o currículo de pré-escolar.....	106
4.2.6 - Dependência.....	108
4.2.6.1 – Dependência e o currículo de pré-escolar.....	111
V - Discussão dos Resultado.....	118
VI - Conclusão.....	124
VII - Bibliografia.....	127

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Exemplo da placa mostrada à criança com diversos círculos	67
Figura 2: Placa com as cinco faces que representam a cara de um aluno	69
Figura 3: Placa com as cinco faces que representam a cara de um professor	70
Figura 4: Desenhos Apresentados às crianças.....	73
Figura 5: Labirintos apresentados às crianças	75
Figura 6: Exemplo do cartão número 3	77
Figura 7: Exemplo do cartão número 4	78
Figura 8: Exemplo do cartão número 5	79
Figura 9: Exemplo do cartão número 6	80
Figura 10: Exemplo do puzzle efectuado	82
Figura 11: Percepção global de competências dos alunos em função do currículo.....	92
Figura 12: Gráfico representativo da média de satisfação dos alunos.....	94
Figura 13: Média da Satisfação dos alunos a face à Escola.....	95
Figura 14: Média da Satisfação dos alunos a face ao professor.....	95
Figura 15: Média da Satisfação dos alunos às Actividades Escolares.....	96
Figura 16: Média da Satisfação Geral dos Alunos	96
Figura 17: Média da Ansiedade dos alunos face ao professor	98
Figura 18: Média da Ansiedade dos alunos face à escola	99
Figura 19: Média da Ansiedade Geral dos alunos	99
Figura 20: Percentagem das respostas relativas ao desafio inicial	106
Figura 21: Preferência pelo desafio após sucesso	107
Figura 22: Preferência pelo desafio após insucesso	107
Figura 23: Média do número de olhares e pedidos de permissão relativos à realização do puzzle ..	112
Figura 24: Média do número de olhares e pedidos de permissão relativos à realização do desenho	113
Figura 25: Síntese das semelhanças encontradas entre os dois tipos de currículo de pré-escolar . . .	116
Figura 26: Síntese das diferenças encontradas entre os dois currículos de pré-escolar.....	117

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos alunos por currículo e por escola.....	63
Tabela 2: Média da Percepção Global dos alunos a frequentar o 1º ano de escolaridade.....	91
Tabela 3: Percentagens de respostas aos diferentes itens da sub-escala “Percepção de Competências”.....	91
Tabela 4: Médias das respostas relativas à “Competência Percepcionada”.....	93
Tabela 5: Médias das respostas aos itens relativos às “Atitudes face à Escola – Satisfação”.....	93
Tabela 6: Média da Satisfação Geral dos alunos.....	94
Tabela 7: Médias das respostas relativas aos itens “Emoções - Ansiedade”.....	97
Tabela 8: Média dos níveis de Ansiedade Geral dos Alunos da nossa amostra.....	97
Tabela 9: Média das respostas relativas à ansiedade face à escola e face ao professor.....	98
Tabela 10: Percentagem de escolha relativa à tarefa de desenhos.....	100
Tabela 11: Percentagem de escolha relativa à tarefa de labirintos.....	100
Tabela 12: Distribuição dos alunos relativamente às escolhas dos cartões com desenhos.....	101
Tabela 13: Distribuição dos alunos relativamente às escolhas dos cartões com labirintos.....	102
Tabela 14: Medida global de Expectativas para o Sucesso mediante o tipo de currículo frequentado pelas crianças da nossa amostra.....	102
Tabela 15: Percentagens das respostas relativas à Preferência pelo desafio – Desafio Inicial.....	103
Tabela 16: Percentagem dos alunos relativamente à preferência pelo desafio após sucesso e insucesso.....	104
Tabela 17: Frequência de alunos que regrediram e avançaram na tarefa.....	105
Tabela 18: Média do número de olhares e pedidos de permissão relativos à realização do desenho e do puzzle.....	108
Tabela 19: Percentagem dos alunos relativamente ao título, tema e disposição dos elementos no desenho.....	109
Tabela 20: Percentagem relativa aos Elementos Repetidos presentes no desenho.....	110
Tabela 21: Percentagem relativa aos Elementos Novos presentes no desenho.....	110
Tabela 22: Frequência dos alunos relativamente à autonomia nos desenhos.....	111
Tabela 23: Comparação dos dois currículos relativamente ao título, tema e disposição dos elementos no desenho.....	114
Tabela 24: Comparação dos dois currículos relativamente aos elementos repetidos no desenho.....	115
Tabela 25: Comparação dos dois currículos relativamente aos elementos novos no desenho.....	115
Tabela 26: Comparação da Autonomia dos alunos na tarefa de desenho.....	116

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Grelha de Observação de Sala de Aula.....	137
Anexo II: Grelha de Cotação do Questionário de Motivação.....	140
Anexo III: Desenho do Experimentador.....	145
Anexo IV: Comparação da observação de sala de aula do <i>Expert</i> e do Observador.....	147

I - INTRODUÇÃO

A educação vive da palavra, o sucesso do fazer. Um dos problemas fundamentais em educação é o do sentido. Se há sentido naquilo que fazemos há aprendizagem. Como tal, compete hoje à escola, mais do que a qualquer outra instituição, construir os alicerces do mundo do futuro. Sabemos que se aprende, inserido num contexto social. É assim que se aprende a falar, a andar, a relacionar com os outros seres, com o mundo e com nós próprios, é assim que se aprende a ler e a escrever.

A aprendizagem é um dos caminhos em que o homem pode e deve ser excelente. A excelência para uma escola significa fazer dos alunos o seu centro. Embora pareça óbvio, não são muitas as escolas que o fazem. Uma parte significativa está mais preocupada com programas, currículos, com horários, do que com a questão de como as crianças aprendem (Cabral, 1995).

Por tudo isto, a Educação pré-escolar assume uma importância fulcral no desenvolvimento das crianças, pois tal como sugere Pringle (1983), as experiências vividas nos primeiros anos de vida são extremamente importantes para um posterior desenvolvimento. Assim, é legítimo afirmar que as experiências vividas durante os anos pré-escolares têm uma influência vital nas aprendizagens e progressos nos anos posteriores.

O estudo do Currículo surge associado ao papel da escola. Desde o seu aparecimento, enquanto instituição, tornou-se essencial relacionar educação escolar à difusão de saber. Considerando, que “só os programas de grande qualidade poderão dar um contributo decisivo para a qualidade de vida das crianças e para o seu futuro em geral” (Katz, 1993, p.117), poderemos afirmar que os efeitos significativos de um currículo dependem em parte, na forma como este é vivenciado e sentido pelas crianças que são afinal, o seu público alvo.

Pensamos que o contexto conseguido com a aplicação de um certo currículo, além de proporcionar bem-estar, alegria ou entusiasmo deverá também, ser susceptível de desenvolver a necessidade de novas aprendizagens, de estimular e proporcionar vitalidade cognitiva (Clímaco, 1998). Durante muitos anos as causas de insucesso

escolar dos alunos foram estudadas de forma assimétrica, uma vez que se enfatizavam exclusivamente o professor e o aluno, enquanto sujeitos isolados, preterindo os aspectos relacionados com a relação pedagógica (Morgado, 1999). Apesar da motivação ser importante nos mais variados campos da vida humana, a motivação educativa tem-se mostrado como um tipo de motivação particularmente interessante nos dias de hoje, constituindo um conceito vital em qualquer teoria pedagógica. De facto, a motivação surgiu, nos últimos anos, como um factor de particular importância nos contextos escolares, destacando-se como determinante do sucesso escolar (Jesus & Abreu, 1993). De acordo com estes pressupostos teóricos, são muitos os professores que, hoje, associam os insucessos e as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos à falta de motivação, de interesse ou vontade de aprender.

Stipek (1998) sublinha a pertinência das questões motivacionais no processo de ensino-aprendizagem, esclarecendo que se trata de um método activo, que implica, por parte do aluno, uma actividade consciente e deliberada, ou seja, algum esforço para a realização. Nesta linha torna-se fácil perceber que a (des)motivação para a realização se torna uma condição que pode, por si só ou associada a outros factores, propiciar situações de insucesso sendo, muitas vezes, vista como a causa da aprendizagem (Stipek & Ryan, 1997).

No entanto, a actividade de que fala Stipek (1998) não é única. Pelo contrário, verificam-se grandes diferenças intraindividuais entre os alunos, quer ao nível do gosto pela aprendizagem, quer ao nível dos sentimentos que experienciam pela escola (orgulho ou ansiedade face às tarefas escolares). Por outro lado, não é também imutável, apresentando antes uma diminuição ao longo do percurso escolar (Dweck & Elliot, 1983; Tapia & Garcia-Celay, 1996; Stipek, 1998), acompanhado por expectativas e comportamentos derrotistas e por uma mudança na natureza da motivação que passa de intrínseca a extrínseca.

No geral, assim que ingressam no ensino Básico, a maioria das crianças é envolvida por um sistema antiquado cujo currículo único e geral limita e estandardiza as oportunidades de aprendizagem (Lepper & Hodell, 1989), e que promove a passividade das crianças enquanto aprendizes (Bruner, 1977). Um dos efeitos deste sistema educativo será a inversão da natureza da motivação na dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem: graças ao acumula deste tipo de experiências em contextos de sala de aula, as crianças, naturalmente curiosas e ávidas de novos conhecimentos

acabam por ser mais motivadas por factores extrínsecos em detrimento de motivos intrínsecos (Lepper & Hodell, 1989; Harter, 1992).

Também Dweck e Elliott (1983) evidenciam a alteração dos níveis motivacionais da criança depois da entrada para a escola. Os autores sugerem que estas mudanças se devem à emergência e evolução das ideias que as crianças têm acerca das suas competências que, por sua vez, estará relacionada com a emergência e evolução do *self* (Piaget & Inhelder, 1969, cit. por Dweck & Elliott, 1983).

No entanto, não podemos pensar apenas e individualmente em cada aluno. Se, por um lado, as variáveis de natureza motivacional cumprem um papel preponderante no processo de aprendizagem, também é verdade que a qualidade da relação pedagógica é um aspecto fundamental na resolução de problemas relacionados com a (des)motivação (Morgado 1999). Deste modo, cabe ao professor providenciar um contexto de aprendizagem em que os estudantes se sintam motivados para se envolverem activamente nas diferentes tarefas (Stipek, 1998; Jesus & Abreu, 1993). A este respeito, Balancho e Coelho (2001), alertam para o facto de que não é o professor efectivamente que motiva. Ele é um “mediador de satisfações e manifestador de incentivos” (op. cit. p.47) que deverá, em primeiro lugar, identificar as motivações dos alunos para que haja um ajustamento entre esses interesses e as actividades pedagógicas propostas pelo professor e um ajustamento das suas expectativas e percepções face ao aluno (Morgado, 1999).

Da mesma opinião surgem Lemos e Estrela (1991), que afirmam que se conhecermos o funcionamento motivacional do aluno na sala de aula, poderemos adequar as estratégias do professor no que diz respeito à intervenção directa no funcionamento motivacional do aluno, favorecendo a sua adequação aos recursos existentes. Assim revela-se extremamente importante conhecer o tipo de motivação que o aluno adopta relativamente à aprendizagem na sala de aula.

O presente trabalho surge no sentido de abordar a problemática da motivação para as aprendizagens escolares das crianças que frequentaram educação pré-escolar com métodos e currículos distintos. O estudo do currículo surge como factor/meio no processo de aprendizagem, interesse e participação dos alunos.

Pretende-se detectar se as características de determinados currículos são indutores de motivação nas aprendizagens das crianças a frequentarem o 1º ano de escolaridade. É esperado que o currículo mais centrado na criança seja mais facilitador

de uma maior motivação para as aprendizagens que o currículo muito estruturado e dirigido.

Para tal, utilizou-se uma Escala de Motivação, adaptada do FAS (Young Children's Feelings About School) proposta por Stipek e colaboradores (Stipek, Feiler & Daniels, 1995; Stipek & Ryan, 1997). Foram estudadas 122 crianças a frequentar o 1º ano de escolaridade, provenientes de jardins-de-infância em que eram utilizados currículos centrados na criança (Movimento João de Deus) e currículos estruturados e dirigidos (João de Deus), com o intuito de perceber se existem diferenças para a aprendizagem escolar derivadas do tipo de currículo utilizado no jardim-de-infância.

Assim, após a Introdução, achámos importante evidenciar o caminho sinuoso da Educação pré-escolar ao longo deste século, o seu aparecimento em Portugal e o papel que desempenha no sistema educativo actual. Ainda nesta primeira parte, são mencionadas as orientações curriculares sugeridas pela Ministério da Educação para o Ensino pré-escolar e são descritos os currículos de educação pré-escolar presentes no nosso trabalho (currículo João de Deus e Movimento da Escola Moderna). É também realçada a importância da transição do jardim-de-infância para o 1º ano de escolaridade.

São também mencionadas as teorias da motivação que se encontram na base da motivação para as aprendizagens escolares e a implicação que os diferentes currículos adoptados pela educação pré-escolar têm na motivação para a aprendizagem.

Ainda neste capítulo é definido o problema, os objectivos, as variáveis e as hipóteses do estudo.

O terceiro capítulo deste trabalho é dedicado à metodologia utilizada neste estudo empírico (amostra, instrumentos utilizados e procedimento geral).

Num quarto capítulo são apresentados os resultados. Este divide-se em dois sub-capítulos distintos: o primeiro apresenta uma análise das respostas dos alunos, permitindo uma caracterização dos seus perfis motivacionais; o segundo prende-se com a comparação das crianças provenientes dos dois tipos de currículo em estudo quanto à sua motivação para a aprendizagem.

Posteriormente à apresentação de resultados, tem lugar a sua discussão e por último as conclusões depreendidas através da elaboração deste estudo.

II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo. Assenta em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças, e em pareceres sobre o que é mais importante e necessário as crianças saberem. Enquanto a maioria dos modelos actuais de educação de infância estão associados a teorias de aprendizagem e/ou desenvolvimento, tal não se passava com os modelos mais antigos (Spodek & Brown, 2002). O estudo do Currículo inscreve-se no quadro de uma reflexão antiga: o papel da escola. Desde o seu aparecimento, enquanto instituição, tornou-se essencial relacionar educação escolar à difusão de saber.

A escola é um lugar de encontro entre gerações e o currículo escolar constitui um formato de integração social institucionalizada pela qual uma nação se exprime e se prolonga. A vida mantém-se renovando-se; é um processo que se auto-renova, na medida em que age sobre o seu ambiente. Supõem-se que, uma comunidade se mantenha recriando-se na escola que produz ou no currículo de aprendizagem que se propõe para dinamizar cada geração que desponta (Leal, 1991).

Para Bairrão e Vasconcelos (1997), por currículo entende-se uma sequência organizada de tarefas ou propostas de ensino-aprendizagem, bem como a utilização de materiais, tudo isto decorrendo num determinado cenário. Estas sequências de aprendizagem são geralmente organizadas em função da idade e culturalmente matizadas e diversificadas, sendo na sua maioria teoricamente fundamentadas.

Na opinião de Leal (1991), um plano curricular congrega um conjunto de directrizes comuns aos agentes de ensino num sistema escolar, para orientar a escolha de conteúdos e de normas de acção tendentes a alcançar as metas que a sociedade indica ao sistema escolar. O plano curricular concebido para a educação básica pode ser visto como fundamental na caracterização das metas que uma sociedade se propõe. Opinião diferente tem Zabalza (1992), que considera currículo como o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar; é o conjunto de

conhecimentos, habilidades, atitudes, etc, que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano.

Ferreira (1997), ao definir currículo realça um outro aspecto que se encontra associado às ideias de ordenação, sequência e graduação dos conteúdos de ensino. A autora ressalta, também que o currículo resulta de uma selecção, no interior da cultura, dos conteúdos considerados mais significativos, implicando uma valoração relativa, quanto à carga horária, recursos pedagógicos e programas de ensino.

Currículo, foi encarado por Santomé (1998), como um conjunto de todas as experiências que a criança adquire, sob a orientação da escola, isto é, era mais considerado o que se vivenciava do que o que se planeava. Também para Saylor, Alexander e Lewis, (1980) o currículo engloba todas as experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola com intencionalidade. Estes autores apresentam o currículo como algo vivido em oposição a outros que defendem currículo como sendo algo planeado.

Johnson (1977) centra a sua definição na estruturação dos resultados de aprendizagem que se têm em vista. O currículo prescreve (ou pelo menos, antecipa) os resultados do ensino; não prescreve os meios, por outras palavras são definidos à partida os objectivos e a meta a atingir através de uma estrutura organizada.

Vilar (1994), afirma que “ currículo é um meio para estudar os problemas e os efeitos resultantes da realização de qualquer linha definida de ensino”. Com uma mesma perspectiva surge Miller (1993), ao afirmar que o currículo subentende um roteiro ou uma linha orientadora da prática, exactamente pelo facto de “o ensino se conceptualizar e se configurar como actividade, marco e âmbito de investigação específica”.

Assiste-se actualmente a uma tendência para encarar o currículo de uma forma mais flexível. Planear intencionalmente as oportunidades educativas para as pessoas serem educadas (Saylor, Alexander & Lewis, 1980), ou ainda qualquer prática educativa que pretenda ter um efeito na aprendizagem do aluno e que pode ir de uma nova maneira de ensinar álgebra à introdução de um novo horário (Coll, 1988).

Bairrão e al. (1990, cit. por Bairrão & Vasconcelos, 1997) consideram que a maior parte dos educadores portugueses seguem modelos indiferenciados. No mesmo sentido surge Evans (1992, cit. por Bairrão e Vasconcelos, 1997), ao considerar que a prática tradicional de jardim-de-infância é uma mistura de várias práticas, sem a existência de linhas condutoras bem diferenciadas, o que origina, a maior parte das

vezes, uma não consciência dos referenciais teóricos que implicitamente influenciam a sua prática pedagógica.

Progressivamente e desde 1990, grupos de educadores têm preconizado a importância do lançamento de orientações curriculares para a educação pré-escolar, ao mesmo tempo que se consolidam os modelos pedagógicos já existentes e se possam, eventualmente, ensaiar, novas práticas e perspectivas num sentido de construção da qualidade a par do processo de expansão da rede de educação pré-escolar (Bairrão & Vasconcelos, 1997). Para os autores uma das principais dimensões da educação do indivíduo prende-se pela existência de um currículo para a “escola infantil”, orientado para crianças dos três aos oito anos de idade, enunciando os princípios fundamentais em que se deve basear um currículo deste tipo. São referidas todas as áreas do desenvolvimento: psicomotor, emocional, social, estético e intelectual. Pois, segundo estes autores, a educação infantil teria que ser uma experiência agradável para a criança, proporcionando-lhe conforto e segurança, embora preocupações relativas ao seu desenvolvimento social e à preparação para as tarefas da escola primária também estivessem presentes.

Podemos concluir que apesar da complexidade que o conceito de currículo apresenta, sendo em grande parte decorrente do facto de serem também complexas as práticas diferenciadas que confluem no espaço da sala de aula do jardim-de-infância. O currículo torna-se assim, simultaneamente “projecto” e “prática”, na medida em que compete à educadora concretizar na prática um determinado projecto. O educador explicita o seu projecto através do currículo que concretiza na sua prática.

Assim, indo ao encontro das várias definições mencionadas anteriormente, podemos referir que são elementos fundamentais do currículo: a intencionalidade deliberada de alcançar determinados fins, o estabelecimento de meios e métodos para os atingir e o planeamento das actividades para os alunos os alcançarem. Actualmente assume-se como currículo o conjunto de todas as experiências e aprendizagens proporcionadas pela escola e deverá englobar alguns aspectos que se deverão interligar entre si, nomeadamente o conteúdo, que se refere ao modo como as crianças aprendem; os processos de aprendizagem, que se refere ao modo como as crianças aprendem; as estratégias de ensino, que se referem à forma como se ensina e por fim as estratégias de avaliação que pretendem averiguar o modo como as aprendizagens ocorreram e quais os ajustes curriculares a efectuar.

2.1 - Perspectiva Histórica da Educação Pré-Escolar

Embora a educação de infância, como campo distinto da educação, tenha emergido lentamente durante o século XIX, houve uma série de factores que contribuíram para o seu desenvolvimento.

Nos Estados Unidos, a emergência de novos Estados e a necessidade se de formarem bons cidadãos contribuíram para o desenvolvimento da educação a todos os níveis. Podemos ainda mencionar outros factores que contribuíram amplamente para o desenvolvimento da educação pré-escolar, como, uma industrialização e urbanização crescentes, que provocaram profundas mudanças na organização da sociedade ocidental relativamente à produção de bens de consumo, bem como mudanças na organização e estrutura familiar (Spodek & Brown, 2002).

Uma das primeiras abordagens à educação de infância consistia meramente em matricular as crianças na “escola oficial” com os irmãos mais velhos. Embora as escolas oficiais não se destinassem exclusivamente às crianças mais pequenas, este modelo tem de ser reconhecido como a primeira abordagem à educação das crianças mais pequenas na América. A escola oficial foi, essencialmente a precursora dos currículos de Educação de Infância. Estas escolas, em meados do século XIX, visavam ensinar às crianças as competências básicas de leitura, escrita e cálculo aritmético, sendo o ambiente caracterizado por uma grande rigidez disciplinar (Finkelstein, 1979, cit. por Spodek & Brown, 2002). Uma vez que a matrícula das crianças mais pequenas nestas escolas pressupõe que elas não eram significativamente diferentes dos colegas mais velhos, não havia qualquer necessidade de desenvolver um currículo específico para a infância (Spodek & Brown, 2002).

O desenvolvimento da área da educação de infância como entidade autónoma baseou-se na premissa de que as crianças mais novas são diferentes, a vários níveis, das crianças mais velhas. Em virtude desta diferença, começou a sentir-se que a educação das crianças mais novas deveria ser diferente da educação das crianças mais velhas e dos adolescentes. Embora os pioneiros na educação de infância tivessem uma noção intuitiva da natureza da infância, não possuíam um conhecimento sólido do processo de desenvolvimento da criança dos primeiros anos até à idade adulta. Havia contudo a convicção de que as experiências vividas pelas crianças na infância iriam influenciar o

adulto. Desta forma, os pioneiros criaram modelos pessoais para a educação das crianças mais pequenas, embora tais modelos não fossem necessariamente construídos com base em teorias do desenvolvimento da criança. Esses modelos, representavam um tipo de currículo particular (Spodek & Brown, 2002).

Os pioneiros da Educação de Infância – Robert Owen, que desenvolveu a escola infantil, e Friedrich Froebel, criador do jardim de infância - sedimentaram ambos os seus modelos em especulações filosóficas. Owen preocupou-se com o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos que iriam habitar a sua sociedade ideal. Por sua vez, Froebel, fazendo assentar o seu trabalho no idealismo filosófico, usou os seus materiais simbólicos o jardim-de-infância para ajudar as crianças a conhecerem a relação básica existente entre o homem, Deus e o universo (Spodek, 2002).

Em 1816, foi criada por Robert Owen, uma instituição com uma influência muito mais alargada e denominada de “Escola Infantil”. A finalidade desta escola era preparar as crianças para um novo tipo de sociedade com que Owen sonhava. Embora a filosofia de Educação de Owen influenciasse os métodos e objectivos da escola infantil, o seu modelo não radicava em qualquer teoria do desenvolvimento. Os objectivos da Educação eram mais vastos dos que os da escola oficial. Além de aprenderem as competências básicas de leitura, escrita e aritmética, as crianças aprendiam também aspectos do mundo físico, trabalhos manuais, canto e dança e princípios morais. Havia a convicção de que a escola deveria ser um lugar aprazível e que as crianças não deviam sofrer castigos corporais nem ser coagidos a aprender ou a portar-se bem. Havia também a convicção de que a aprendizagem devia basear-se na razão (Spodek, 2002).

Em meados da década de 1830, a maior parte das escolas infantis dos Estados Unidos tinham fechado as suas portas.

Por sua vez, em 1873 surge o “Jardim-de-infância” criado por Froebel. Este modelo foi concebido muito antes de surgir qualquer estudo científico sobre o desenvolvimento da criança. Froebel, tinha uma visão única da natureza da infância, da natureza dos conhecimentos e dos objectivos da educação, o que lhe permitiu dar a este campo um contributo ainda hoje reconhecido. As ideias de Froebel sobre a educação reflectiam a convicção de que a escola devia incentivar o desenvolvimento natural da criança. As crianças eram para ele como as flores do jardim, florescendo se devidamente cuidadas. As suas ideias reflectiam também a sua fé na unidade do indivíduo, de Deus e da Natureza. Froebel concebeu materiais, a que chamou “dons” e

actividades, a que chamou “ocupações”, que representavam simbolicamente estas ideias (Spodek & Brown, 2002).

Os “dons” incluíam 10 conjuntos de materiais, tais como bolas de lã, bolas de madeira, cubos e cilindros, blocos de madeira segmentados de diversas maneiras e outros materiais. Todos estes materiais se destinavam a fazer construções específicas, de acordo com as directivas do professor. As actividades incluíam moldagem de barro, recortar e dobrar papel, enfiar contas, desenhar, tecer e bordar. As crianças deviam seguir instruções específicas durante a execução destas tarefas. O programa incluía ainda o estudo da natureza e o trabalho com a língua e a aritmética, além de jogos e canções (Lilley, 1967, cit. por Spodek & Brown, 2002). O modelo de jardim-de-infância de Froebel era frequentado pelas crianças na parte da manhã e as mães recebiam formação para desenvolverem o modelo em casa na parte da tarde.

A estes materiais, vinham juntar-se o estudo da natureza e a literatura infantil, com contos de fadas e poemas. Encarava-se o professor como um acompanhante da criança e procurava-se evitar o ensino directo. Contudo, este modelo era altamente prescritivo, pois esperava-se que as crianças usassem os “dons” e as “actividades” tal como havia sido especificado pelo professor (Spodek, 2002).

Imediatamente antes do século XX foi instituído o movimento do estudo da criança. Com o conhecimento cada vez mais aprofundado do modo como as crianças aprendem e se desenvolvem, novas influências se fizeram sentir no currículo da educação de infância. As influências da teoria psicanalítica tiveram um impacto considerável nos novos currículos de educação pré-escolar. Um dos modelos desenvolvidos neste período com maior impacto na educação de infância foi concebido por Maria Montessori. Embora as suas concepções acerca do desenvolvimento fossem influenciadas mais pela antropologia do que pela psicologia do desenvolvimento, o modelo por ela concebido apresentava uma forte componente desenvolvimental.

Embora Montessori tivesse sido a pioneira desta abordagem particular à educação de infância, ela foi buscar inspiração ao trabalho de anteriores filósofos e educadores, nomeadamente Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Itard e Séguin. O seu modelo curricular tinha especialmente por base o trabalho de Séguin que concebeu um sistema de educação para crianças com deficiência.

Tal como Froebel, Montessori estava convencida de que o desenvolvimento da criança se processava de forma natural. Contudo, em vez de considerar que o conhecimento da criança deriva da manipulação de objectos que representam símbolos

abstractos, pensava que o conhecimento se baseia nas percepções que as crianças têm do mundo. Por conseguinte, sentia que era necessário treinar os sentidos das crianças, e desenvolveu inúmeros materiais e actividades com esse propósito. Cada tipo de material devia ser usado de forma específica e a maioria dos materiais eram autocorrigíveis e podiam ser usados pelas crianças sem a supervisão da educadora. O modelo Montessori incluía também “exercícios da vida prática” (como lavar-se, vestir-se e levantar a mesa) que visavam ajudar as crianças a funcionar com autonomia. Montessori abordava ainda no seu modelo a leitura e a escrita, o estudo da natureza, a jardinagem, a aritmética e a geografia (Spodek & Brown, 2002).

O currículo Montessori incluía educação sensorial, exercícios da vida prática, educação muscular e o ensino de competências académicas básicas. As suas convicções quanto ao primado da auto-educação da criança levavam a directora da escola Montessori a praticar um ensino indirecto, preparando o meio ambiente e demonstrando o uso dos materiais. As crianças tinham toda a liberdade para seleccionarem o material de aprendizagem que pretendiam e podiam usá-lo durante o tempo que quisessem, desde que o fizessem de forma apropriada. Não vigorava qualquer sistema de recompensas e castigos, sendo a liberdade das crianças controlada pelo seu interesse pela ordem (Spodek & Brown, 2002).

Este currículo mantém-se intacto no modelo Montessori contemporâneo, embora em muitas escolas ele tenha sido complementado nas duas últimas décadas com actividades educativas adicionais.

Um outro currículo de educação de infância, desenvolvido no início do século XX fora as escolas maternas, fundadas por Margareth McMillan.

Para além de satisfazer as necessidades físicas das crianças de uma alimentação adequada, exercício, ar puro, higiene e assistência médica, a escola maternal oferecia ainda às crianças um programa educativo. A aprendizagem sensorial era importante e, embora existissem alguns dispositivos para treino sensorial (semelhantes aos materiais de Montessori), McMillan, estava convicta de que o jardim e as experiências quotidianas eram mais adequadas à aprendizagem sensorial (Spodek & Brown, 2002).

O programa da escola maternal incluía também o ensino da leitura, da escrita e da aritmética às crianças mais velhas (5 anos). Os pontos mais importantes do programa eram os seus aspectos assistenciais: a alimentação, o sono e as actividades ao ar livre. Eram também desenvolvidas actividades de aprendizagem perceptual e motora, pois McMillan sofria também a influência de Séguin. Porém, ao contrário de Montessori,



McMillan proporcionava muitas actividades de auto-expressão, incluindo os trabalhos manuais, a cerâmica, construções de blocos e jogos dramáticos. As histórias e os debates desempenhavam também um papel importante enquanto componentes do programa e o papel da professora era o de uma ama-professora (Spodek, 1993).

A escola infantil de Owen, o jardim-de-infância de Froebel, a Casa dei Bambini de Montessori e a escola maternal de McMillan tiveram, cada um na sua época e à sua maneira, um grande impacto na área da educação de infância. Todos estes modelos excepto o jardim-de-infância de Froebel, foram fundados para melhorar a vida das crianças que viviam em condições de pobreza extrema e todos estes modelos valorizavam a primeira fase da infância como fundamental para o desenvolvimento intelectual e moral do indivíduo.

No início do século XX, surgiu o movimento reformista para a educação de infância, que sublinhava a necessidade de integrar as experiências reais das crianças no programa educativo do jardim-de-infância e de as crianças chegarem a novas formas de compreensão através da exploração do meio que as cerca. O novo jardim-de-infância visava proporcionar às crianças experiências concretas e significativas em termos pessoais, a partir das quais pudessem alargar a sua compreensão do mundo (Spodek, 1993).

Os reformadores realçavam a importância da aprendizagem de conteúdos disciplinares. Num relatório à *International Kindergarten Union*, Patty Hill (1913, cit. por Spodek & Brown, 2002), frisou que o currículo do jardim-de-infância deveria resultar dos conteúdos disciplinares do ensino básico. Para ela, as disciplinas curriculares eram aspectos de uma experiência social global, reflexos das realizações humanas seleccionados para estudo (Spodek, 1993). O conhecimento era considerado como derivado da vida social e como tendo significado apenas num contexto social. Pensava-se também que as experiências pessoais das crianças as ajudariam a compreender as ideias referentes ao passado, presente e futuro (Spodek & Brown, 2002).

Uma outra categoria de modelos compreende as abordagens construtivistas. Estas abordagens desenvolvem os seus currículos de educação de infância a partir da obra de Jean Piaget. Não era, porém, intenção de Piaget que o seu trabalho fosse directamente traduzível num currículo de educação de infância; por essa razão as abordagens derivadas do seu trabalho diferem muitas vezes umas das outras substancialmente. Estas diferenças devem-se às várias interpretações dadas ao trabalho

de Piaget pelos autores do currículo, aos elementos específicos da teoria de Piaget privilegiados no currículo e aos elementos de outras teorias não desenvolvimentais que são incluídos no currículo (Spodek & Brown, 2002).

A abordagem construtivista, porventura mais famosa é o *High/Scope Cognitively Oriented Curriculum* (Currículo de Orientação Cognitiva). Os princípios fundamentais deste currículo são que as crianças devem estar envolvidas activamente na aprendizagem e que elas constroem o conhecimento a partir da interacção com o mundo que as rodeia. O papel do educador de infância é proporcionar experiências às crianças e ajudá-las a reflectir sobre essas experiências através de perguntas que estimulem a reflexão. Pretende-se que os educadores de infância vigiem o desenvolvimento das crianças e lhes coloquem desafios que os façam progredir. A rotina diária numa sala de actividades *High/Scope* envolve tanto o educador como as crianças na planificação do que as crianças vão fazer, na execução das actividades e na reflexão sobre o que fizeram (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, cit. por Spodek & Brown, 2002).

Posto isto, os presentes autores consideraram que o desenvolvimento dos modelos curriculares de educação de infância atravessou várias fases distintas. A primeira fase incluiu o desenvolvimento inicial dos modelos curriculares. Estes modelos, incluindo os desenvolvidos por Owen e Froebel, assentavam numa visão intuitiva da natureza da infância e das crianças. Além disso, assentavam também em pressupostos reconhecidamente assumidos acerca da natureza do conhecimento e do modo como podia ser adquirido pelas crianças.

A segunda fase pode ser caracterizada pela influência do conhecimento científico acerca do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças no âmbito da educação de infância. Montessori foi buscar os seus conhecimentos aos estudos antropológicos sobre o desenvolvimento da criança. Por sua vez, McMillan sofreu uma forte influência da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise.

Na terceira fase, visível na criação de modelos curriculares alternativos de educação de infância nos anos 60 e 70, os currículos de educação de infância eram reflexo de um conjunto de teorias do desenvolvimento e objectivos programáticos. Esta fase caracteriza-se sobretudo pela importância dada às variações planificadas, em que uma série de modelos curriculares diferentes eram concebidos com base em pressupostos diferentes acerca da natureza da aprendizagem e do desenvolvimento e visões diferentes sobre qual o tipo de conhecimentos mais úteis para as crianças.

O panorama actual da educação de infância, é considerado por Spodek e Brown (2002) como representativo de uma quarta fase. Apesar de continuarem a ser tomadas iniciativas de desenvolvimento curricular, não estão a ser desenvolvidos novos modelos curriculares. Esta mudança nos padrões do desenvolvimento curricular pode ser resultado de avaliações anteriores de modelos que indicam uma maior variação dentro do mesmo modelo do que entre modelos diferentes. Os educadores de infância tendem a não se manterem consistentemente fiéis a uma teoria, sob a influência de elementos do contexto escolar que os leva a divergir das posições teóricas assumidas por qualquer modelo curricular. Estas influências incluem a necessidade de gestão das salas de actividades e os requisitos impostos por sistemas escolares que frequentemente estabelecem objectivos e avaliam as aprendizagens fora do modelo. Os educadores de infância mostram também propensão para adoptarem práticas que funcionam nas suas salas de actividades independentemente de serem ou não consistentes com qualquer modelo aceite.

Segundo Spodek e Brown (2002), dir-se-ia que o desenvolvimento curricular continuará a progredir no campo da educação de infância, servindo no entanto para reformar modelos curriculares e práticas já existentes e não para os substituir. Neste momento é difícil dizer com exactidão que forma essas reformas irão tomar. Os críticos actuais terão certamente alguma influência no futuro. As exigências que a educação pública faz a este campo, à medida que o incorpora cada vez mais nas escolas públicas, irá influenciar também o desenvolvimento curricular. Com a preparação cada vez melhor dos educadores de infância, é possível que também eles venham a exercer cada vez mais influência, com a reforma a partir das salas de actividades do pré-escolar e não da investigação de educadores e psicólogos nas universidades.

A combinação de todos estes elementos constituirá no futuro terreno fértil para o desenvolvimento curricular na educação de infância.

2.1.1 - O Aparecimento da Educação Pré-Escolar em Portugal

A Educação Infantil em Portugal passou por estádios de evolução semelhantes aos de outros países da Europa, embora com um significativo atraso no que se refere particularmente à implantação e ao número de jardins-de-infância oficiais. Essa evolução acompanhou naturalmente a sequência de acontecimentos políticos e económicos que caracterizam a história portuguesa desde o século XIX, altura em que

foram criados os primeiros jardins-de-infância. As primeiras instituições concebidas especificamente para crianças até aos 6 anos datam de 1834, assumiam um cariz privado e tinham preocupações sociais de tipo asilar, sendo destinadas a crianças de classes sociais desfavorecidas e circunscrevendo-se às grandes cidades. Foi no reinado de D. Pedro V que se constituiu a Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida para crianças de ambos os sexos: “desde que acabada a criação de leite (meninos até aos sete aos e meninas até aos nove), para que pais e mães de família se ocupassem da sua lida diária e não deixassem os seus filhos ao abandono” (Federação Nacional dos Professores, 1ª Conferência Nacional de Educação Pré-Escolar, 1991, p.4. cit. por Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Foi em 1882, por altura das comemorações do centenário do nascimento de Froebel, abriu, em Lisboa, o primeiro jardim-de-infância oficial. Nesse mesmo ano é criada a Associação das Escolas Móveis pelo Método João de Deus. As ideias e os princípios de Froebel, juntamente com os de João de Deus Ramos, influenciaram os responsáveis pela Educação durante alguns anos. O nome Froebel chegou mesmo a ser mencionado no parlamento por um deputado do Porto, Rodrigues de Freitas que, em 1879, advogava a necessidade da educação pré-escolar, chamando assim a atenção do governo, que, por sua vez, atribuiu um orçamento especial às autoridades locais para a implementação de jardins-de-infância (Vasconcelos et al. 1998).

Posteriormente, José Augusto Coelho numa das suas obras analisa algumas das principais dimensões da educação do indivíduo e menciona um currículo para a “escola infantil”, orientado para crianças dos três aos oito anos de idade, enunciando os princípios fundamentais em que se deve basear um currículo deste tipo. São referidas todas as áreas do desenvolvimento: psicomotor, emocional, social, estético e intelectual. Pois, segundo este autor, a educação infantil teria que ser uma experiência agradável para a criança, proporcionando-lhe conforto e segurança, embora preocupações relativas ao seu desenvolvimento social e à preparação para as tarefas da escola primária também estivessem presentes (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Paralelamente foi publicada alguma legislação sobre educação infantil, presente no Diário do Governo, nº 141 de 27 de Junho de 1896, relativa aos objectivos da educação pré-escolar e à formação de educadores.

Em 1929, são extintos os jardins-de-infância oficiais, devido aos elevados custos da educação infantil e da fraca cobertura (1%). Assume-se assim, que a educação

infantil é uma das funções essenciais da família e que o único papel da mulher é o de educar os filhos.

A partir dos anos 50, foi a Santa Casa da Misericórdia, quem muito contribuiu para a protecção e educação das crianças. Assim, é possível afirmar que em Portugal até 1966, a maioria dos centros existentes para crianças com menos de seis anos de idade não tinha objectivos educacionais, ao mesmo tempo que o pessoal não tinha qualificações específicas, preocupando-se essencialmente com os cuidados e as necessidades básicas das crianças (Gomes, 1986).

Foi nomeadamente em 1958 dada autorização à Associação dos Jardins-Escolas João de Deus para formar educadoras. Nos anos 60, foram fundadas por todo o país várias instituições privadas para formação profissional de educadoras, pertencendo a maior parte delas a instituições religiosas. Por sua vez, o governo, reconhecendo a sua incapacidade ou falta de vontade política para assumir tal tarefa, deu a sua aprovação à fundação destas escolas privadas. Em 1965, e tendo em conta a quantidade de pessoal auxiliar a trabalhar em contextos pré-escolares sem qualquer tipo de formação, foram criados cursos intensivos de formação em serviço designados para preparação de auxiliares de educação de infância. Em Julho de 1973, a educação Pré-escolar foi finalmente reconhecida como parte integrante do Sistema Educativo oficial, começando a funcionar as duas primeiras escolas oficiais de formação de educadoras em Coimbra e Viana do Castelo (Formosinho, 1997). Em 1971, com Veiga Simão como Ministro da Educação, a educação pré-escolar foi reintegrada no sistema educativo oficial. Esta medida, conhecida como “Reforma Veiga Simão” foi interrompida devido à Revolução de 25 de Abril de 1974. A reforma incluía planos para a criação de escolas de formação de educadoras e o alargamento da taxa de cobertura da educação pré-escolar. Por sua vez, a revolução iniciada pelo 25 de Abril obriga a profundas mudanças económicas e sociais em Portugal, tendo-se reflectido no âmbito da educação. Pode-se dizer que durante este período são as próprias comunidades que se organizam, aproveitando os recursos locais para a implementação de novas instituições vocacionadas para a educação e o atendimento de crianças, aproveitando o ímpeto revolucionário, obrigam algumas autoridades a cobrir institucionalmente algumas dessas iniciativas (Formosinho, 1997). Segundo Vasconcelos (1995, p.117. cit. por Bairrão & Vasconcelos, 1997), “ a educação pré-escolar pública, nesses anos, desenvolveu-se não tanto através de leis e decretos emanados de instâncias governamentais, mas sim como resultado de uma cidadania posta em acto num processo de participação democrática.

As primeiras instituições para crianças pequenas foram criadas para responder a uma necessidade social, sendo precisos muitos anos para que a sua função educativa fosse valorizada (Cardona, 2002a).

A crescente valorização da Educação pré-escolar, permite que esta seja inserida num conceito mais alargado, ou seja, de educação de infância, em que a responsabilidade da educação das crianças pertence à família, mas cada vez mais é partilhada com contextos de vida colectiva e contextos formais de educação. Neste sentido, existem algumas ideias subjacentes à Educação Pré-Escolar que assumem extrema importância nas vivências e experiências presentes e futuras na vida das crianças, nomeadamente as que irão ocorrer no momento do seu ingresso na escola do 1º Ciclo (Marchão, 2002). Assim, a autora salienta:

- o entendimento indiscutível da Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica e do processo de educação ao longo da vida;
- o entendimento da Educação Pré-Escolar como espaço de igualdade de oportunidades;
- o entendimento da Educação Pré-Escolar como promotora de sucesso escolar;
- o entendimento da interligação desenvolvimento-aprendizagem;
- o entendimento de uma intervenção educativa que deve partir do que a criança já sabe, valorizando e respeitando as suas características individuais.

Para Spodek (2002), a prática da educação de crianças é construída com base num conjunto de diferentes tipos de conhecimento que englobam o conhecimento prático que os educadores vão desenvolvendo a partir do seu trabalho directo em modelos para a infância. A prática educativa na educação de infância baseia-se também em considerações éticas, pois educar uma pessoa é um acto essencialmente ético. Se a educação for eficaz, essa pessoa sofrerá de alguma forma uma mudança significativa. Os modelos de educação de infância são baseados numa ideia de que as crianças são o que deveriam ser. Também Cardona (2002a), partilha dessa opinião, assumindo que as instituições de educação de infância foram-se desenvolvendo como espaços em que a única obrigação da criança “é ser ela própria, como locais onde “devem operar-se livremente os processos de maturação e de desenvolvimento” (Chamboredon & Prévot, 1982, p. 60. cit. por Cardona 2002a).

Vários são os estudos que comprovam que o desenvolvimento infantil é um processo que depende do que cada criança é, das suas experiências anteriores, do ambiente em que vive e das suas relações com esse ambiente (Figueiredo, 2000).

Ladd *et al.* (1992, cit. por Ladd & Coleman, 2002), defendem que independentemente dos motivos dos pais, o acesso à educação pré-escolar é benéfico para a maior parte das crianças na medida em que favorece o estabelecimento de amizades e o desenvolvimento de competências sociais desde muito cedo. Pelas suas características os estabelecimentos de educação pré-escolar proporcionam às crianças o encontro de pares o que lhes permite um enriquecimento e a aquisição de novas experiências culturais e sociais bases de um desenvolvimento físico, intelectual e afectivo que a preparam para uma futura escolarização (Gomes, 1986). A investigação realizada mostrou que as crianças colocadas em jardins-de-infância dispõem de mais oportunidades, e desde muito cedo, para interagirem com os pares (Belsky, 1984, cit. por Ladd & Coleman, 2002).

Paralelamente, ao contributo das famílias e à importância da interacção com os pares, a educadora de infância saberá estimular o gosto pela comunicação, pelo jogo, pela expressão gráfica, plástica e musical, enriquecendo o património cultural da criança e o seu desenvolvimento global (Gomes, 1986). Só o adulto pode ajudar as crianças a alargarem a base dos seus conhecimentos. Em termos práticos isto significa oferecer continuamente à criança novos domínios de actividades e informação, e mais controversamente, significa nem sempre tolerar a escolha de actividades feita pela criança, quando posta perante elas.

O processo de desenvolvimento ocorre de forma diferente em cada criança e cada uma alcança determinados estádios em momentos diferentes. Conhecendo os principais estádios do desenvolvimento infantil e as diferenças existentes entre as crianças, é possível estabelecer alguns princípios gerais que orientem a metodologia a ser adoptada na execução das actividades de pré-escolar (Figueiredo, 2000).

Em suma, a Educação Pré-escolar assume extrema importância, pois tal como sugere Pringle (1983), as experiências vividas nos primeiros anos de vida são extremamente importantes para um posterior desenvolvimento, assim, é legítimo afirmar que as experiências vividas durante os anos pré-escolares têm uma influência vital nas aprendizagens e progressos nos anos posteriores.

A educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos (Figueiredo, 2000). De acordo com Vygotsky (1988), a criança frequenta o jardim-de-infância para organizar, enriquecer, desenvolver e

reflectir sobre todos os conhecimentos adquiridos ao longo da sua infância. O educador ambiciona que cada criança atinja o máximo potencial de aprendizagem.

2.3 - Organização das Orientações Curriculares no Pré-Escolar.

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativo da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade com ser autónomo, livre e solidário”.

Princípio geral contemplado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

A educação das crianças, antes da sua entrada no ensino obrigatório, sempre ocupou um lugar muito específico e diferenciado em relação aos outros níveis de ensino. Sem obedecer a uma política claramente definida, a cargo de diferentes serviços de tutela, a educação pré-escolar tem-se caracterizado por uma grande heterogeneidade, tanto em relação à rede institucional, como em relação à formação

A lei 5/97 (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) vem consagrar a tutela pedagógica única por parte do Ministério da Educação e contempla, no âmbito das suas competências, a elaboração de orientações curriculares para o ensino pré-escolar.

De acordo com a legislação em vigor, a educação pré-escolar surge no sentido de providenciar às crianças as condições necessárias para continuarem a aprender, ou seja, o seu principal objectivo é permitir que durante a educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender.

Para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as orientações curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Com a criação da lei de bases (Lei nº 46/86), a Educação Pré-Escolar foi definitivamente reconhecida como sendo parte integrante do Sistema Educativo, nomeadamente onde é referido que “ A educação pré-escolar destina-se às crianças a partir dos três anos até à idade da entrada no ensino básico” (LBSE, artº 5, ponto 3).

Os estabelecimentos oficiais estão organizados para responder às necessidades educativas das crianças, proporcionando-lhes actividades e experiências intencionais que promovem o seu desenvolvimento.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86), marca um progresso importante ao consagra a educação pré-escolar como fazendo parte do sistema educativo que “compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a extra-escolar” (artº 4, ponto 1). No entanto, estabelece as diferenças entre educação pré-escolar e a educação escolar. Relativamente à primeira, refere que “no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da família, coma qual estabelece estreita cooperação”, no que diz respeito à segunda, afirma que “compreende os ensinios básicos, secundário e superior e integra modalidades especiais e inclui actividades de tempos livres” (artº 4, ponto 3).

É importante salientar, que a Educação pré-escolar, não é designada por ensino como os outros níveis de escolaridade. Por outro lado, parece ter a perspectiva de preparação para a escola visto determinar como parâmetros de idade “entre os três e a idade de ingresso no ensino básico” mas, os objectivos definidos LBSE, para a educação pré-escolar apontam para uma concepção centrada no desenvolvimento da criança. São formulados objectivos que contemplam as várias áreas do desenvolvimento da criança, seno também realçada entre outros pontos a necessidade de cooperação com as famílias, tal como se pode ler no artigo 5º do capítulo II, do qual se passa a reproduzir o primeiro ponto.

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectiva da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido de responsabilidade associada ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa estimular a actividade lúdica,
- g) Instruir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;

- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

Estes objectivos têm um carácter abrangente, englobando como já foi referido as diversas áreas do desenvolvimento infantil sem esquecer a saúde, higiene e a identificação precoce de desvios. Estão no entanto omissos os aspectos relacionados com a preparação para a escola e a aquisição de hábitos e métodos de trabalho.

Pela LBSE a educação pré-escolar é referida com características específicas em relação aos outros níveis de ensino, denominando como 1ª etapa do ensino e definindo-a com autonomia e não como preparatória. Esta lei valoriza essencialmente a promoção de um desenvolvimento global e harmonioso da criança não sendo salientados os contributos para o sucesso educacional das crianças. Isto equivale a dizer que a dimensão de preparação para a escola não é considerada como uma função a desempenhar pelo sistema de educação pré-escolar (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe m papel essencial no processo de educação pré-escolar (LSBE, artº 5º, ponto 8).

Tal como é referido por Vasconcelos e outros (1998), a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97), consagra este nível de ensino educativo como a primeira etapa da educação básica, definido o papel participativo das famílias, bem como o papel estratégico do Estado, das Autarquias e da iniciativa privada, cooperativa e social.

Esta lei consagra a tutela pedagógica única por parte do Ministério da Educação, que contempla no âmbito das suas competências, a elaboração de orientações curriculares. Segundo a Lei Quadro os objectivos da educação pré-escolar contemplam as áreas não apenas do desenvolvimento pessoal e social da criança, mas também do desenvolvimento intelectual, humano e expressivo. A criança não é considerada já neste nível educativo, como uma futura cidadã e, como tal, devendo fazer desde a mais tenra idade, experiências de vida democrática (Vasconcelos & Bairrão, 1997).

Esta lei propõe no seu artigo 10º do capítulo IV os seguintes objectivos:

- 1 – São objectivos fundamentais da educação pré-escolar o desenvolvimento psicomotor, intelectual, social e afectivo da criança, favorecendo a formação harmoniosa da sua personalidade e a sua preparação para posteriores aprendizagens bem sucedida, quer a nível da escola, quer da vida;

2- São Objectivos específicos da educação pré-escolar:

- a) criar na criança o sentimento de que a escola é um local de múltiplas aprendizagens;
- b) socializar, ensinando a estabelecer relações com os outros, através do desenvolvimento linguístico e de respeito pela pluralidade das culturas, do sentido da liberdade e da responsabilidade na perspectiva de uma educação para a cidadania;
- c) promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança, inculcando hábitos e atitudes que favoreçam uma aprendizagem activa;
- d) desenvolver na criança as capacidades de sentir, agir, reflectir e imaginar;

3 – Compete ainda à educação pré-escolar:

- a) contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
- b) inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
- c) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança.
- d) Assegurar a participação permanente das famílias no processo educativo.

Como se pode depreender a partir dos objectivos expostos na Lei-Quadro passa a reconhecer-se a relevância que a educação pré-escolar desempenha na promoção do sucesso educativo e que não estava explícita na Lei de Bases do Sistema Educativo.

No seguimento da Lei-Quadro, surge o Decreto Lei nº147/97) que tem como objectivo clarificar a existência da rede nacional de educação pré-escolar que engloba estabelecimentos público e privados (lucrativos e de solidariedade social), consagra também a articulação entre os Ministérios da Solidariedade e Segurança Social e da Educação, para promover o desenvolvimento desta rede em moldes não apenas educativos mas também, a nível social e de apoio às famílias.

Podemos apontar como modelos mais vulgarmente praticados em Portugal, o modelo dos jardins-escola João de Deus, o modelo do Movimento da Escola Moderna, o modelo High/Scope (também conhecido por currículo de Orientação Cognitiva ou Cognitivista) e a abordagem metodológica conhecida por Trabalho de Projecto (e também conhecida por Pedagogia de projecto).

No nosso trabalho iremos apenas abordar o modelo João de Deus e o Movimento da Escola Moderna, pois são estes os dois modelos presentes nas salas de pré-escolar observadas.

2.3.1 - Currículo Directivo – Método João de Deus

O Método João de Deus fundamenta-se nos trabalhos realizados por Froebel, Montessori e Decroly e tem como principal objectivo preparar as crianças para a aprendizagem (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

O currículo João de Deus foi implementado em Portugal em duas fases distintas. A primeira fase ocorreu em 1911, quando João de Deus Ramos (filho de João de Deus), abriu em Coimbra o primeiro jardim-escola para crianças entre os três e os sete anos de idade. A segunda fase do currículo João de Deus teve início em 1958, quando foi aberta a primeira escola para educadores de infância e professores. Na década de 80 essa escola foi transformada em Escola Superior de Educação para professores do Ensino Básico. João de Deus dedicou largos anos ao seu método, pois queria oferecer a todos, sem distinção de classes a possibilidades de acesso à cultura (Deus, 1997).

Para Raposo (1991), “este tipo de currículo baseia-se no pressuposto de que o potencial dos anos pré-escolares para o desenvolvimento cognitivo, atendendo ao ritmo daquele desenvolvimento conhece um dos pontos mais elevados de aceleração nos primeiros anos de vida. Neste sentido, considera que é perfeitamente adequado – sem naturalmente deixar de considerar as diferenças interindividuais - estimular a aprendizagem no decurso do período dos quatro aos oito anos, pondo em prática estratégias adequadas.”

De acordo com Raposo (1991), o currículo João de Deus foi criado com o intuito de formar moral e espiritualmente e reduzir o analfabetismo.

Com a criação dos jardins-escola pretendia-se uma escola diferente da primária, onde a criança vivesse intensamente os interesses ludo-práticos, integrada no meio ambiente. João de Deus Ramos entendia ser um erro “ensinar a leitura e a escrita sem prévia educação sensorial”, aliás esta é também a linha pedagógica de Froebel e Montessori (Carvalho, 1986).

De acordo com Raposo (1987), a estimulação do raciocínio infantil também foi pensada por João de Deus Ramos, com base no concreto para não converter a aprendizagem numa aquisição de noções verbais. Nesta perspectiva, a educação

sensorial, em que o método recorre aos dons de Froebel, constitui um dos aspectos característicos das actividades.

Por sua vez, a iniciação à leitura a partir dos cinco anos e meio representa uma das principais e mais originais actividades dos Jardins-escola João de Deus, em que, para além do espírito e dos princípios educativos da obra João de Deus, se utiliza a Cartilha Maternal (Raposo, 1987). A Cartilha Maternal foi escrita e publicada por João de Deus em 1877. Actualmente dispõe de 25 lições, organizadas em duas partes. A primeira relacionada com a descoberta da associação símbolo-grafema, e dos valores das letras; e a segunda caracterizada pela presença de pequenos textos sobre a forma de poemas cuja função é o suscitar curiosidade e satisfação para a leitura.

Segundo Miras (1995), é através da utilização da Cartilha Maternal que se adquire uma correcta aprendizagem da língua, falada e escrita, sendo portanto a chave mestra que permite o acesso à ciência e à moral. Os defensores deste método afirmam que aprender a ler não pode ser um simples acto mecânico, mas um meio de aprender a raciocinar o que é facilmente conseguido através da Cartilha Maternal. A aprendizagem da leitura é inseparável da formação do pensamento e do desenvolvimento do espírito crítico (Miras, 1995).

Contudo, os objectivos do Currículo João de Deus, não se confinam ao âmbito cognitivo-linguístico; estendem-se também a outras actividades, nomeadamente, actividades lúdicas, sensoriais, estéticas, de interacção social. Entre estas actividades podem citar-se o desenho, a pintura, a modelação, os fantoches, as histórias, os temas de vida, que sendo mais específicas da educação infantil, não deixam, de constituir uma base preparatória para a escola primária (Raposo, 1987).

O Método João de Deus privilegia não só as aprendizagens no domínio da leitura com o ensino da Cartilha mas também, as aprendizagens no domínio da escrita e da aritmética como forma de desenvolver aptidões com o objectivo de preparar as crianças para as aprendizagens formais na escola (ensino obrigatório).

Carvalho (1990), refere que uma das principais preocupações de João de Deus Ramos era o ambiente envolvente da criança, dessa forma desenvolveu a ideia de que a criança no jardim-escola deveria sentir-se confortável e como tal, essas instalações deveriam assemelhar-se à sua própria casa. Os alunos deveriam também manter um contacto directo com a natureza, daí a função educativa do jardim, que possibilita a aprendizagem dos aspectos da geografia local, de botânica, sem deixar de permitir os jogos e os espaços de recreio (Raposo, 1987).

Em suma, toda a prática pedagógica decorre em redor da Cartilha Maternal. Instrumento que associado ao guia prático possibilita a sua interpretação, revela de que modo o educador deve abordar o ensino da leitura e, em última instância, a linguagem escrita. Podemos então afirmar que a Cartilha Maternal é um instrumento fundamental e indispensável para esta vertente pedagógica. Contudo Deus (1997) refere que associado a este instrumento poderão estar outros materiais que permitem fornecer às lições um carácter mais lúdico, e mais apelativo à atenção das crianças. De acordo com Deus (1997) e Miras (1995) esta perspectiva encara a aprendizagem da linguagem escrita como um acto essencialmente mecânico, assente em processos de decifração e descodificação.

A Cartilha Maternal só é apresentada à criança, quando esta alcança os 5 anos de idade pois a perspectiva pedagógica deste modelo considera que até essa altura as crianças não estão preparadas para aprenderem a ler e a escrever, porque não atingiram o limiar de maturidade necessária para efectuarem este tipo de aprendizagens. As crianças até então ainda não dominam os pré-requisitos necessários à tarefa de decifração e discriminação da linguagem escrita.

Até essa altura, as actividades propostas prendem-se com o desenvolvimento das condições necessárias à apreensão desses pré-requisitos, como a prática de exercícios de estimulação da motricidade fina e da coordenação óculo-motora (como os grafismos, picotagens, pintura dentro de contornos, o desenho sobre as linhas a tracejado), da orientação do espaço e do tempo, da concentração da criança e da discriminação auditiva.

Por sua vez, as actividades são desenvolvidas a partir de um plano de trabalho previamente estabelecido e estruturado dentro de um horário. A intervenção do educador situa-se na linha de uma pedagogia directiva, tendo em vista o desempenho e o sucesso escolar.

2.3.2 - Movimento da Escola Moderna

O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) diz respeito a todos os níveis de educação. Surge do trabalho cooperativo desenvolvido pelos professores do MEM em Portugal ao longo de 30 anos (Folque, 1999). O modelo pedagógico do MEM desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil,

propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais (Folque, 1999).

A prática educacional, nomeadamente a que se refere à educação pré-escolar, foi muito influenciada pela teoria do desenvolvimento de Piaget na qual o nível de desenvolvimento da criança é visto como determinante da sua aprendizagem. As oportunidades da criança de agir e explorar, num ambiente rico, no sentido de desenvolver uma compreensão pessoal do mundo, são o foco central dessas práticas. Os professores têm o papel não de ensinar, mas de acompanhar e observar a actividade das crianças e de monitorizar o seu desenvolvimento (Folques, 1999). Alguns especialistas têm apontado a insuficiência desta teoria como base para a fundamentação de práticas consistentes e mobilizadoras do desenvolvimento (Kessler, 1991; Smith, 1993, cit. por Folques, 1999).

O Movimento da Escola Moderna foi introduzido em Portugal na década de 60.

Na sua fase inicial o currículo MEM foi fundado com base na concepção empirista da aprendizagem – aprendizagem por tentativa e erro de Freinet, contudo numa 2ª fase de desenvolvimento, o currículo MEM afastou-se da concepção empirista, aproximando-se de uma aprendizagem centrada nas interacções sociais, apoiada pelo adulto e pelo grupo de pares, numa perspectiva interacionista de Vygotsky e Bruner (Niza, 1996).

Niza (1993), apresenta um esquema conceptual para o modelo onde se podem encontrar as três finalidades formativas ou dimensões interdependentes “que dão sentido ao acto educativo”, sendo a primeira a **iniciação às práticas democráticas**, a segunda a **re-instituição dos valores e das significações sociais** e a terceira finalidade a **reconstrução cooperada da cultura**. Decorrem destas finalidades sete princípios de estruturação educativa, salientando-se entre eles, a actividade escolar enquanto contrato social e educativo; os processos de trabalho escolar enquanto reprodutores de processos sociais autênticos; a informação partilhada através de circuitos sistemáticos de comunicação de saberes e das produções culturais dos alunos; os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula actores comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos.

O modelo do MEM na educação pré-escolar assenta em três condições fundamentais: 1) grupos de crianças de idades variadas; 2) existência de um clima em que se privilegia a expressão livre; e 3) proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir (Folque, 1999).

No que diz respeito à primeira condição, os grupos são organizados com crianças de diferentes idades com o objectivo de um enriquecimento cognitivo e social das crianças. Baseia-se na teoria de Vígotsky no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), na medida em que o contacto das crianças com adultos ou pares mais avançados é promotor de aprendizagem, pois “Qualquer esforço de uniformização ou simplificação retiram da educação que é complexa e holística, o seu sentido de desenvolvimento global.” (Niza, 1996). A diversidade é vista como enriquecedora do meio social da sala de aula. Desde o início do MEM, os professores integram crianças com necessidades especiais nas suas turmas e em cada ano o grupo recebe novos elementos. As crianças mais novas são integradas no grupo e na organização da sala pelos mais velhos (Folque, 1999; Niza, 1993). A segunda condição fala-nos da necessidade de um clima de livre expressão que se reporta ao trabalho de Freinet, reforçada por uma validação pública no grupo, das opiniões das crianças, das suas experiências e ideias. A construção do saber das crianças faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes (Folque, 1999; Niza, 1993). A terceira condição remete para a existência de um carácter lúdico na exploração das ideias, dos materiais e documentos para que o questionamento e a interrogação possam surgir. Assim as crianças serão capazes de activamente se envolverem e tentarem compreender o mundo que as rodeia, para isso o espaço educativo organiza-se em seis oficinas ou ateliers (na tradição Freinet) e numa área central de trabalho colectivo (Folque, 1999; Niza, 1993).

O modelo do MEM propõe um currículo baseado nos problemas e motivações da vida real e uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que serve. Uma escola ligada à vida e não a um nicho cultural (Niza, 1993).

O papel da escola deverá ser o de proporcionar uma aprendizagem que tenha um significado social, através de uma troca de conhecimentos numa interacção constante com a comunidade. As actividades do jardim-de-infância têm um significado funcional ao constituírem-se como algo que interessa e é útil para o grupo no seu contexto sociocultural. Numa forte ligação com a comunidade, as crianças multiplicam as suas fontes de informação, têm oportunidades de nela intervir, na procura da resolução de problemas (Folques, 1999).

O Movimento da Escola Moderna assenta num projecto democrático de autoformação cooperada de docentes e transfere essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas. Este modelo perspectiva o desenvolvimento das aprendizagens através de uma interacção sociocentrada, radicada

na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha instrucional de Vigotsky e Bruner (Niza, 1996). Para Folques (1999), o grupo constitui o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças.

A vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia directa, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação. Para Niza (1996), esta perspectiva de fazer do grupo turma em cooperação, o centro de toda a actividade e de toda a dinâmica social, retira a este modelo de trabalho o enfoque pedocêntrico em que as actividades e organização do trabalho se centram na criança em abstracto. Este currículo assenta fundamentalmente numa organização cooperativa de classe, funcionando em áreas específicas bem diferenciadas. As crianças organizam-se em função de interesses e trabalham individualmente ou em grupo. O educador tem um papel preponderante, promovendo a livre expressão individual da criança e a sua actividade em grupo, dentro de um espírito de interajuda e cooperação.

A aprendizagem é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente. Comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir as aprendizagens através de processos cooperativos, “todos ensinam, todos aprendem” (Niza, 1996). O conhecimento nas salas de aula do MEM não é visto como propriedade privada. Em vez disso, a aprendizagem individual é sistematicamente estendida a todo o grupo onde as crianças são encorajadas a comunicar.

Assim, a comunicação tem uma dupla função. Primeiro, a comunicação pode ser vista como activadora de uma função cognitiva que ocorre quando se pede às crianças para falarem sobre as suas acções ou experiências (Folques, 1999). Neste caso, tem início um processo metacognitivo que lhes permite perceberem melhor o que têm a comunicar (Vygotsky, 1987, cit. Por Folques, 1999). Em segundo lugar, a comunicação também tem uma função social quando a informação é partilhada e disseminada de modo a que possa ser utilizada por todos (Folques, 1999).

Segundo Niza e Santana (1996), as decisões fundamentais do grupo-turma são tomadas sistematicamente em colectivo, no Conselho, procurando-se consensos. O Conselho Cooperativo de turma constitui-se como órgão de regulação dos processos de trabalho e das relações entre alunos e entre alunos e professor; espaço de avaliação, pela análise de mapas de registo, dos planos e projectos de trabalho ou dos produtos a que se chegou; lugar de reajustamento e adequação de percursos em função dos conteúdos

programáticos e dos planos (anuais, semanais ou diários) dos alunos. Cada aluno pode regular, no Conselho a sua produção e percurso de aprendizagem, através da avaliação partilhada com os colegas e com o professor do seu próprio plano individual de trabalho.

A criança lida com instrumentos e rotinas que lhe permitem desempenhar um papel activo no seio do grupo, isto é, através dos concelhos de turma, dos planos de actividades, do diário de turma e do quadro das responsabilidades. A participação activa dos alunos neste processo de ensino-aprendizagem só é possível porque o poder da tomada de decisão na gestão do espaço, dos recursos, dos tempos e dos conteúdos é partilhada com o grupo.

De acordo, com Niza e Santana (1996), a gestão de interesses e necessidades dos alunos bem como dos múltiplos conteúdos do programa é feita através da negociação das actividades em momentos de planificação participada pelo grupo, no princípio da semana. Daqui decorre a planificação diária. Planifica-se o trabalho a partir da avaliação do que anteriormente se realizou, o que permite uma tomada de consciência gradual daquilo que se pode fazer na unidade de tempo avaliada, através da efectiva participação dos alunos no processo. De acordo com Pires (1995, cit. por Santana, 1998), o currículo MEM, concebe a avaliação como instrumento regulador de todo o processo de ensino-aprendizagem, colocada ao serviço do melhoramento das aprendizagens. A avaliação é considerada como um elemento intrínseco ao processo de aprendizagem. É a tomada de consciência, pelo indivíduo e pelo grupo, do percurso feito, o que naturalmente faz com que o aluno se envolva nas decisões a tomar relativamente ao percurso a seguir. Neste sentido, o MEM, considera a avaliação, não apenas como um ponto de chegada, mas fundamentalmente um ponto de partida (Santana, 1998).

No currículo MEM, a organização da sala de aula é tida como uma estrutura que permite aos alunos aprender. De acordo com Santana (1998) e Niza e Santana (1996), as salas de aula são organizadas de forma a quer tudo esteja à disposição e alcance da criança, de modo a facilitar o desenvolvimento da sua autonomia. Essa organização permite aos alunos partilhar com o professor o poder de gestão de tempo, do espaço, dos materiais e dos conteúdos, ou seja, a cooperação na planificação, na avaliação do trabalho e na construção das aprendizagens. Os materiais são construídos ou seleccionados de acordo com os conteúdos do programa, são constituídos por ficheiros de trabalho cooperativo, muitos deles autocorrectivos, guiões de pesquisa, instrumentos de registo de produção/avaliação, uma pequena biblioteca, produções dos alunos,

materiais manipuláveis (Niza & Santana, 1996). A autonomia dos alunos na utilização destes materiais vai acontecendo gradualmente ao longo do percurso escolar. A proposta pedagógica do MEM atribui conseqüentemente uma importância determinante aos instrumentos que sustentam a organização do trabalho na sala de aula com vista à experimentação de processos democráticos de construção do conhecimento (Niza & Santana, 1996). Os mesmos autores revelam que, a gestão dos programas escolares e das relações interpessoais é orientada pela matriz cooperativa com reflexos na distribuição de tarefas e das respectivas modalidades de trabalho (individual, a meias, em pequenos grupos ou em colectivo), na planificação, organização e avaliação participadas do trabalho escolar.

Neste sentido, os processos de trabalho e as aprendizagens vão decorrendo, numa prática cooperada entre professores e alunos, da construção de materiais e da regulação dos percursos de investigação através da auto e hetero-avaliação. O MEM permite à criança desempenhar um importante papel ao nível da decisão, da auto-reflexão e da auto-avaliação.

Em jeito de síntese, podemos referir que no modelo pedagógico do MEM o desenvolvimento da criança vai para além das actividades individuais de compreensão do mundo. A criança também se desenvolve a partir de contactos sociais com os pares de diferentes idades e adultos que a introduzem na herança cultural da humanidade. Neste sentido o pré-escolar tem um papel fundamental instituindo uma comunidade cultural na qual são utilizados os instrumentos culturais que impelem os seres humanos a avançar no seu desenvolvimento (Niza, 1996).

A criança é considerada como um todo dentro de um contínuo de experiência pessoal e emocional. Se a educação negligencia o passado da criança, inibe a sua aprendizagem (Folques, 1999; Niza, 1993; 1996). A liberdade de expressão da criança, as experiências fora da escola e as suas motivações são o ponto de partida para estudos e projectos. A família e a comunidade são fontes de informação e conhecimento.

A educação para a vida democrática é praticada nas escolas do MEM onde a cidadania da criança constitui uma área de educação fundamental. Uma abordagem sociocêntrica em vez de uma pedagogia centrada no adulto ou na criança, é considerada vital para a aprendizagem e desenvolvimento.

A tomada de consciência pelas crianças do seu processo de aprendizagem, através de estratégias organizacionais e circuitos de comunicação, enriquece o

desenvolvimento cognitivo e social valorizado pela relevância que se dá à escrita e à língua (Vigotsky, 1987; cit. por Folques, 1999).

Por fim, a importância do grupo proporcionar à criança uma aprendizagem mais significativa e desafiadora que lhe permita ir mais além no seu desenvolvimento, constitui um desafio genuíno para os educadores de infância.

No contexto de aprendizagem actuam variáveis tão diversas como: alunos, professores, práticas pedagógicas, entre outras, acabando estas variáveis por estabelecer relações mais ou menos directas e que, de algum modo, influenciam o complexo processo motivacional. Por isso, pretende-se com o próximo capítulo explicitar as diferentes teorias de motivação e a forma como esta afecta as aprendizagens das crianças.

2.4 - Conceito de Motivação

O vocábulo **Motivação** é um neologismo relacionado com **motivo** (do latim *motus* – movimento), sendo o **Motivo** aquilo que nos move, que nos leva a agir e a realizar qualquer coisa. Tudo o que fazemos, fazemo-lo por um motivo. Por sua vez, quando nos referimos à **Motivação** enquanto processo, podemos referir que é a nossa motivação que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma actividade progressiva e que canaliza essa actividade para um determinado sentido. Assim, pode designar-se por motivação tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta. Pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades (Balancho & Coelho, 2001).

2.5 - Teorias da Motivação

“É um tema tão maravilhosamente ilusório, variável, e ondulante como o próprio Homem. É difícil, pois, formular sobre ele uma opinião constante e uniforme.”

Montaigne

A motivação tem desempenhado um papel cada vez mais importante nas teorias psicológicas dos últimos anos. Os conceitos e hipóteses motivacionais têm constituído

uma parte integrante de diversas teorias da aprendizagem e da personalidade, pelo que nas últimas décadas se foram formulando cada vez mais teorias específicas acerca da motivação. Para ser possível compreender a motivação no presente, torna-se indispensável o regresso ao passado, às doutrinas que a originaram e que, através do seu contributo, permitiram que o campo teórico da motivação se transformasse num elemento fundamental a ter em conta no contexto educativo.

Os primeiros estudos científicos acerca da motivação foram dominados por duas grandes correntes: as teorias psicanalíticas de Freud e as teorias associacionistas de Thorndike e Skinner. Apesar de serem diferentes, ambas as teorias encontram os seus alicerces na doutrina hedonista, cuja argumentação de base é a de que o ser humano tende, por instinto, a evitar a dor e a procurar o prazer, sendo que a fuga de uma e a procura de outra constitui o motor determinante de todo o comportamento. O objectivo principal do indivíduo é a constante procura do equilíbrio (princípio homeostático), uma vez que este é apenas temporário.

Porém, uma teoria da motivação que negligencia a influência de quaisquer estados cognitivos e emocionais e que a reduz apenas a um impulso primário visando a satisfação ou redução de uma necessidade é insuficiente na explicação do comportamento humano (Weiner, 1986; Deci & Ryan, 1980). De acordo com Lemos e Estrela (1991), todas as teorias que menosprezam os processos cognitivos e motivacionais do comportamento humano são inadequadas para compreender o comportamento, pois não consideram a motivação como uma qualidade da pessoa, mas sim como uma série de comportamentos e contingências a eles associadas.

Reside aqui o grande fosso entre as teorias behavioristas e cognitivistas. Partindo do princípio de que todo o indivíduo actua numa realidade percebida e não objectiva, a corrente cognitiva defende o papel determinante dos processos mentais na determinação do comportamento (Weiner, 1986). Assim, em oposição às teorias associacionistas (que assentam na premissa de que a motivação dos seres humanos é equivalente à motivação dos outros animais e que as necessidades fisiológicas são fundamentais na activação e direcionalidade dos comportamentos do indivíduo), as teorias cognitivistas defendem a intervenção de factores intermédios tais como os objectivos, intenções, curiosidade, expectativas e planos do sujeito. Enfatizam as cognições dos sujeitos, traduzidas em crenças, expectativas, percepção de competências, percepção da capacidade de controlar os êxitos e percepção das causas dos resultados (êxitos/fracassos). Estas são construídas, não só a partir do repertório de experiências

personais anteriores, como através da observação do comportamento dos outros. Segundo a perspectiva cognitivista da motivação, uma pessoa motivada é aquela que possui cognições e crenças que estão associadas ao comportamento de realização construtivo (Stipek, 2002).

As teorias que enfatizam os processos cognitivos concebem a motivação como a força que energiza o comportamento, levando o sujeito a agir (Lemos & Estrela, 1991). Estas teorias defendem que as cognições têm um papel mediador entre os estímulos e as respostas, concebendo que o processamento cognitivo dos acontecimentos determina o modo como o indivíduo age e sente. Neste sentido, especificam o modo como os sujeitos seleccionam, processam, armazenam, evocam e avaliam informações acerca de si próprios e do ambiente. Assim, a acção humana é explicada através destes processos, que constituem o meio pelo qual o sujeito adquire conhecimento, avalia o seu significado e valor e, em função desses conhecimentos e avaliações, orienta a sua acção (Lemos, 1993a).

Em suma, a motivação passa a ser interpretada como um processo consciente em que o sujeito inicia, direcciona e finaliza as suas actividades a partir de um conjunto de cognições que servem de mediadores entre determinada acção e as respectivas consequências (Stipek, 1998).

No que se refere à motivação para a aprendizagem, a atenção dos investigadores prendeu-se com a compreensão das escolhas feitas pela criança sobre a actividade que queriam realizar, com o grau de persistência nessa actividade e a quantidade de esforço despendido na realização da actividades (Atkinson, 1983; Bandura, 1977; Deci & Ryan, 1985; Weiner, 1992). Estes autores foram estudar de que forma as crenças da criança, os valores, as expectativas e os objectivos influenciavam a aquisição de um determinado comportamento.

2.5.1 - Teoria da Auto-Eficácia de Bandura

A teoria de auto-eficácia de Bandura (1977, cit. por Mata, 2002) dá particular relevo às expectativas individuais sobre o facto de ser ou não capaz de realizar uma tarefa e, paralelamente, permite afirmar que as expectativas vão influenciar a apropriação de comportamentos. Bandura (1977, cit. por Mata, 2002) considera que a percepção de auto-eficácia pode assumir diversos efeitos no comportamento,

nomeadamente no processo de escolha de actividades, ou seja, uma criança, que tenha uma baixa percepção da sua competência para realizar uma determinada actividade, tenderá a evitá-la. Contrariamente, se a criança acredita que consegue realizá-la, irá agir de forma mais enérgica e entusiasmada na sua realização. Também de acordo com este autor, a persistência e o esforço podem ser afectados pela auto-eficácia. Uma elevada autopercepção da sua eficácia leva a que as crianças, perante um determinado obstáculo, trabalhem afincadamente que o ultrapassem e o enfrentem de forma mais persistente.

Por sua vez, os juízos de auto-eficácia das crianças envolvem inferências feitas a partir de crenças anteriores, expectativas, dificuldade da tarefa, quantidade de esforço gasto na sua realização e das ajudas externas. Também a existência de *feed-back* positivo pode aumentar o seu sentimento de auto-eficácia para uma nova tarefa, especialmente quando provêm de alguém significativo para a criança (Bandura, 1977, cit. por Mata, 2002).

Shunk (1989), afirma que a auto-eficácia pode prever a motivação para a aprendizagem das crianças. O autor refere que as intervenções sociais influenciam a auto-eficácia e a motivação, mais propriamente, a observação das crianças das estratégias e *feed-back* utilizados pelos modelos, enfatizando os progressos na aprendizagem, ou o facto de participarem na definição de objectivos relacionados com as suas aprendizagens e ainda a oportunidade de realizarem auto-avaliações. O sentimento de auto-eficácia é, para Stipek (1998), um elemento muito importante a considerar, no desejo de uma criança se envolver activamente numa tarefa de aprendizagem.

2.5.2 - Teoria da Realização - Atkinson

Ao referenciar os principais teóricos da motivação, não podemos deixar de mencionar os contributos fundamentais de Atkinson (1964, cit. por Stipek, 2002; Weiner, 1986). Com esta teoria o autor sugeriu que as forças motivacionais que direccionam um determinado comportamento são um resultado da junção de factores de personalidade (conflito entre a necessidade de alcançar sucesso e o receio do fracasso) e factores ambientais, ou seja, o comportamento era encarado como resultante do conflito entre estas duas tendências: a tendência para a aproximação, estimulada pelos efeitos positivos derivados da antecipação de um sucesso, e a tendência para o afastamento,

estimulada pelos afectos negativos derivados da antecipação de um insucesso. Atkinson (1964, cit. por Fontaine, 1990), procurou demonstrar que uma das principais condicionantes da acção é a expectativa que o indivíduo manifesta em alcançar sucesso numa tarefa, ou seja que a motivação é determinada pela probabilidade de sucesso percebida pelo sujeito. Posto isto, Atkinson (1964, cit. por Stipek, 2002), distinguiu a motivação relacionada com o **desejo do sucesso** e a motivação relacionada com o **medo do fracasso**, ou seja, seriam duas tendências com efeitos opostos. A **motivação para o sucesso** (desejo de sucesso) caracterizar-se-ia por uma disposição a lutar com vista a alcançar o sucesso em determinadas situações, em função da satisfação intrínseca que este lhe proporcionava, os indivíduos envolvem-se prioritariamente em tarefas orientadas para o sucesso e que apresentem uma dificuldade intermédia. Por outro lado, o **medo do fracasso** provocaria ansiedade, o que poderia fazer com que surgissem comportamentos de evitamento (fuga), em determinadas situações; o sujeito fugiria às situações para evitar um eventual fracasso.

Por sua vez, para Fontaine (1988), a motivação para o sucesso e o medo do fracasso manteriam uma relação oposta com o nível de realização: a primeira conduziria a uma melhor realização e a segunda a uma diminuição, excepto quando fosse estimulante. A motivação para o sucesso e a ansiedade estimulante estariam então geralmente relacionadas com resultados elevados, enquanto a ansiedade debilitante estaria associada a resultados baixos.

2.5.3 - A Teoria Atribucional da Motivação- Weiner

Foi Weiner (1986), quem elaborou a Teoria Atribucional da Motivação, que consistiu numa re-interpretação da teoria da motivação para a realização de Atkinson (Stipek, 2002). Com a formulação desta teoria, Weiner (1986) pretende evidenciar a importância do processo atribucional na motivação, sugerindo que as atribuições que um indivíduo faz a si próprio relativamente aos êxitos e fracassos desempenham um papel crucial nos processos motivacionais devido à estreita ligação com as dimensões de causalidade. Dependendo do tipo de atribuições realizadas numa situação de sucesso/fracasso (causas internas/externas e grau de estabilidade), o sujeito vai desencadear uma resposta emocional distinta (orgulho, humilhação) que terá influências ao nível das expectativas e comportamentos futuros (Weiner, 1986).

Sintetizando, Weiner (1986) propôs uma categorização das causas atribucionais em três dimensões: o locus de causalidade (causas internas ou externas), a estabilidade (causas estáveis ou instáveis) e a controlabilidade (causas controláveis ou incontroláveis). Estas dimensões teriam consequências afectivas e cognitivas importantes, pois poderiam afectar a qualidade das realizações, o tipo de tarefas escolhidas e a continuação/evitamento da acção frente a obstáculos e dificuldades. A dimensão **locus de causalidade** teria implicações nas reacções afectivas relacionadas com a auto-estima, pois as causas internas maximizariam uma visão positiva do próprio face ao sucesso e negativa face ao insucesso. Por sua vez, a **estabilidade** estaria relacionada com a mudança das expectativas sobre o sucesso futuro: as causas entendidas como estáveis, levariam a uma antecipação do sucesso/fracasso com um grau de certeza elevado, as instáveis conduziram a uma incerteza acerca da repetição do resultado no futuro. O **controlo** relacionar-se-ia com os sentimentos de culpa e vergonha: culpa quando o sujeito atribuisse o insucesso a uma causa controlável por ele, vergonha quando o insucesso fosse atribuído a uma causa controlável.

Remetendo esta teoria para o contexto escolar, podemos afirmar que a sua principal preocupação consiste em procurar as causas a que atribuir os acontecimentos, nomeadamente os sucessos e os fracassos escolares. Para que o aluno pudesse modificar os seus resultados escolares, deveria perceber a razão pela qual obteve aqueles resultados, isto é, as atribuições causais realizadas pelos indivíduos fornecer-lhe-iam informações acerca de si próprios, que lhe permitiriam orientar a sua acção. Uma teoria da motivação educativa deve incorporar determinadas emoções experimentadas no contexto escolar, tais como o orgulho e a culpa, a felicidade e a tristeza, a alegria e a frustração, a pena e a raiva. Uma teoria eficaz da motivação educativa deve incorporar os aspectos racionais e irracionais dos comportamentos dos estudantes, e deve ter em conta a multiplicidade de conceitos envolvidos na complexidade das actividades da sala de aula (Weiner, 1986).

Assim, para Weiner (1984), as atribuições que os alunos realizam variam consoante o seu aproveitamento académico. Os alunos mais motivados tendem a atribuir os sucessos às capacidades e esforços e os insucessos à falta de esforço ou ao azar (aumentando as suas expectativas de serem bem sucedidos no futuro), e os alunos pouco motivados atribuem os sucessos à sorte e os insucessos à falta de capacidade (diminuindo as expectativas de serem bem sucedidos no futuro), estes últimos alunos não estão a utilizar atribuições protectoras da auto-estima, não atribuindo os sucessos a

causas internas e os insucessos a causas externas, não assumindo portanto grande responsabilidade pelos seus sucessos.

Lemos e Estrela (1993), acrescentaram que estas atribuições dos alunos pouco motivados criam um ciclo vicioso que podem fazer com que os alunos que se esforçam pouco, retirem pouco prazer das tarefas escolares, provavelmente desvalorizem o envolvimento na escola, desistindo facilmente frente às dificuldades. Estes alunos tendo experimentado várias vezes o fracasso, acreditam que não há nada que possam fazer para o evitar, pois os seus insucessos são atribuídos à baixa capacidade que não conseguem controlar. Logo, os sucessos são subestimados e os insucessos sobrestimados, e quando conseguem ter sucesso, este não constitui um indicativo de capacidade.

2.5.4 - Motivação Intrínseca versus Motivação Extrínseca

Autores como Deci e Ryan (1980, 1982), procuraram distanciar-se dos diversos estudos efectuados nas diferentes áreas (desenvolvimento cognitivo, motivação social, psicologia humanista, teoria das expectativas), principalmente das teorias comportamentalistas que defendiam a recompensa como único motivo para a aprendizagem. Focaram a sua atenção no conceito de “Motivação intrínseca” definido como uma necessidade psicológica do ser humano em se sentir competente e auto-determinado. Estas necessidades, traduzidas em curiosidade, interesse e autonomia induzem a criança, a explorar e manipular o ambiente numa lógica de aprendizagem constante afectando tanto a qualidade das aprendizagens como os seus sentimentos de bem-estar. Porém, na tentativa de compreender as razões do envolvimento das crianças em actividades escolares, os autores explicam a existência de dois subsistemas motivacionais distintos: os motivos intrínsecos e os motivos extrínsecos ao sujeito. Estes motivos, associados aos contextos sociais nos quais a criança se move, influenciam a autonomia da criança (reprimindo-a ou incentivando-a), considerada pelos autores como o mais alto nível de auto-regulação.

Deci e Ryan (1980, 1992), relacionam a motivação intrínseca com a necessidade básica que na nossa cultura as pessoas têm de se visualizarem como competentes. A percepção das competências e da auto-determinação proporcionam por si só, uma gratificação intrínseca. Isto se, não existirem contingências externas que provoquem a alteração na percepção do locus de causalidade (interna para externa). Pois, os autores

admitem que a motivação intrínseca possa ser alterada caso ocorra uma modificação na forma como cada um se percebe como competente numa determinada tarefa, ou seja, se alguma informação (ex. feedback positivo durante a realização de um puzzle) faz aumentar a percepção de competências (auto-determinada), aumenta a motivação intrínseca, se por sua vez, ocorre algo que provoca o efeito contrário, a motivação também diminui. Assim, os motivos que levam um aluno a realizar determinadas actividades escolares (ex. trabalhos de casa, trabalhos na escola, tentativa de responder a questões difíceis) podem ser de natureza intrínseca ou extrínseca Deci & Ryan (1980).

De acordo com Lemos e Estrela (1991), a motivação intrínseca surge como um sistema motivacional em que o sujeito age pelo valor da actividade em si mesma, enquanto que na motivação extrínseca o comportamento é influenciado pela valorização de factores externos à actividade. Os mesmos autores referem que a motivação intrínseca é um tipo de motivação em que não é recebida nenhuma recompensa excepto o envolvimento na tarefa em si mesma. Pelo contrário, a motivação extrínseca implica um envolvimento numa determinada tarefa pelas recompensas que são recebidas. Por fim, Kruglanski (1975, Pittman & Boggiano, 1992) evidencia o facto de um sujeito poder ser impelido para uma tarefa para satisfazer a sua curiosidade ou para procurar um resultado; as actividades deste tipo constituem um fim em si mesmas e são intrinsecamente motivadas. Outro tipo de actividades são efectuadas para obter uma recompensa ou algum reconhecimento, estas constituem um meio para atingir um fim e são extrinsecamente motivadas. Na mesma linha de pensamento também Daniel e Esse (1980), nos sugeriam que a motivação intrínseca é aquela em que não é recebida nenhuma recompensa excepto a do prazer de envolvimento na actividade em si e que a motivação extrínseca implica esse envolvimento mas determinado pelas recompensas que serão recebidas. Recentemente, Lieury e Fenouillet (1997), dizem-nos que a motivação intrínseca constitui para o sujeito uma busca de actividade pelo interesse que ela oferece por si própria. Na motivação extrínseca estão reunidos um conjunto de motivações que são controladas pelos incentivos, prémios ou classificações escolares.

Harter (1980) revelou que as estas orientações poderiam mudar ao longo do desenvolvimento da criança. De acordo com Harter e Connell (1984, cit por Lemos & Estrela 1991), a criança poderia envolver-se nas tarefas escolares por razões intrínsecas, pelo carácter de desafio do trabalho, ou então poderia fazê-lo por razões extrínsecas, para obter boas notas ou simplesmente porque seria o que o sistema educacional lhe exigiria.

Cock e Halvari (2001) referem que quando o comportamento dos alunos é regulado por razões intrínsecas, estes apresentam uma elevada autonomia para a realização; em contrapartida se o seu comportamento for regulado por razões extrínsecas, a sua autonomia pode ser menor, tornando-se alunos mais dependentes.

De acordo com vários estudos realizados por Katz (1993) e Stipek (2002), as crianças quando se encontram intrinsecamente motivadas, tendem a escolher tarefas que lhes proporcionem algum desafio, ao contrário do que acontece quando estão motivadas extrinsecamente, quando o motivo para alcançar sucesso, depende da obtenção de uma recompensa extrínseca.

2.5.4.1 - O Declínio da Motivação Intrínseca

Um dos pontos mais importantes da relação entre a motivação intrínseca e extrínseca é a proporção inversa dos níveis de curiosidade e motivação para a aprendizagem ao longo do percurso escolar. Pois, se a motivação intrínseca prevalece no início da escolaridade, esta passa, gradualmente, a ser substituída pela extrínseca. A orientação para os objectivos passa a ser regulada pelo contexto situacional e não motivada pelo prazer que as actividades podem proporcionar (Harter 1992; Stipek, 1998).

Quando as crianças começam a frequentar a escola, estas encontram-se cheias de confiança para enfrentar novas aprendizagens, mesmo quando por vezes, ocorrem situações de fracasso. Aparentemente, a avaliação vinda do exterior não as preocupa e a sua principal prioridade prende-se com a realização da tarefa (Tapia & Garcia-Celay, 1996). À medida que os anos vão passando e nomeadamente, entre o terceiro e o nono ano de escolaridade, vai surgindo uma mudança gradual numa orientação motivacional que era predominantemente intrínseca, para uma orientação motivacional progressivamente mais extrínseca. Ao longo deste período de mudança, vai ocorrer uma fase mais crítica que se situa entre o sexto e o sétimo ano de escolaridade (Harter, 1992). Tentando descrever esta evolução de uma forma mais qualitativa, Harter (1992) vai argumentar que com a progressão na escola, as crianças passam a demonstrar um menor interesse por actividades que remetam para o desafio intelectual e para a mestria, deixando também de mencionar com frequência a curiosidade como um dos factores que motivam para a aprendizagem.

Os afectos e as emoções desempenham um importante papel na motivação para a realização, cuja influência é bastante benéfica, quer na qualidade das aprendizagens e

nos desempenhos reais, quer no bem-estar psicológico (demonstrando elevados índices de satisfação). Pelo contrário, uma regulação extrínseca do comportamento não só afecta estes aspectos como também está positivamente correlacionada com a ansiedade (Cock & Halvari, 2001), isto porque as crianças começam a evitar as tarefas e a manifestar uma baixa persistência em situações que apresentem algum desafio, com o intuito de evitar o insucesso (Nygård, 1977, cit. por Cock & Halvari, 2001).

Eccles, Midgley e Adler (1984, cit. por Lemos & Estrela, 1991) avançam como hipótese para explicar este facto a mudança de ambiente escolar, ou seja, com o passar dos anos, a escola vai tornando-se num espaço cada vez mais impessoal, formal, avaliativo e competitivo. Consequentemente, deixa de se dar importância ao processo de aprendizagem e passa-se a dar valor ao produto (resultado) dessa aprendizagem. Tendo por base esta explicação, torna-se possível supor que o declínio da motivação intrínseca resulta de um processo adaptativo que as crianças fazem face à cultura escolar onde se inserem, cultura essa que se encontra mais virada para um sistema de recompensas que fomenta a origem e a prevalência de uma orientação motivacional extrínseca (Harter, 1992).

2.5.4.2 - A Internalização da Motivação Extrínseca.

Vários autores entre os quais destacamos Harter (1980) e Deci e Ryan (1985), têm considerado que em determinadas condições os sistemas motivacionais extrínsecos podem ser encarados como intrínsecos e levar o sujeito a comportamentos muito próximos de uma motivação intrínseca. Estes autores descrevem o processo a que denominaram de processo de “internalização”, isto é, o modo como certos comportamentos extrinsecamente motivados se tornam intrinsecamente motivados. Com este processo existe a possibilidade dos dois comportamentos motivacionais se interseccionarem. Ainda de acordo com Harter (1980), é possível que embora uma criança esteja intrinsecamente motivada, isto é, que sinta curiosidade e goste da actividade, necessite também da aprovação como um incentivo para a aprendizagem por parte do educador de modo a ter como que uma confirmação (externa) da sua própria competência. Do mesmo modo, se pode referir que em determinadas situações as crianças auto-regulam as suas realizações através das internalizações que efectuam através de recompensas externas, tal como nos é referido por Deci e Ryan (1985).

As recompensas externas, quando encaradas como reforços positivos podem assumir duas funções, a informativa e a motivacional, podendo esta última adquirir a

forma de incentivo ou desempenhar uma função afectiva (Harter, 1980), o que muitas vezes acontece em ambiente de jardim-de-infância. Assim, estas funções funcionam como processos de internalização ao modificarem a orientação da criança de extrínseca para intrínseca. A partir destes incentivos tornados intrínsecos a criança interioriza os objectivos a atingir e o que é importante conseguir. Ainda partindo das informações externas que lhes são comunicadas a criança avalia a sua realização interiorizando os critérios de sucesso. Quanto à função informativa, a criança pode num primeiro momento realizar a tarefa em questão, tendo em vista o alcance de uma recompensa ou um outro tipo de incentivo, mas que, ao ser internalizada a actividade assume um interesse por si só e passa a ser-lhe agradável. Relativamente à função motivacional, o processo ocorre no sentido inverso, ou seja, a criança começa por se alegrar e por gostar da aprovação dos outros, mas progressivamente essa satisfação vai sendo transferida para eficácia pessoal. Por isso, estas duas funções devem ser tidas em conta, na análise da orientação (intrínseca ou extrínseca) da criança, pois esta pode estar simultaneamente interessada na tarefa que realiza, mas também pode estar dependente de factores externos para poder definir o que é realmente importante na avaliação do seu sucesso (Harter, 1980).

2.6 - A Motivação na Aprendizagem

Brophy (1991) define a motivação para a aprendizagem como uma resposta cognitiva que surge da tentativa do indivíduo compreender as actividades propostas, relacionando-as com conhecimentos prévias. Atendendo a esta definição e relacionando-a com o que ficou dito anteriormente, compreende-se que alguns problemas de foro motivacional possam se encarados como padrões de crenças e comportamentos que impedem a optimização da aprendizagem.

De facto, a motivação envolve uma variedade de conceitos, alguns de natureza mais afectiva e outros de natureza mais cognitiva (Efklides & Sorentino, 2001). Contudo, o conceito de motivação diz respeito a um estado interno resultante de uma necessidade activadora de um determinado comportamento cujo objectivo é supri-la.

A motivação/desmotivação dos alunos constitui uma das principais preocupações dos responsáveis políticos, dos educadores ou professores e dos pais ou encarregados de educação. Jesus (1996), refere que ao nível político, as reformas dos sistemas educativos que têm sido realizadas na maior parte dos países industrializados

apresentam como um dos objectivos principais a motivação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos; a nível familiar, os pais queixam-se cada vez mais do baixo valor atribuído pelos filhos à escola; os próprios alunos têm consciência de que os seus resultados escolares dependem da sua motivação para as tarefas escolares; a nível escolar, os professores manifestam uma cada vez maior preocupação com a falta de interesse por parte dos alunos em relação às actividades escolares, o que se traduz pelo baixo rendimento escolar e pelos comportamentos de indisciplina.

O presente autor refere ainda uma investigação realizada por Lens em 1994, a 720 professores belgas, na qual verificou que a maioria dos professores considera que, nas suas aulas, mais de 50% dos alunos se encontram desmotivados para o estudo. Simultaneamente, também mais de metade dos professores consideram que, mesmo que queiram, não conseguem motivar os alunos desmotivados, o que revela uma expectativa de ineficácia profissional ou de falta de controlo dos meios para conseguirem motivar os alunos. A falta de motivação dos alunos pode ser identificada através de certos indicadores que constituem variáveis de critério desta situação, como o fraco empenhamento do aluno nas tarefas escolares, a baixa participação dos alunos nas aulas e o pouco tempo dispendido pelos alunos a estudar. Estes indicadores directos da falta de motivação dos alunos vão traduzir-se, em muitos casos, no seu insucesso escolar. (Jesus, 1996).

Para Stipeck (2002), o facto da criança observar outra criança durante a execução da tarefa transmite-lhe um maior sentido de eficácia do que observando um adulto a realizar essa mesma tarefa. A autora é da opinião de que por vezes as aulas individuais não são tão eficazes como as aulas de grupo em que as crianças podem visualizar outras crianças a realizar determinada tarefa. Essa observação na maioria dos casos convence a criança de que também ela é capaz de fazer o mesmo.

Em suma, em contexto escolar, a motivação é fundamentalmente intencional e os motivos são impulsionadores dos propósitos das crianças (Lieury & Fenoillet, 1997).

São várias as investigações que apontam para uma tendência das crianças mais pequenas em repetir as tarefas em que foram bem sucedidas. Estes dados não implicam, obrigatoriamente, que haja um evitamento da situação de desafio. Bem pelo contrário, quando as crianças percebem uma actividade como sendo de realização e não de jogo, escolhem actividades mais desafiadoras. Por outro lado, crianças mais novas são,

também, mais persistentes quando expostas a fracassos repetidos (Dweck & Elliott, 1983).

Mesmo quando os indivíduos não possuem ansiedade e expectativas de insucesso, a aquisição da motivação é maximizada quando as tarefas apresentam um nível de dificuldade intermédia, ou seja, uma tarefa nova ou com dificuldade suficiente para providenciar algum desafio, mas que ofereça simultaneamente uma possibilidade de êxito (Brophy, 1991).

Para Katz (1997), no início da sua escolaridade, a criança ainda não apreendeu ou têm noção do valor atribuído às actividades escolares, pois desconhece a relação existente entre a aprendizagem e uma aspiração ou valor importante na vida. Por isso é tão importante motivar o processo didáctico, apresentando-o como experiência interessante que aos poucos lhe vai demonstrando a importância daquilo que quer realizar.

2.6.1 - A Implicação dos Diferentes Currículos na Motivação para a Aprendizagem

A motivação para a realização é predominantemente influenciada pelas práticas educativas dos professores, pois são eles que criam o ambiente de ensino/aprendizagem pela forma como distribuem e estruturam as tarefas, pela forma como avaliam e como exercem a sua autoridade e controlo junto dos seus alunos (Blumenfeld, 1992).

Diversos aspectos da dinâmica e estrutura da sala de aula têm sido estudados por vários investigadores no âmbito da motivação para a realização (Stipek, 2002). De facto a dinâmica e a estrutura do grupo de alunos na sala de aula são muito próprias e, neste sentido importa reflectir acerca das variáveis que, em contexto de sala de aula podem afectar a motivação dos alunos.

Também, Lemos e Estrela (1991), referem que a motivação dos alunos estaria relacionada com a estrutura da sala de aula, isto porque, uma estrutura rígida ou mesmo uma ausência de estrutura diminuiriam a motivação dos alunos. Assim sendo, para que os alunos pudessem experimentar sentimentos de causalidade pessoal (isto é, para que eles sentissem que originaram os seus próprios comportamentos), o professor deveria supervisionar as tentativas de realização dos alunos, encorajando-os no estabelecimento de objectivos, deixando-o escolher as actividades que permitiriam atingir esses objectivos, realçando os objectivos realistas e encorajando-os a ser responsáveis e confiantes.

Stipek, Feiler e Daniels (1995), realizaram um estudo sobre a implicação de diferentes currículos na realização de tarefas e motivação para a aprendizagem em crianças pequenas. As crianças a frequentar um currículo directivo e um currículo mais centrado nelas, foram comparadas, quanto à realização de tarefas de perícia (letras/números) e quanto a uma série de variáveis de motivação. No estudo, participaram 227 crianças de estratos minoritários e também de classe média com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. As crianças de currículos mais rígidos obtiveram pontuações altas nos itens respeitantes às letras, e não nos números. Este currículo demonstrou estar associado a valores baixos em quase todas as medidas de motivação. Comparativamente às crianças que frequentam um currículo mais centrado nelas, as crianças que frequentam um currículo rígido demonstram uma maior tendência em valorizarem-se menos quanto às suas habilidades e apresentam menos expectativas de sucesso nas suas tarefas.

Por outro lado, as crianças que frequentam um currículo mais estruturado mostram-se mais dependentes da aprovação ou permissão do adulto e evidenciam menos orgulho no cumprimento das tarefas. Relativamente aos itens que remetem para a escola, é notório por parte das crianças uma grande preocupação. Não foram visíveis alterações nos resultados relativamente ao estatuto sócio-económico das crianças.

Alguns autores argumentam que o ensino mais estruturado e controlado pelo professor enfatiza, nas crianças pequenas, um interesse intrínseco para a aprendizagem (Katz, 1993), nas suas percepções para a competência (Kamii, 1996), bem como na sua vontade para correr riscos académicos.

Autores como Feldlaufer; Midgley e Eccles (1988, cit. por Lemos & Estrela 1991), estudaram as mudanças que ocorrem na motivação escolar ao longo do desenvolvimento, relacionando-as com a experiências das crianças ao longo da escolaridade. Destacam que o desenvolvimento da motivação para a realização resulta de uma complexa interacção entre as mudanças que se operam na criança e no ambiente. Feldlaufer; Midgley e Eccles (1988, cit. por Lemos & Estrela 1991) verificaram que com a idade a orientação para a realização tem tendência a diminuir. Na medida em que as experiências das crianças na escola vão-se modificando, vão exercer influência sobre as suas crenças, atitudes e expectativas. Essas experiências vão sendo diferentes porque também o ambiente da sala de aula se vai modificando, tornando-se cada vez mais impessoal, formalizado, mais avaliativo e competitivo. O ensino vai sendo progressivamente mais centrado no professor, que se dirige à totalidade da turma,

exigindo o mesmo nível de realização de todos os alunos, e desta forma aumentando a comparação entre eles. Ao mesmo tempo, aquilo que é tido em conta são as classificações escolares, passando o reforço a ser contingente com as realizações. Todas estas mudanças vão portanto afectar não só a motivação para a realização, como também a própria realização dos alunos, as suas expectativas de sucesso e as suas percepções de competência. Os autores são da opinião que estas mudanças são mais dramáticas na passagem do ciclo preparatório para o secundário, pois estes constituem períodos críticos do desenvolvimento, relativos ao final das operações concretas e início das operações formais.

Nicholls (1979, cit. por Lemos & Estrela, 1991) vem complementar este panorama ao referir que nos ambientes escolares existe uma excessiva comparação social que faz com que os alunos se preocupem em demasia com a sua capacidade, acabando por ignorar factores que se prendem com a própria aprendizagem; resultado, o interesse e a motivação para aprender são relegados para segundo plano. Esta comparação social, caminha a par e passo com o surgimento e a continuação do período da adolescência, onde a necessidade de se sentir aprovado pelos colegas e amigos é uma constante e onde a comparação social, mais cedo ou mais tarde, acaba por se verificar.

Olhando para a interacção existente entre os motivos que conduzem à realização e a autonomia e a forma como eles afectam a satisfação pela escola, parece que o ambiente de aprendizagem que vise a autonomia é vantajoso para os alunos, sendo indiferente a intensidade do motivo para alcançar sucesso e do motivo para evitar o insucesso. Como tal, alunos que apresentem fortes motivos para a realização beneficiam mais destas condições do que os alunos com motivos mais fracos.

Em suma, a motivação da criança é afectada pelas suas experiências educacionais. De acordo com Stipeck et al (1995), as crianças do pré-escolar quando inseridas em programas cognitivamente estruturados e orientados para as competências básicas, classificam inferiormente as suas competências, têm menos expectativas para o sucesso, revelam grande ansiedade e expressam muito menos orgulho no sucesso do que as crianças em programas mais centrados na criança.

2.7 - Problemática

A herança humana é notável para o legado cultural de valores e competências, no qual cada indivíduo adquire por hereditariedade dos seus familiares e pratica através da interacção com outros adultos e crianças (Rogoff, 1991).

A cultura pode influenciar o desenvolvimento da criança em cinco formas (Feldam, 1944, cit. por Cole & Cole, 1996). Uma primeira forma remete para o facto das actividades serem adaptadas ao contexto cultural. A segunda forma pela qual a cultura influencia a criança prende-se pela frequência das actividades. Uma terceira forma remete para a organização das actividades e a quarta forma evidencia a promoção da responsabilização da criança. Por fim, a quinta forma pela qual a cultura influencia a criança relaciona-se com o incentivo de actividades que promovem valores de comunidade, habilidade e conhecimentos (Cole & Cole, 1996).

Desta forma, a comunidade e o contacto que a criança mantém com os seus membros, assume extrema importância no desenvolvimento cognitivo da criança, pois o conhecimento da criança deriva da partilha de significado que daí advém (Bruner, 1990).

A influência social assume uma importância significativa para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, pois o contexto influencia amplamente o comportamento humano. Como tal, Rogoff (1990), refere que o contexto surge como inseparável das acções humanas quando estão presentes acontecimentos ou actividades cognitivas. Uma vez, que o contexto social onde a criança se insere desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento cognitivo, e sendo o contexto escolar propício a esse desenvolvimento, achamos pertinente abordar a importância que a escola cumpre nos comportamentos e nas aprendizagens das crianças.

Entre os factores que têm constituído o contexto de mudança educativa merecem referência alguns que estão na origem da emergência de um novo conceito de escola e que se prendem com a revalorização do indivíduo. A preocupação de alargar as condições de acesso e de sucesso na educação, têm contribuído para descentrar a educação do seu objectivo tradicional, o debate sobre as diferenças entre os alunos – o indivíduo, as suas diferenças inatas e o seu enquadramento sócio-familiar - para se focar na própria escola, cada vez mais considerada a unidade crítica do sistema

De acordo com as orientações do Ministério de Educação, a educação pré-escolar faz parte integrante e representa a primeira etapa da educação básica, sendo complementar da acção educativa da família e com a qual deve estabelecer estrita relação. Tal como é referido anteriormente, a Educação pré-escolar assume uma importância fulcral no desenvolvimento das crianças, pois tal como sugere Pringle (1993), as experiências vividas nos primeiros anos de vida são extremamente importantes para um posterior desenvolvimento, assim, é legítimo afirmar que as experiências vividas durante os anos pré-escolares têm uma influência vital nas aprendizagens e progressos nos anos posteriores.

A partir da análise da importância das aprendizagens em educação pré-escolar de qualidade, conclui-se que esta produz efeitos positivos sob o ponto de vista não só social, como também educacional em todas as crianças (Ball, cit. por Nabuco, 1997)

Vários estudos longitudinais efectuados nos Estados Unidos em crianças de meios sociais economicamente desfavorecidos (Meyer, Gersten, Gurtkin, 1993; Mille, Bizzel, 1983; Schweinhart, Weikart, 1996, cit. por Nabuco, 1990) comprovam a importância da frequência de programas ao nível da Educação pré-escolar. Nestes estudos verificou-se que numa primeira etapa, os principais benefícios remetem para a auto-estima, comportamento social e motivação para os estudos. A longo prazo, os benefícios da frequência da Educação pré-escolar reenviam para um melhor aproveitamento escola, menor delinquência e uma maior permanência no emprego.

Tendo em conta que segundo os estudos efectuados por Lazar e Darlington (1982, cit. por Nabuco, 1990), as crianças que frequentaram a educação pré-escolar são beneficiadas na competência escola e nas atitudes face a elas próprias e à escola.

A partir de alguns estudos, Stipeck e al. (1995), verificaram que as crianças que frequentam estabelecimentos de educação pré-escolar são sujeitas a programas muito estruturados, muito orientados para as competências básicas e Stipeck, Feiler e Daniels (1995), efectuaram um estudo acerca da implicação de diferentes currículos na realização de tarefas e motivação para a aprendizagem em crianças pequenas. Para os autores, os programas centrados no desenvolvimento da criança são mais facilitadores do que aqueles centrados nas competências básicas, sendo estes, muitas vezes causadores de angústia e stress por parte das crianças.

Paralelamente, em Portugal, realizou-se uma investigação comparativa entre três currículos de pré-escolar (High-Scope, João de Deus e Movimento da Escola Moderna), através do estudo das vivências das crianças na sala de actividades com os seus

educadores e pares no último ano de permanência no jardim de Infância, em que se concluiu que existem diferenças significativas entre o currículo mais dirigido e estruturado (João de Deus) e o currículo mais centrado na criança (Nabuco, 1997) em relação às actividades da sala de aula. Os resultados do estudo efectuado revelam que o Movimento da Escola Moderna, encoraja essencialmente actividades de expressão plástica e disponibiliza mais tempo, às actividades de recordar, enquanto o currículo João de Deus se destaca por dedicar mais tempo à leitura, escrita e matemática e por permitir menos escolha das actividades por parte das crianças.

Sabendo que em Portugal existe uma heterogeneidade de práticas educativas que dependem da formação inicial e continua das educadoras, o que consideramos importante não será propriamente a qualidade das escolas nos seus pressupostos clássicos, mas sim o currículo adoptado por cada escola e de que forma este é motivador ou não para a aquisição de novas aprendizagens das crianças a frequentar o 1º ano de escolaridade.

Propusemo-nos a partir dos estudos levados a cabo por Stipek (1997) e por Nabuco (1997), responder a algumas questões que achámos pertinentes.

2.7.1 - Objectivo

Sustentaram este trabalho dois grandes objectivos. Por um lado, foi nosso intento estudar e caracterizar, de forma global, a motivação das crianças que frequentam o 1º ano do Ensino Básico. Por outro lado, pretendemos comparar a motivação para a aprendizagem, em crianças do 1º ano de escolaridade que frequentaram dois currículos de pré-escolar distintos.

2.7.2 - Questões do Estudo

Para a realização deste trabalho e para melhor responder ao objectivo proposto para este estudo exploratório, levantámos algumas questões.

Questão 1: Quais as características motivacionais para as aprendizagens escolares de crianças em início de escolaridade?

Questão 2: Que relações existirão entre as diferentes vertentes motivacionais consideradas (competência percebida, atitudes perante a escola, emoções, expectativas para o sucesso, preferência pelo desafio e dependência)?

Questão 3: Será que crianças que frequentam currículos com diferentes características ou perfis orientadores apresentam características ou perfis motivacionais idênticos?

2.7.3 - Hipóteses e sua Fundamentação

A partir das questões de investigação e à luz dos fundamentos teóricos mencionados ao longo deste estudo, foram colocadas as seguintes hipóteses.

Hipótese 1: As crianças desta idade estão muito motivadas para a aprendizagem, o que se revela em índices muito elevados em algumas das dimensões da presente escala.

Hipótese Operacional 1: Espera-se que as crianças apresentem indicadores de percepção muito elevados, na dimensão “Percepção de Competências”.

Isto porque, antes da entrada para a escola, as crianças têm uma percepção aumentada das suas capacidades, elevadas expectativas de realização, padrões pessoais (e não sociais) de avaliação e um optimismo continuado face às dificuldades (Dweck & Elliot, 1983; Stipeck, 1998). Também Izard (1978, cit. por Dweck & Elliot, 1983) refere que as crianças pequenas demonstram uma grande motivação para a competência, numa lógica de promoção da sua própria aprendizagem, em que o seu sistema motivacional permite incentivar, manter e reforçar a actividade em que é competente.

Hipótese Operacional 2: Espera-se que as crianças apresentem indicadores de percepção muito elevados, na dimensão “expectativa para o sucesso”.

Num estudo acerca de problemas motivacionais em diferentes anos lectivos, Stipek (1998) evidenciou que, apesar das crianças do pré-escolar e 1º ano poderem enfrentar dificuldades de adaptação a um novo contexto social, ou mesmo dificuldades de concentração (devido ao ambiente extremamente estimulante, provocado pela presença de outras crianças e actividades), a maioria apresenta expectativas bastante

elevadas acerca das suas capacidades para executar tarefas, mesmo depois de insucessos repetidos. Isto porque, no momento da entrada para a escola, as crianças mostram-se ávidas perante a aprendizagem e confiantes nas suas capacidades. Parecem focar a sua atenção no processo de realização de tarefas, não demonstrando grande preocupação com a avaliação externa nem com as situações de fracasso, sendo a sua actividade mais incentivada pelo desejo de contacto com o professor (Stipek 1984, cit. por Tapia & Garcia-Celay, 1996).

Hipótese Operacional 3: Espera-se que na dimensão “preferência pelo desafio”, as crianças manifestem preferência por tarefas de dificuldade intermédia.

Pois, Brophy (1991), refere que a aquisição da motivação é maximizada quando as tarefas apresentam um nível de dificuldade intermédia, ou seja, uma tarefa nova ou com dificuldade suficiente para providenciar desafio, mas que simultaneamente lhes garanta o êxito. Também os estudos de Katz (1993) e Stipek (2002) revelam que as crianças intrinsecamente motivadas tendem a escolher tarefas que lhes proporcionem desafio.

McClelland e Burnham (1992), demonstram nos seus estudos que a razão para alcançar sucesso na tarefa não surte nenhum efeito, nem conduz a uma elevada satisfação ou a um melhor desempenho na realização das tarefas, se essas não constituírem um desafio para as crianças.

Hipótese Operacional 4: Espera-se que na dimensão “Atitudes face à escola”, as crianças apresentem indicadores de satisfação.

A elaboração desta hipótese baseia-se nos estudos de Jackson (1980), que sustentam o facto das crianças do 1º Ciclo revelarem atitudes bastante positivas perante a escola.

Hipótese 2: Existe uma influência do tipo de currículo frequentado pelas crianças em algumas características motivacionais.

Hipótese Operacional 5: Espera-se que as crianças que frequentam um currículo mais estruturado apresentem valores elevados na dimensão “Dependência”.

Os resultados dos estudos efectuados por Stipek, Feiler e Daniels (1995), demonstram que as crianças a frequentar um currículo mais estruturado revelam ser mais dependentes da aprovação ou permissão do adulto e evidenciam menos orgulho no cumprimento das tarefas.

2.7.4 - Variáveis de Estudo

Variável Dependente: O presente estudo tem como variável dependente a motivação para as aprendizagens escolares, nomeadamente a percepção de competências, a satisfação, a ansiedade, a expectativa de sucesso, a preferência pelo desafio e a dependência.

Variável Independente: Apresenta-se como variável independente o tipo de currículo de pré-escolar frequentado pelas crianças – Currículo João de Deus e Currículo do Movimento da Escola Moderna.

Porém, no decurso deste trabalho deverá ter-se em especial atenção algumas variáveis não controladas, susceptíveis de afectar a relação existente entre as variáveis dependentes e independentes, sendo exemplo disso a predisposição dos sujeitos para a realização da tarefa, a incompreensão da mesma e as características do ambiente exterior, que de alguma forma podem perturbar o decorrer da tarefa.

III - METODOLOGIA

3.1 - Participantes

Os participantes neste estudo são 122 crianças (68 rapazes e 54 raparigas) a frequentar o 1º ano de escolaridade do 1º Ciclo de escolas da área de Lisboa, que apresentam um nível socio-económico médio-alto. Para o efeito foram contactadas três escolas. A informação relativa à distribuição dos alunos da amostra pelos diferentes currículos de pré-escolar é visível através da tabela 1.

Tabela 1: Distribuição dos alunos por currículo e por escola.

Currículo	Escola	Alunos
João de Deus	Escola A	72
	Escola B	30
Movimento da Escola Moderna	Escola C	20

No que respeita ao currículo João de Deus a nossa amostra é constituída por 72 alunos, a frequentar a escola A. Relativamente ao currículo do Movimento da Escola Moderna, foram contactadas duas escolas, escola B e escola C, com 30 e 20 alunos respectivamente.

3.2 - Procedimento

Primeiramente foram contactadas as escolas nas quais se pretende recolher a amostra, para que seja explicitado o tipo de trabalho a desenvolver e antever qual a sua disponibilidade para colaborar neste estudo.

Após a realização destes procedimentos iniciais e depois de determinada a nossa amostra, foi efectuada uma observação das salas do pré-escolar de onde provêm estas crianças, com o intuito de caracterizar o tipo de currículo utilizado no pré-escolar.

As salas de aula foram observadas por dois observadores em vários períodos do dia e da semana. Ambos os observadores preencheram posteriormente um questionário

de caracterização das práticas pedagógicas. O coeficiente de concordância entre os dois juízes foi relativamente elevado, com efeito a concordância ultrapassou os 90%, no entanto, os itens onde não houve concordância foram de novo sujeitos a observação até existir concordância. Numa segunda fase a classificação dada pelos observadores das salas de aula foi comparada com a de dois *experts* dos modelos pedagógicos seleccionados (João de Deus e Movimento da Escola Moderna). Foram consideradas como funcionando de acordo com um dos dois modelos pedagógicos todas as salas uma vez que a discordância observador/ *experts* só apareceu em 4 itens (não ultrapassando o valor +3/ -3).

Posteriormente à observação da sala de aula procedeu-se à recolha de dados, que consistiu em solicitar às 122 crianças que:

1 – respondessem às várias dimensões presentes no Questionário de Motivação.

Os participantes foram previamente alertados para o facto de não existirem respostas certas ou erradas, garantindo a confidencialidade das respostas. A recolha de dados processou-se individualmente. Toda a informação foi registada nas respectivas folhas de cotação, para que posteriormente se pudesse proceder à respectiva análise.

A análise descritiva dos dados, no que se refere a cada item e a cada conjunto de itens, irá basear-se numa das medidas de tendência central – a média.

A nível estatístico, irão ser utilizados quatro testes distintos:

a) o teste não paramétrico Wilcoxon para verificar a significância entre variáveis, nas duas populações;

b) o teste não paramétrico Mann-Whitney para amostras independentes utilizado para verificar se existem ou não diferenças significativas na motivação para a aprendizagem dos alunos a frequentar o currículo João de Deus e os alunos a frequentar o Movimento da Escola Moderna;

c) o teste não paramétrico Qui-Quadrado, com o intuito de determinar o nível de significância entre duas amostras independentes, no que diz respeito à frequência relativa com que os componentes dos grupos de enquadraram nas diferentes categorias;

d) o teste não paramétrico McNemar para amostras dependentes, com o qual se pretendia relacionar duas variáveis com uma escala nominal.

Para efectuar a análise qualitativa do Questionário de Motivação e para proceder à comparação dos dois grupos de alunos que constituem a nossa amostra, irá utilizar-se o teste não paramétrico para amostras independentes Mann-Whitney, que permite verificar a existência ou não de diferenças significativas. Será também utilizado o teste não paramétrico Wilcoxon para amostras emparelhadas, com o intuito de verificar a significância entre variáveis, nas duas populações.

A presente análise permite determinar o nível de significância a partir do qual existem diferenças entre duas amostras independentes, no que diz respeito à frequência relativa com que os componentes dos grupos se enquadram nos diferentes conjuntos de itens.

3.3 - Caracterização dos Instrumentos

Para a realização deste estudo, foram utilizados três instrumentos distintos, nomeadamente:

- Grelha de Observação de sala de aula (pré-escolar)
- Escala de Motivação para crianças
- Grelha de análises de desenhos

3.3.1 - Grelha de Observação de sala de aula

A Grelha de observação de sala de aula (Anexo I) foi adaptada e construída a partir de duas escalas diferentes ECERS – Early Childhood Environment Rating Scale (Harms & Clifford, 1980), que pretende avaliar a qualidade dos programas curriculares do pré-escolar; e CPI – Inventário de Práticas de Sala de Aula (Hyson, Hirsch-Pasek & Rescorla, 1990), que tem como objectivo averiguar se os programas se baseiam numa instrução académica mais formal ou pelo contrário uma abordagem mais informal, aberta e concreta.

O objectivo da utilização da Grelha de observação de sala de aula no nosso estudo é o de permitir uma avaliação das práticas de sala de aula na educação pré-escolar.

Este instrumento é constituído por 38 itens respeitantes a uma determinada prática de sala de aula. Estes foram previamente caracterizados pelos autores como

sendo uma prática apropriada (A) ou desapropriada (I) para crianças de 4/5 anos de idade e pretendem avaliar três dimensões distintas:

- Programa/Foco de Actividades (CPI)
- Ambiente Emocional (CPI)
- Comunicação (ECERS)

Os itens positivos e negativos foram dispostos na presente grelha de forma aleatória, para minimizar os possíveis enviesamentos decorrentes do processo de observação directa.

De seguida apresentamos alguns exemplos dos itens das várias dimensões:

- Conjunto de itens que remetem para o Programa/Foco de Actividades.

Ex. “O educador explica às crianças exactamente o que vão fazer e quando, esperando que sigam as suas indicações” (I)

- Conjunto de itens que remetem para o Ambiente Emocional.

Ex. “O som do ambiente é marcado através de uma agradável conversa, do riso espontâneo e de exclamações de contentamento” (A)

- Conjunto de itens que remetem para a comunicação.

Ex. “O educador providencia um bom modelo de linguagem ao longo do dia “ex. dá instruções claras, usa palavras exactas nas descrições)” (A)

A totalidade dos 38 itens foi avaliada de acordo com uma escala de quatro pontos: “completamente típico”, “típico”, “não típico” e “nada típico”.

3.3.2 - Questionário de Motivação

O instrumento de avaliação da motivação para a aprendizagem em crianças pequenas que apresentamos é uma adaptação do FAS (Young Children’s Feelings About School) proposto por Stipek e colaboradores (Stipek, Feiler & Daniels, 1995; Stipek & Ryan, 1997) (Anexo II).

É uma escala destinada a ser aplicada a crianças de idade Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico. O objectivo geral deste instrumento é explorar como a criança se sente face à escola e às aprendizagens e é composto por um conjunto de itens referentes a variáveis motivacionais que se revelaram relacionadas com o comportamento e aprendizagem em contextos educativos (Stipek, 1996).

Esta Escala contempla 6 domínios, operacionalizados em 6 sub-escalas específicas:

- 1 – **Percepção de Competências** em Leitura/Escreita; Matemática e Expressão Plástica.
- 2 – **Atitudes face à escola/Satisfação** relativamente às tarefas escolares e à professora.
- 3 – **Emoções/Ansiedade** relativamente às tarefas escolares e à professora.
- 4 – **Expectativas de Sucesso** relativamente a 2 tarefas.
- 5 – **Preferência pelo desafio** incluindo comportamento face ao sucesso e insucesso.
- 6 – **Dependência** relativamente ao adulto na realização de tarefas.

De seguida, passaremos a explicitar o objectivo de cada uma das sub-escalas, bem como a sua constituição, e forma de cotação.

3.3.2.1 - Percepção de Competências

Esta sub-escala é composta por três itens, que pretendem avaliar a forma como a criança percebe a sua competência em três domínios específicos: escrita (letras), matemática (números) e expressão plástica (desenho).

Apresenta-se à criança um cartão com cinco círculos de dimensões crescentes (Fig. 1), e explica-se que o círculo maior indica que os (as) meninos (as) são muito bons (boas), outros são bons (boas), outros não são assim tão bons (boas), há outros que são pouco bons (boas) e ainda outros que não são nada bons (boas), a fazer qualquer coisa. Por exemplo: há meninos (as) que são muito bons na natação, a nadar ... outros que não são nada bons na natação.

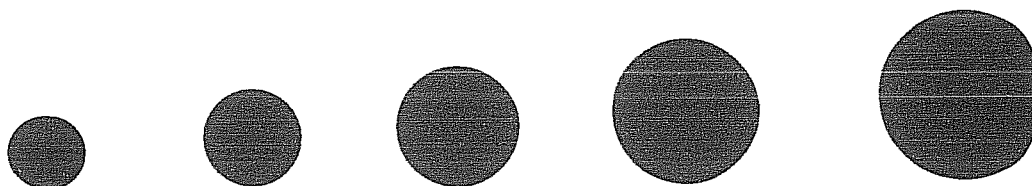


Figura 1: Exemplo da placa mostrada à criança com os diversos círculos.

Num primeiro momento é perguntado à criança:

- “Agora vais tu dizer-me como achas que és bom (boa) a andar de bicicleta”.
- “Agora vais dizer-me como achas que és bom (boa) a correr”.

Conversa-se com a criança sobre a resposta que deu, para confirmar que esta percebeu as instruções e, no caso da criança ter indicado o mesmo círculo para as duas questões anteriores, perguntar se anda mesmo tão bem de bicicleta como a fazer uma corrida, e porquê.

Depois de nos certificarmos que a criança compreendeu as questões e a forma de resposta, perguntar:

- 1 – “Diz-me como achas que és bom (boa) na escrita (ou a fazer trabalhos com letras para as crianças mais pequenas)”.
- 2 – “Diz-me como achas que és bom (boa) na matemática (ou a fazer trabalhos com números para as crianças mais pequenas)”.
- 3 – “Diz-me como achas que és bom (boa) a fazer desenhos”.

Procedimentos de Cotação:

As respostas das crianças a cada questão são cotadas numa escala de 1 a 5. Ao círculo mais pequeno, que significa que a criança considera que não é nada boa, atribui-se 1 ponto, e assim sucessivamente até 5 pontos para o círculo maior, que significa que a criança se considera muito boa.

Em suma, os scores vão de 1 (pouco competente) a 5 (muito competente) para cada item, e o score global é o resultado da média dos 3 itens.

3.3.2.2 - Atitudes face à Escola (Satisfação)

Esta sub-escala pretende avaliar as atitudes das crianças em relação à escola, às actividades escolares e à professora. Esta sub-escala é composta por sete itens. Para as questões que se referem às atitudes face à escola e às tarefas escolares, apresenta-se à criança um cartão com cinco expressões de crianças, tal como se encontra representado na figura 2. Estas expressões variam desde uma expressão de grande desagrado (sobrancelhas pegadas) até a um grande sorriso.

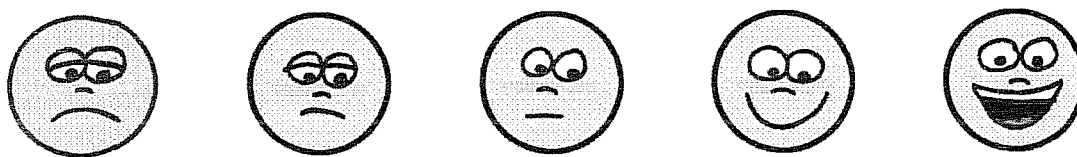


Figura 2: Placa com as cinco faces que representam a cara de um aluno

Antes de questionar as crianças acerca dos itens referentes a este cartão, deve-se explicar que aquelas caras mostram quanto os meninos (as) gostam ou não de uma coisa (gostam muito até não gostam mesmo nada). Deve-se em seguida questionar a criança com alguns exemplos:

- “ Diz-me quanto gostas de ir ao dentista”.
- “ Diz-me quanto gostas de brincar com os teus amigos (as)”.

Deve-se falar com a criança sobre a resposta que deu, para confirmar que esta percebeu as instruções e no caso dela ter indicado a mesma expressão para as duas questões anteriores, perguntar se acha que é mesmo igual, e porquê. À criança é perguntado:

- 1 – “Quando estás na escola como é que ficas?”
- 2 – “Quando estás com a tua professora, como é que te sentes?”
- 3 – “Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes?”
- 4 – “Quando fazes coisas na escola como é que sentes?”

Procedimento de cotação

As respostas das crianças a cada questão são cotadas numa escala de 1 a 5, sendo que à cara mais aborrecida corresponde 1 e à cara mais satisfeita corresponde o 5.

Para as duas questões seguintes desta sub-escala e que se referem às atitudes das crianças face à professora, utiliza-se outra sequência de cinco caras (fig.3), organizadas segundo a mesma lógica anteriormente descrita, mas cuja expressão facial reenvia claramente uma figura do sexo feminino, ou seja a professora.

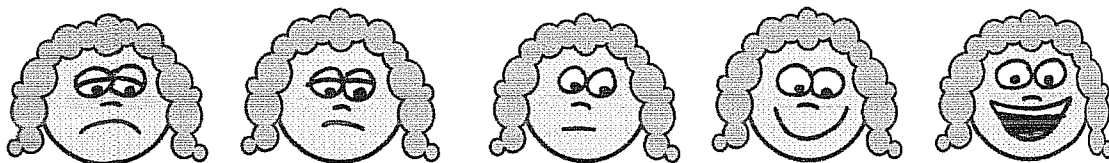


Figura 3: Placa com as cinco faces que representa a cara de uma professora

Ao apresentar-se à criança o cartão com as cinco expressões da professora, desde uma expressão de grande desagrado (sobrancelhas juntas) até um grande sorriso.

Deve-se explicar que aquelas caras mostram quanto a professora gosta muito de uma coisa, até não gostar nada.

De seguida questiona-se a criança com alguns exemplos.

- “Quanto achas que a tua professora gosta de livros?”
- “Quanto achas que a tua professora gosta de bonecas?”

Deve conversar-se com a criança sobre a resposta que deu, para confirmar que esta percebeu as instruções. Se a criança indicar a mesma expressão para as duas questões anteriores, perguntar se “acha” que é mesmo igual, e porquê. Posteriormente colocam-se as seguintes questões:

- 1 – “Como é que tu achas que a tua professora gosta de ti?”
- 2 – “Como é que a tua professora é simpática?”

Procedimento de Cotação

As respostas das crianças a cada questão são cotadas numa escala de 1 a 5, sendo que à cara mais aborrecida corresponde 1 e à cara mais satisfeita corresponde o 5.

Para a última questão desta sub-escala, referente também às atitudes face ao trabalho escolar apresenta-se à criança novamente o cartão com cinco círculos de dimensões crescentes, explicando que o círculo mais pequeno indica que as nada, mesmo nada divertidas, o outro a seguir, até ao círculo maior, que indica que as coisas são muito divertidas. Deve-se colocar a seguinte questão:

1 – “Como é que achas divertido aquilo que fazes na escola?”

Procedimento de Cotação

Os procedimentos de cotação são semelhantes aos já descritos anteriormente, utilizando-se uma escala de 1 a 5, sendo que ao círculo mais pequeno, se atribui 1 ponto, e assim sucessivamente até 5 pontos para o círculo maior.

Da utilização desta sub-escala podem obter-se quatro resultados diferentes, correspondendo à:

- **Satisfação face à escola**
- **Satisfação face à professora**
- **Satisfação face às actividades escolares**
- **Satisfação geral**

3.3.2.3 - Emoções (Ansiedade)

Esta sub-escala é constituída por quatro questões que pretendem avaliar o nível de ansiedade e preocupação (tensão) da criança face à escola. Apresenta-se à criança o cartão com as cinco expressões (figura 2), explicando que mostram o nível de preocupação, desde muito preocupado (sobrancelhas juntas) até nada preocupado, um grande sorriso (escala de cinco pontos). Tal como anteriormente, devemos certificar-nos de que a criança compreende as questões e a forma de resposta. Deve-se em seguida questionar a criança com alguns exemplos:

- “Quanto é que ficas preocupado (inquieto, ansioso), quando queres fazer bem um puzzle?”
- “Quanto é que ficas preocupado quando chegas tarde a uma festa?”
- “E diz lá uma coisa que não te preocupa nada, mesmo nada? Porquê? E qual era a cara que escolhias?”

Deve-se conversar com a criança sobre a resposta que deu, para confirmar que esta percebeu as instruções. Seguidamente, colocam-se as questões desta sub-escala, pedindo-se à criança que indique:

- 1 – “Quando te esforças em fazer coisas bem feitas na escola, como te sentes?”
- 2 – “ Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola, como é que te sentes?”
- 3 – “ Como é que te sentes quando pensas que a professora pode ficar zangada contigo?”
- 4 – “Como te sentes quando achas que podes arranjar confusões (chatices) na escola?”

Procedimento de Cotação:

Os procedimentos de cotação, são os já descritos anteriormente, sendo que as respostas das crianças a cada questão são cotadas numa escala de 1 a 5, sendo que à cara mais aborrecida corresponde 1 e à cara mais satisfeita corresponde o 5.

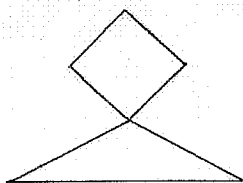
Da utilização desta sub-escala podem obter-se três resultados diferentes, correspondendo à:

- **Ansiedade face à professora**
- **Ansiedade face à escola**
- **Ansiedade geral**

3.3.2.4 - Expectativas de Sucesso

Esta sub-escala pretende avaliar as expectativas para o sucesso, das crianças, através do seu grau de desempenho estimado. Foram utilizadas duas tarefas distintas para avaliar as expectativas de sucesso das crianças.

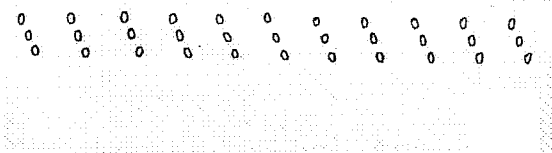
Numa primeira tarefa são mostrados à criança seis desenhos, com diferentes graus de complexidade (retirados da adaptação de Hilda Santucci e Marie Germaine Pêcheux, 1967, do teste de Bender). O objectivo desta tarefa é levar a criança a escolher o labirinto mais difícil que ela acha que é capaz de resolver. Assim os labirintos são apresentados às crianças por ordem de dificuldade, chamando-lhes a atenção para este facto (os labirintos estão numerados de 1 a 6, no verso).



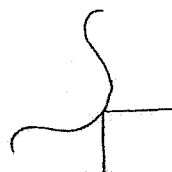
Desenho 1



Desenho 2



Desenho 3



Desenho 4



Desenho 5



Desenho 6

Figura 4: Desenhos apresentados à criança.

Às crianças é-lhes dada a seguinte instrução:

“Estão aqui estes desenhos. Este é mais fácil (apontando), a seguir este é mais difícil, este é ainda mais difícil, ..., e este é o mais difícil de todos. Qual é o mais difícil que tu achas que eras capaz de copiar. Atenção que só podes escolher um, que é o mais difícil que tu achas que és capaz de resolver.”

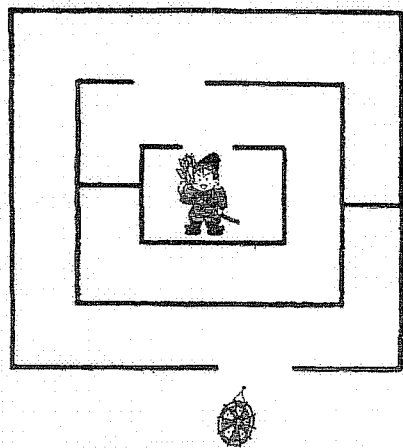
A criança não tem que copiar o desenho, mas se quiser, poderá fazê-lo somente após a escolha ter sido feita. A criança deve indicar apenas um dos desenhos. Se a criança indicar todos, retomar a instrução e acentuar que deve indicar apenas um (“o mais difícil que consegues fazer”). Devemos certificar-nos de que a criança identifica o mais difícil que consegue fazer e não o mais difícil de todos.

Procedimento de Cotação

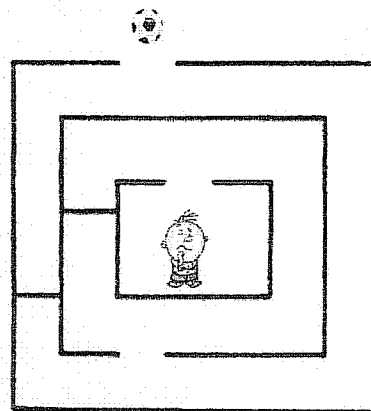
Os procedimentos de cotação, seguem a mesma lógica dos já descritos anteriormente, sendo que neste caso as respostas das crianças a cada questão são cotadas numa escala de 0 a 6 sendo que:

- 0 corresponde à ausência de escolha
- A pontuação 1 corresponde à escolha do desenho mais fácil e assim sucessivamente, correspondendo a pontuação máxima de 6 à escolha do desenho mais difícil.

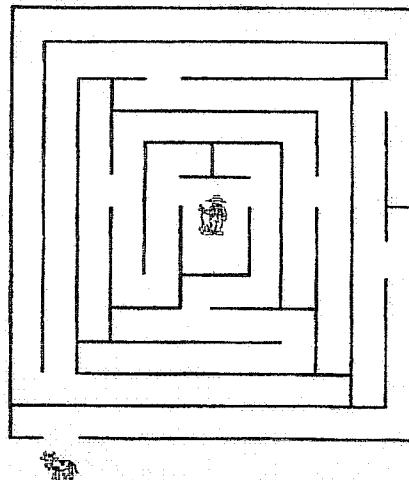
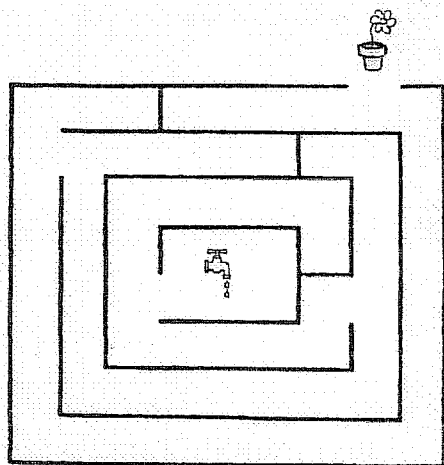
Numa segunda tarefa, são mostrados às crianças seis labirintos com diferentes graus de dificuldade. Estes labirintos foram retirados da prova Wisc-R, pois estes já se encontram aferidos e dispostos de acordo com a sua complexidade.



Labirinto 1



Labirinto 2



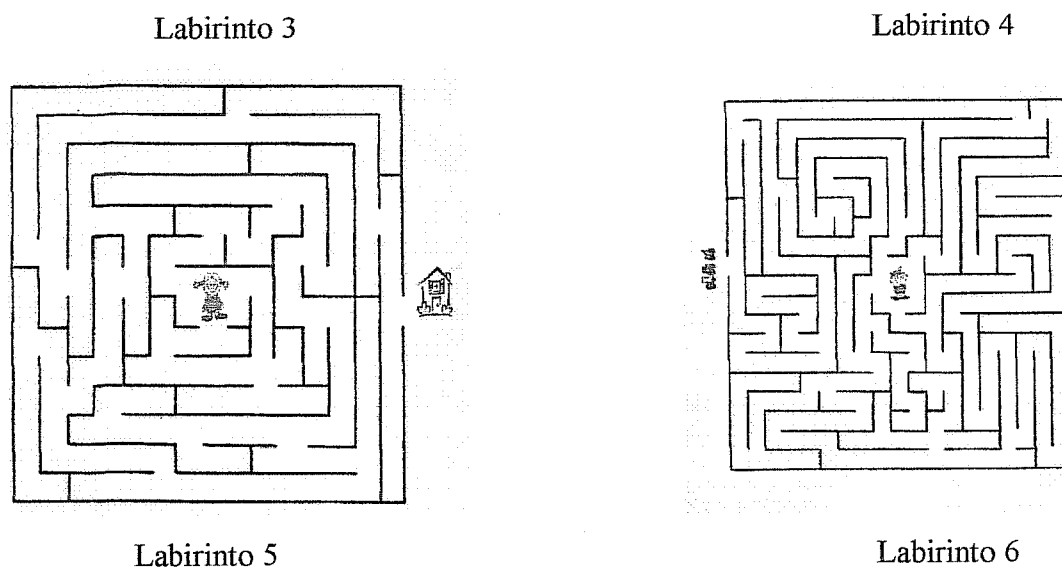


Figura 5: Labirintos apresentados às crianças

À semelhança do verificado na tarefa anterior, o objectivo final desta tarefa é levar a criança a escolher o labirinto mais difícil que ela acha que é capaz de resolver. Assim, os labirintos são apresentados às crianças por ordem de dificuldade, chamando-lhes a atenção para este facto (os labirintos encontram-se numerados de 1 a 6 no verso).

Às crianças é-lhes dada a seguinte instrução:

“Estão aqui estes labirintos. Este é mais fácil (apontando), a seguir este é mais difícil, este é ainda mais difícil, ..., e este é o mais difícil de todos. Qual é o mais difícil que tu achas que eras capaz de copiar. Atenção que só podes escolher um, que é o mais difícil que tu achas que és capaz de resolver.”. A criança não tem que resolver o labirinto, mas se quiser, poderá fazê-lo somente após a escolha ter sido feita. A criança deve indicar apenas um dos labirintos. Se a criança indicar todos, retomar a instrução e acentuar que deve indicar apenas um (“o mais difícil que consegues fazer”). Devemos certificar-nos de que a criança identifica o mais difícil que consegue fazer e não o mais difícil de todos.

Procedimento de Cotação

Os procedimentos de cotação, são iguais aos da tarefa anterior, sendo que:

- 0 corresponde à ausência de escolha

- A pontuação 1 corresponde à escolha do desenho mais fácil e assim sucessivamente, correspondendo a pontuação máxima de 6 à escolha do desenho mais difícil.

No final calcula-se um score global para esta sub-escala, resultante da média dos scores atribuídos às duas tarefas.

3.3.2.5 - Preferência pelo Desafio

Esta sub-escala pretende analisar o tipo de preferências a criança tem por tarefas desafiantes e qual o seu comportamento perante as situações de sucesso e de insucesso numa tarefa. Assim, esta sub-escala é constituída por três itens diferentes, em que o primeiro se refere ao desafio e os dois seguintes às suas respostas perante sucesso e insucesso.

São necessários seis cartões com 10 filas de objectos para contar (ou somar com as crianças mais velhas). A primeira fila tem poucos objectos e as seguintes têm cada vez mais, indicando a dificuldade crescente. Também os cartões apresentam uma dificuldade crescente. Os últimos cartões apresentam os objectos em *clusters*, podendo a contagem ou soma ser feita considerando o número de *clusters* ou objectos individuais.

Desafio Inicial

Antes de se mostrar os cartões à criança, é colocada a seguinte questão:

- “Agora vamos fazer um jogo com números. Eu gostava de saber se preferes fazer um jogo que...

...já sabes (tens a certeza) que és capaz de fazer” – 1 ponto

...que te faça pensar um bocadinho” – 2 pontos

...que te faça pensar muito” – 3 pontos

Procedimento de Cotação

A cotação é feita de 0 a 3 em que:

- 0 corresponde a ausência de resposta.

- 1 a 3 consoante a dificuldade escolhida.

Desafio Após Sucesso

Para avaliar o desafio após sucesso, é apresentado à criança o cartão número 3 (Figura 6).

Pede-se para contar ou somar os objectos da fila três.



Figura 6: Exemplo do cartão número 3

Se a criança não acertar, o experimentador deve dizer que se enganou no cartão e deve dar-lhe um cartão mais fácil, até a criança acertar (primeiro o cartão nº 2 e depois o cartão nº 1, em caso de necessidade), pedindo sempre para contar ou somar os objectos da fila 3. O objectivo desta tarefa é que as crianças experienciem uma situação de sucesso, dando uma resposta correcta na fila 3. Depois da criança ter acertado na contagem numa 3ª fila, deve-se mostrar o cartão seguinte (Figura 7), de dificuldade semelhante.

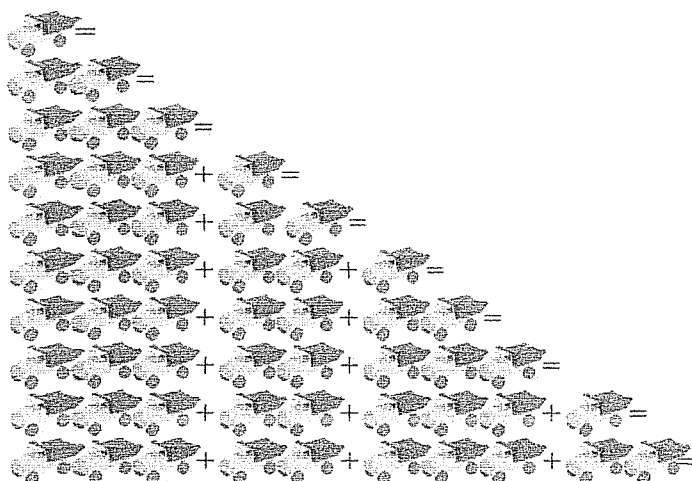


Figura 7: Exemplo do cartão número 4

Perante a apresentação do cartão, é perguntado à criança:

- “No outro cartão conseguiste contar esta fila (apontar para a 3ª fila). Diz-me agora qual é a fila que achas que queres contar?”. Considera-se que escolher uma fila com mais objectos, reflecte uma preferência pelo desafio depois de um sucesso.

Procedimento de Cotação

A cotação é feita de 0 a 10 em que:

- 0 corresponde a ausência de resposta
- 1 ponto se escolher a 1ª fila e assim sucessivamente, até 10 se escolher a 10ª fila.

Desafio Após Insucesso

Pede-se seguidamente à criança que conte ou some filas de dificuldade crescente, a fim de se verificar um insucesso. Se tal não acontecer nos cartões mais fáceis, passar para os cartões mais difíceis que apresentam os objectos em *clusters* (Figura 8).

Pede-se à criança que conte a 5ª fila.

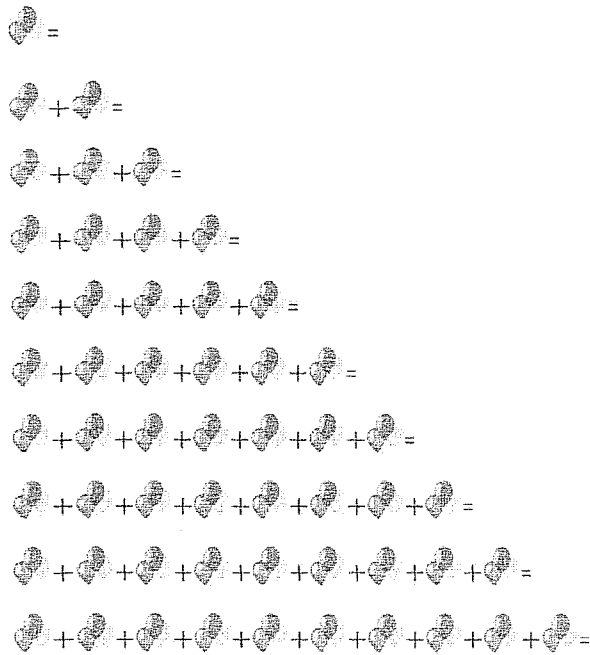


Figura 8: Exemplo do cartão número 5

Se a criança contar ou somar os objectos individualmente (Fila 5 corresponde a 15 balões), o experimentador deverá dizer que está errado e que deveria ter somado os conjuntos de balões, portanto seriam 5. Se a criança somar os conjuntos (5 no total), deverá dizer-se que se enganou, que deveria ter contado individualmente (15 balões). Deve passar-se para o último cartão (Figura 9) e dizer-se à criança:

- “No outro cartão enganaste-te a contar nesta fila (apontar a 5ª fila. Neste cartão qual é a fila que gostarias de contar?”





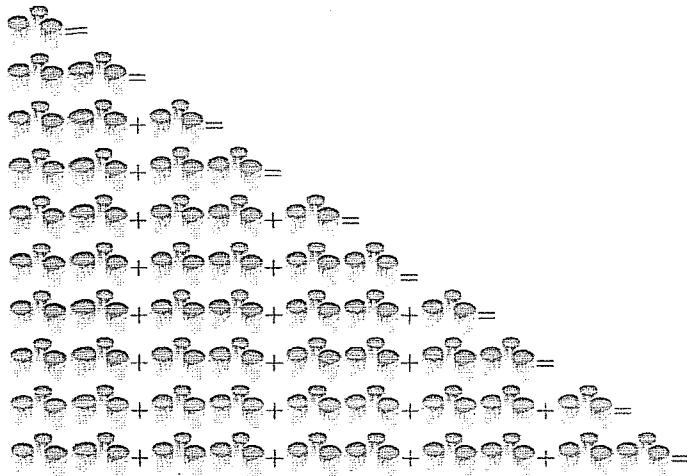


Figura 9: Exemplo do cartão número 6

Considera-se que se escolher uma fila com mais objectos, corresponde a uma preferência pelo desafio após insucesso.

Procedimento de Cotação

A cotação é feita de 0 a 10 em que:

- 0 corresponde à ausência de resposta
- 1 ponto se escolher a 1ª fila e assim sucessivamente, até 10 se escolher a 10ª fila.

3.3.2.6 - Dependência

O objectivo desta escala é avaliar a “fuga à directividade” por parte da criança. Esta sub-escala é composta por duas tarefas distintas, nomeadamente a realização de um desenho e a realização de um puzzle em simultâneo com o experimentador.

Para a realização da **primeira tarefa**, o experimentador e a criança encontram-se sentados em ângulo recto com uma folha de papel em frente de cada um e os lápis de cor à sua frente.

De seguida o experimentador faz um desenho pré-determinado (Anexo III). No final o experimentador atribui um nome ao seu desenho, dizendo “Este desenho é a minha casa de férias e eu fiz para ti, agora gostava que fizesses um desenho para mim.”. O experimentador pede à criança para lhe fazer um desenho, usando os lápis que quiser. Depois de concluído o desenho, o experimentador pede para a criança atribuir um nome ao seu desenho.

Para a realização da **segunda tarefa** o experimentador e a criança devem-se sentar frente a frente. Esta tarefa consiste em efectuar um puzzle em simultâneo com o experimentador. Para isso, existem dois exemplares do mesmo puzzle. As peças do puzzle estão dispostas segundo uma ordem previamente determinada, sendo com esta ordem entregue à criança. De seguida é dito à criança:

- “Temos aqui dois puzzles iguais para arranjar. Tu vais arranjar o teu e eu vou arranjar o meu. Vamos fazer ao mesmo tempo.”

A dependência é avaliada por três itens, com 3 *scores* distintos:

- 1) O número de vezes que a criança pede a autorização, a opinião ou aprovação do experimentador, durante a execução do seu próprio puzzle e do seu desenho;
- 2) O número de vezes que a criança olha para o rosto do experimentador;
- 3) O número de vezes que a criança olha para o trabalho do experimentador.

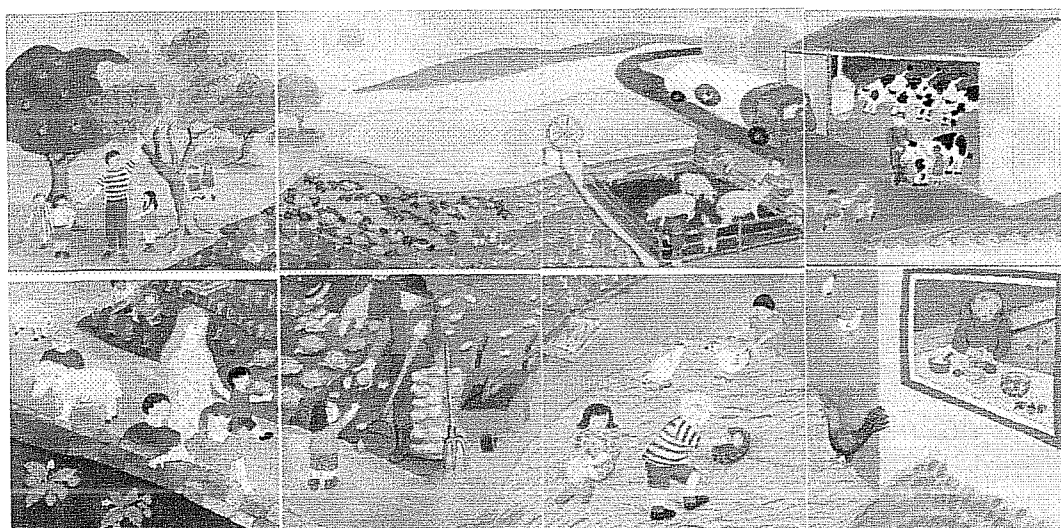


Figura 10: Exemplo do puzzle efectuado

3.3.3 – Autonomia

Esta é uma escala complementar da anterior, sendo composta por 5 itens, que traduzem o grau de independência da criança na realização de um desenho, em relação a um desenho pré-estabelecido, mas realizado pelo experimentador.

A Grelha de Análise do Desenho é constituída por cinco categorias:

- Elementos Repetidos
- Elementos Novos
- Disposição
- Título
- Tema

3.3.3.1 - Elementos Repetidos

Esta categoria pretende avaliar os elementos repetidos presentes, quer no desenho da criança, quer no desenho do experimentador.

Para a avaliação desta categoria foi construída uma escala de quatro pontos. Desta forma, são atribuídos:

- 1 ponto quando no desenho da criança estão presentes seis ou mais elementos do desenho do experimentador;
- 2 pontos, quando no desenho estão presentes entre três a cinco elementos do desenho do experimentador;
- 3 pontos quando no desenho da criança estão presentes um ou dois elementos do desenho do experimentador,
- 4 pontos quando a criança não desenha nenhum elemento presente no desenho do experimentador.

3.3.3.2 - Elementos Novos

Esta categoria pretende avaliar os elementos introduzidos pela criança no seu desenho, que não constam no desenho do experimentador. Para a avaliação desta categoria foi construída uma escala de quatro pontos. Desta forma, são atribuídos:

- 1 ponto quando no desenho da criança não estão presentes elementos diferentes daqueles que constam no desenho do experimentador;
- 2 pontos quando no desenho está presente um elemento novo;
- 3 pontos quando no desenho da criança estão presentes dois elementos novos,
- 4 pontos quando a criança desenha três ou mais elementos novos.

3.3.3.3 - Disposição

Esta categoria pretende avaliar a disposição dos elementos presentes no desenho elaborado pela criança. Para isso, foi elaborada uma escala de três pontos, onde são atribuídos:

- 1 ponto quando a disposição do desenho da criança é igual à disposição do desenho do experimentador;
- 2 pontos quando o desenho da criança, no que concerne à disposição, é semelhante ao desenho utilizado pelo experimentador
- 3 pontos quando a disposição do desenho da criança é totalmente diferente da disposição do desenho do experimentador.

3.3.3.4 - Título

Esta categoria pretende avaliar o título atribuído pela criança ao desenho por si elaborado. Para isso, foi elaborada uma escala de três pontos, onde são atribuídos:

- 1 ponto quando o título atribuído pela criança é igual ao título do desenho do experimentador;
- 2 pontos quando o título do desenho da criança é semelhante ao título do desenho utilizado pelo experimentador e por fim,
- 3 pontos quando o título atribuído pela criança é totalmente diferente do título do desenho do experimentador.

3.3.3.5 - Tema

Esta categoria pretende avaliar o tema do desenho elaborado pela criança. Para isso, foi elaborada uma escala de três pontos, onde são atribuídos:

- 1 ponto quando o tema do desenho elaborado pela criança é igual ao tema do desenho do experimentador;
- 2 pontos quando o tema do desenho da criança é semelhante ao tema do desenho utilizado pelo experimentador e por fim,
- 3 pontos quando o tema atribuído pela criança é totalmente diferente do tema do desenho do experimentador.

IV - ANÁLISE DE RESULTADOS

Com o objectivo de responder às hipóteses colocadas neste estudo, procederemos a uma análise qualitativa da grelha de observação de sala de aula e a uma análise quantitativa do Questionário de Motivação feito às crianças. Num primeiro momento iremos efectuar a análise qualitativa da Grelha de Observação de sala de aula. Com esta análise pretendemos caracterizar as salas de pré-escolar frequentadas pelos alunos do 1º ano do 1º ciclo, relativamente ao tipo de currículo adoptado (João de Deus – Currículo Directivo e Movimento da Escola Moderna – currículo centrado na criança). Num segundo momento irá proceder-se à análise descritiva da nossa amostra, com a qual se pretende explicitar as respostas dadas pelas crianças a frequentar o 1º ano de escolaridade, aos itens presentes no Questionário de Motivação. Por fim, num terceiro momento irá efectuar-se a comparação das respostas dadas pelos alunos que frequentam os dois tipos de currículo (João de Deus e Movimento da Escola Moderna), no sentido de aferir a existência ou não de diferenças significativas para algumas das dimensões da Escala de Motivação para a Aprendizagem.

4.1 - Caracterização das Salas de Pré-Escolar

Com o objectivo de melhor caracterizar os alunos da nossa amostra, e dado o facto de todas as crianças terem frequentado a educação pré-escolar no ano anterior à entrada para o 1º ciclo, realizou-se uma observação de sala de aula nos jardins-de-infância frequentados pela maioria das crianças.

A presente observação foi efectuada por dois observadores, sendo simultaneamente solicitado a dois especialistas de cada um dos currículos que preenchesse a presente grelha tendo em conta o que seria uma sala de aula típica do currículo em questão (Anexo IV).

4.1.1 - João de Deus

Assim, no que concerne aos itens que remetem directamente para o Programa/Foco das Actividades, os dados revelam que a maioria das práticas utilizadas na sala de aula distanciam-se do que os autores consideram ser adequado a crianças de 5 anos de idade.

Relativamente às actividades da sala de aula, estas são na sua maioria dirigidas pela educadora, que se dirige directamente ao grande grupo, explicitando exactamente o que as crianças vão fazer, esperando que estas sigam as suas indicações.

As crianças utilizam essencialmente manuais e fichas de trabalho abstractos e bidimensionais, sendo notória a prevalência de tarefas de papel e lápis executadas durante longos períodos de tempo.

É dedicada especial atenção ao ensino da leitura e escrita em detrimento da matemática, ciências e meio físico.

A instrução para ler e escrever é enfatizada pelo ensino directo do reconhecimento de letras, recitação do alfabeto e desenho das letras.

No que concerne aos projectos de arte, estes resumem-se à cópia de um modelo feito pelo adulto ou à finalização de um projecto iniciado previamente pelo educador. A criança dispõe de um curto período de tempo para se dedicar a actividades de desenho livre.

Remetendo para o Ambiente Emocional que se faz sentir na sala de pré-escolar, podemos referir que este se coaduna com o que os autores revelam ser adequado a uma sala frequentada por crianças de 5 anos de idade.

O ambiente é marcado essencialmente por uma agradável conversa, onde as educadoras manifestam o seu afecto pelas crianças através da comunicação não verbal.

Numa última instância e analisando os itens referentes à Comunicação, torna-se importante referir que durante todo o dia é utilizado um bom modelo de linguagem por parte do educador, fornecendo instruções claras e concisas aos alunos.

É estabelecida diariamente uma conversa informal, onde o educador procura questionar a criança no sentido de a estimular e encorajar a desenvolver a linguagem.

O educador procura também providenciar oportunidades de desenvolvimento da linguagem, baseadas nas necessidades individuais de cada criança, isto porque, os

planos diários são estabelecidos promovendo uma grande variedade de actividades para usar a linguagem durante o jogo livre ou o trabalho em grupo.

Contudo, os jogos e as actividades que remetem para o desenvolvimento do raciocínio estão pouco presentes nas rotinas diárias destas crianças.

Paralelamente, foi solicitado a um especialista no currículo João de Deus que preenchesse a grelha de observação de sala de aula, tendo em atenção as características próprias de uma sala de pré-escolar do currículo João de Deus. Vejamos quais os resultados obtidos.

Relativamente ao Programa e às actividades presentes no currículo João de Deus, os dados obtidos evidenciam a realização de actividades de papel e lápis durante largos períodos de tempo, sendo demarcados tempos específicos para a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, de ciências e meio físico.

O ensino da leitura e escrita processa-se através do reconhecimento de letras, da recitação do alfabeto, da pintura dentro das linhas limite e da elaboração do desenho das letras.

Por sua vez, os projectos de arte envolvem a cópia de um modelo feito pelo adulto, a coloração de formas desenhadas previamente e a finalização de um projecto iniciado pela educadora.

Cabe à educadora explicar às crianças o que vão fazer e quando, esperando que estas sigam as suas indicações. As educadoras quando questionam as crianças, fazem-no de forma a permitir apenas uma resposta correcta.

O presente modelo privilegia a memorização de exercícios.

O ambiente emocional presente na sala de aula é caracterizado pela competição, comparação e crítica, pois esta é a forma utilizada pela educadora para orientar e disciplinar o grupo de trabalho.

Por conseguinte, o som ambiente varia entre o silêncio forçado e o barulho. São visíveis manifestações de afecto, especialmente nos momentos de chegada e partida das crianças.

Remetendo para a comunicação, os dados revelam que a educadora providencia um bom modelo de linguagem ao longo do dia, estimulando especialmente a linguagem expressiva.

Na sala estão presentes materiais que permitem uma escolha livre, sendo a sua utilização supervisionada pelo adulto, uma vez que, existe pelo menos uma actividade diária, planeada pelo educador.

Contudo, os jogos, materiais e actividades que desenvolvem e encorajam o raciocínio, são utilizados durante um curto espaço de tempo.

Através da análise dos dados obtidos pela observação da sala de aula e comparando-os com os dados presentes na grelha preenchida pelo especialista no presente currículo, podemos referir que a sala de pré-escolar observada utiliza o currículo João de Deus e que as práticas são bastante coerentes com o que se caracteriza como sendo práticas do Currículo João de Deus, tanto no que se refere ao foco das actividades, como no que se refere ao ambiente emocional e comunicação.

Houve algumas discrepâncias entre os observadores, mesmo que pontuais, ao nível do ambiente emocional, onde o *expert* revela que na sala o som do ambiente ou se caracteriza por um silêncio forçado ou por um enorme barulho e o observador não constata este facto.

4.1.2 - Movimento da Escola Moderna

A maioria dos dados presentes na Grelha de Observação de sala de aula, demonstram que as práticas pedagógicas da sala de aula são apropriadas a crianças de 5 anos de idade.

No âmbito do Programa/Foco de Actividades, as observações revelam que as crianças trabalham individualmente ou em pequenos grupos, na maioria escolhidos por eles, isto faz com que crianças diferentes possam fazer coisas diferentes. As crianças encontram-se activas fisicamente na sala de aula, escolhendo actividades propostas pela educadora.

As crianças seleccionam as suas actividades a partir de actividades previamente preparadas pela educadora, que abrangem várias áreas de conhecimento, incluindo dramatizações, blocos, ciências matemáticas, jogos e puzzles. As crianças estão envolvidas em actividades concretas, de aprendizagem tridimensional, com materiais presentes no seu dia-a-dia.

Actividades como blocos de construção, a medição de ingredientes para cozinhar, trabalhos em madeira e desenho, permitem à criança aceder aos conceitos de matemática, ciência e meio físico de uma forma lúdica, sendo estas actividades muito utilizadas pela educadora na rotina diária da sala de aula.

O ambiente da sala de aula estimula a criança a ouvir e a ler contos, a ditar histórias e a participar em dramatizações, a experimentar a escrita através do desenho, da cópia e do soletrar.

Relativamente aos projectos de arte, é permitido à criança utilizar uma variedade de materiais de arte à sua escolha, incluindo cavaletes, pintura com as mãos e barro.

No que remete para o Ambiente Emocional presente da sala de aula, as observações efectuadas revelam que o ambiente é marcado por uma agradável conversa entre a educadora e as crianças, onde é notório o riso espontâneo e exclamações de contentamento.

As educadoras falam de sentimentos, encorajando as crianças a colocar as suas emoções e as suas ideias (positivas e negativas) em palavras. O reencaminhamento, o reforço positivo e o encorajamento são muito utilizados pelas educadoras como técnicas de orientação e disciplina.

Relativamente à Comunicação presente na sala de aula, é notória a utilização de bom modelo de linguagem por parte da educadora, estimulando a linguagem expressiva das crianças durante todo o dia de trabalho.

Uma sala do Movimento da Escola Moderna tem segundo a opinião do especialista características próprias.

Relativamente ao itens que constituem o “Programa/Foco das Actividades”, é importante referir o facto da educadora tentar envolver a criança nas actividades apelando à sua curiosidade e estimulando o seu interesse natural. As questões são colocadas pela educadora de forma a promoverem mais do que uma resposta correcta por parte das crianças.

A criança trabalha individualmente ou em pequenos grupos, na maioria escolhidos por ela.

As actividades são previamente preparadas pela educadora, mas é a criança que tem o poder de decisão acerca de quais as tarefas que quer fazer.

As actividades são, na sua maioria, actividades concretas, de aprendizagem tridimensional, com materiais presentes no seu dia-a-dia, são utilizados essencialmente blocos de construção, jogos, puzzles, livros, legos e tesouras. As actividades são planificadas para permitir à criança aprender os conceitos de matemática, ciência e meio físico.

O ambiente da sala de aula estimula a criança a ouvir e a ler contos, a ditar histórias, a imprimir notícias da aula e a participar em dramatizações. Estas actividades remetem essencialmente para o ensino da leitura e escrita.

Relativamente aos projectos de arte, as crianças têm ao seu dispor uma variedade de materiais, incluindo cavaletes, pintura com as mãos e barro.

Relativamente aos itens que analisam o “Ambiente Emocional” que se faz sentir na sala de pré-escolar, a Dra. Inácia Santana é da opinião de que a educadora utiliza o reforço positivo e o encorajamento como técnica de orientação e disciplina. O som do ambiente é marcado por uma agradável conversa, onde constam risos espontâneos de crianças e exclamações de contentamento. As manifestações de afecto da educadora aos seus alunos são uma constante.

No que concerne à “Comunicação” entre educadora e a criança, é importante salientar o uso por parte da educadora de um bom modelo de linguagem, enfatizando a linguagem expressiva e promovendo uma conversa informal com os alunos, questionando-os de maneira a encorajar as crianças a falar mais.

De certa forma, confrontando os dados obtidos através da análise da Grelha de Observação preenchida pelo especialista em Movimento da Escola Moderna, com a observação efectuada pelo experimentador, podemos concluir que a sala de pré-escolar observada se coaduna com uma sala típica do Movimento da Escola Moderna.

Mais uma vez e tal como aconteceu com o currículo João de Deus, podemos referir que as práticas pedagógicas presentes nas salas de aula observadas são congruentes com as práticas pedagógicas utilizadas numa sala tipo do Movimento da Escola Moderna.

Contudo, foram observadas algumas diferenças entre o observador e o *expert*, nomeadamente no foco das actividades, onde o experimentador observou a existência de espaços demarcados para aprender conhecimentos em áreas de conteúdo específicas, como a matemática ou ciências e o *expert* revelou não ser uma prática comum nas salas de aula do Movimento da Escola Moderna. Outra diferença encontrada remete para a comunicação, onde o experimentador revelou existir na sala materiais que ajudam a criança na compreensão da linguagem e o *expert* revelou ser uma prática pouco parecida com a praticada na sala de aula do Movimento da Escola Moderna.

Tendo presente esta breve caracterização das salas de pré-escolar frequentadas pelas crianças que responderam à escala de motivação, passemos a apresentar os dados relativos aos sujeitos da nossa amostra.

4.2 - Descrição da Amostra

A apresentação dos resultados irá ser feita nos seguintes moldes. Num primeiro momento os dados serão apresentados globalmente por conjuntos de itens e por cada item isoladamente, de forma a permitir uma caracterização da motivação das crianças de uma forma geral. Num segundo momento procuramos analisar a motivação em função do currículo de pré-escolar frequentado.

4.2.1 - Percepção de Competências

Este conjunto de itens é constituído por três questões que pretendem saber quais as competências percebidas pela criança relativamente a três áreas curriculares: Leitura e Escrita, Matemática e Desenho e Pintura.

Tabela 2: Média da Percepção Global dos alunos a frequentar o 1º ano de escolaridade

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Percepção Global	122	2	5	4,21	,639

Tal como foi referido no capítulo anterior, os valores das respostas das crianças variam entre 1 e 5, sendo 5, o valor que corresponde a uma percepção mais favorável (“muito bom”). Assim sendo, podemos observar através da tabela 3, que de uma forma geral, as crianças se percebem de uma forma bastante favorável ($X=4,21$).

Tabela 3: Percentagens de respostas aos diferentes itens da sub-escala “Percepção de Competências”

		Muito Fraco	Fraco	Médio	Bom	Muito Bom	Média
És bom na leitura e na escrita?	Freq.	4	3	25	26	64	4,17
	%	3,3%	2,5%	20,5%	21,3%	52,5%	
És bom na matemática?	Freq.	6	3	21	28	64	4,15
	%	4,9%	2,5%	17,2%	23,0%	52,5%	
És bom no desenho e na pintura?	Freq.	0	2	25	28	67	4,31
	%	,0%	1,6%	20,5%	23,0%	54,9%	

A percepção de competências das crianças é semelhante para os diferentes domínios. Pois, em qualquer que seja o domínio, a maioria das crianças percepcionam-se de forma bastante favorável, em contrapartida são poucas as que referem serem “Fracas” ou “Muito Fracas” nestes domínios.

Apesar do teste estatístico Wilcoxon não comprovar a existência de diferenças significativas entre as médias das três áreas curriculares, podemos observar que os valores mais altos correspondem ao desenho/pintura ($X=4,31$).

4.2.1.1 - Percepção de Competências e o currículo de pré-escolar

Passemos agora a observar as médias de respostas dos alunos consoante o currículo de pré-escolar frequentado, nomeadamente o currículo João de Deus e o currículo do Movimento da Escola Moderna.

Relativamente ao conjunto de itens que remete para a competência percepcionada, torna-se importante salientar o facto dos alunos que frequentam os dois tipos de currículos apresentarem uma elevada percepção de competências.

Através da análise da figura 11, podemos constatar que as crianças a frequentar os dois currículos, revelam uma percepção de competências semelhante.

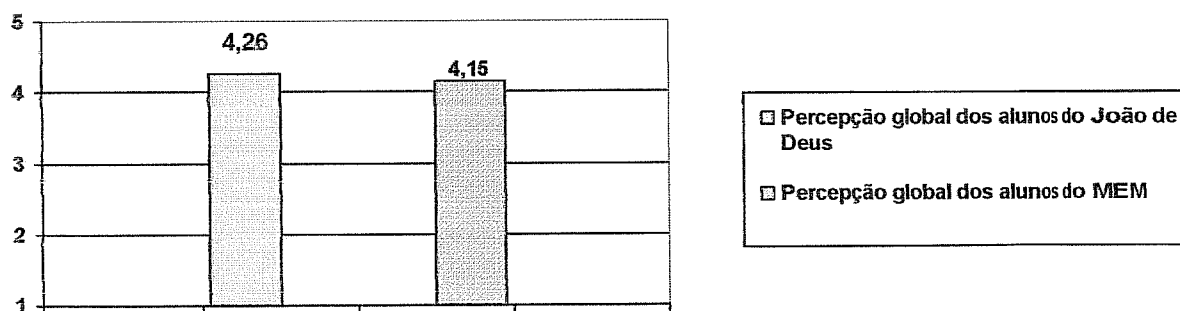


Figura 11: Percepção global de competências dos alunos em função do currículo

A Tabela 4, permite-nos saber quais as áreas que apresentam valores mais elevadas.

Tabela 4: Médias das respostas relativas à “Competência Percepcionada”

Tipo de ensino		És bom na leitura e na escrita?	És bom na matemática?	És bom no desenho e na pintura?	Percepção Geral
Escola João de Deus	Média	4,24	4,15	4,39	4,26
	N	72	72	72	72
Movimento Escola Moderna	Média	4,08	4,16	4,20	4,15
	N	50	50	50	50
Total	Média	4,17	4,16	4,31	4,21
	N	122	122	122	122

Em ambos os currículos, é na área de desenho e pintura que os alunos se percebem mais favoravelmente ($X=4,31$). Relativamente à área em que as crianças se percebem de forma menos favorável, as opiniões divergem, isto porque, as crianças a frequentar o currículo João de Deus apresentam valores inferiores na área da Matemática ($X=4,15$), por sua vez as crianças do Movimento da Escola Moderna revelam resultados mais baixos na área de Leitura e Escrita ($X=4,08$).

Estatisticamente não existem diferenças significativas entre as crianças a frequentar o currículo João de Deus e as crianças a frequentar o currículo do Movimento da Escola Moderna.

4.2.2 - Atitudes face à Escola - Satisfação

O conjunto de itens referentes à Satisfação é composto por seis questões distintas. A tabela 5 revela as médias obtidas pelos alunos a essas questões.

Tabela 5: Médias das respostas aos itens relativos às “Atitudes face à Escola – Satisfação”

	Escola		Professora			Actividades Escolares
	Quando estás na escola como te sentes?	Quando pensas em ir para a escola como te sentes?	Quando estás com a tua professora como te sentes?	Como é que a professora gosta de ti?	Como é que achas que a professora é simpática?	Mostra-me como são divertidas as coisas que fazes na escola
Alunos	4,67	3,81	4,24	4,62	4,61	4,63

Os dados revelam a existência por parte dos alunos de atitudes bastantes favoráveis perante a escola. De uma forma geral, o item “ Quando pensas em ir para a escola como é que te sentes” é aquele que apresenta uma média mais baixa ($X = 3,81$), contrariamente ao item “Mostra-me como são divertidas as coisas que fazes na escola” que apresenta a média mais elevada ($X = 4,63$).

Tal como foi referido anteriormente, o conjunto de itens relativos às atitudes face à escola, permite-nos calcular quatro tipos de satisfação distintos, nomeadamente a satisfação face à escola, a satisfação face ao professor, a satisfação face às actividades escolares e por fim, a satisfação geral das crianças da nossa amostra.

Tabela 6: Média da Satisfação Geral dos alunos.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Satisfação Geral	122	2,33	5,00	4,43	,44

A Tabela 6 mostra-nos a existência de uma elevada Satisfação Geral ($X = 4,43$), por parte dos alunos, calculada através da média de todos os itens relativos à dimensão “Atitudes face à escola – Satisfação”. Uma vez que os alunos apresentam uma elevada Satisfação Geral, pretendemos agora discriminar a Satisfação dos alunos face à escola, face ao professor e face às actividades escolares.

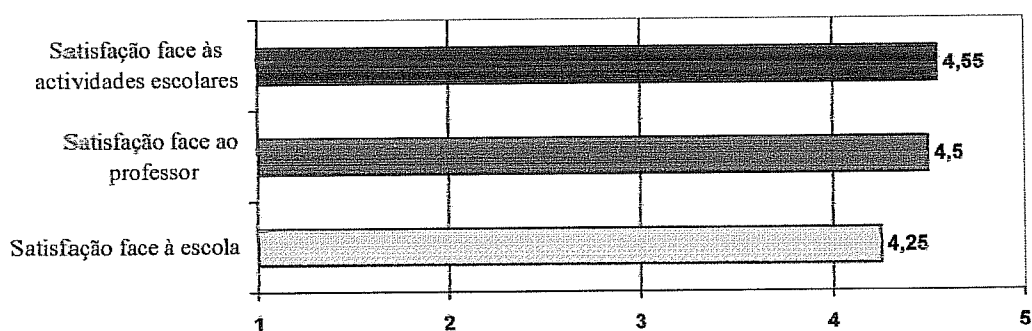


Figura 12: Gráfico representativo da média de satisfação dos alunos.

Através do visionamento da figura 12, é importante referir que as crianças encontram-se mais satisfeitas em relação às actividades escolares ($X = 4,55$), apesar de revelarem igualmente um elevado nível de satisfação quer relativamente ao seu professor ($X = 4,5$), quer relativamente à escola ($X = 4,25$).

4.2.2.1 – Atitudes Face à Escola - Satisfação e o Currículo de Pré-Escolar

Através da observação dos gráficos seguintes, pretendemos averiguar a existência ou não, de diferenças entre os dois currículos em estudo relativamente às atitudes face à escola-satisfação.

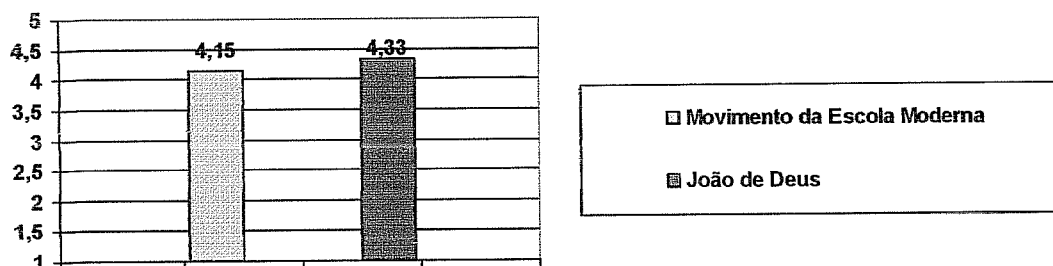


Figura 13: Média da Satisfação dos alunos a face à Escola

Relativamente à Satisfação dos alunos face à escola, os dados indicam a existência de uma elevada Satisfação quer pelos alunos a frequentar o currículo João de Deus ($X = 4,33$), quer pelos alunos a frequentar o Movimento da Escola Moderna ($X = 4,15$). Os alunos de ambos os currículos apresentam valores idênticos de satisfação face à escola, não tendo sido encontradas diferenças significativas.

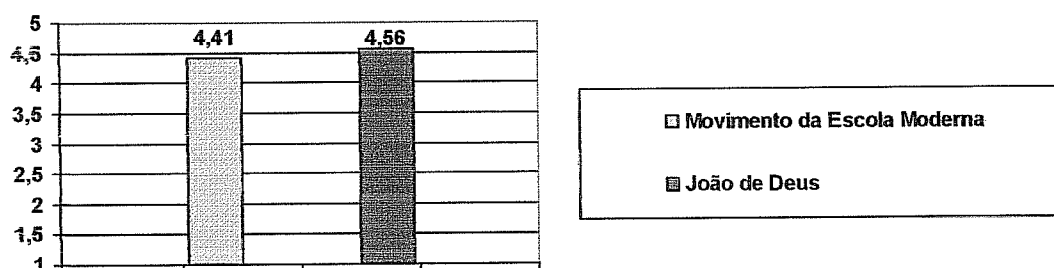


Figura 14: Média da Satisfação dos alunos a face ao professor

Relativamente aos itens que remetem para a satisfação dos alunos face ao professor e através da análise da figura 14, podemos referir que os alunos a frequentar ambos os currículos evidenciam uma elevada satisfação face ao professor. Também para esta dimensão os valores são idênticos entre os dois grupos de alunos, pelo que não foram encontradas diferenças significativas.

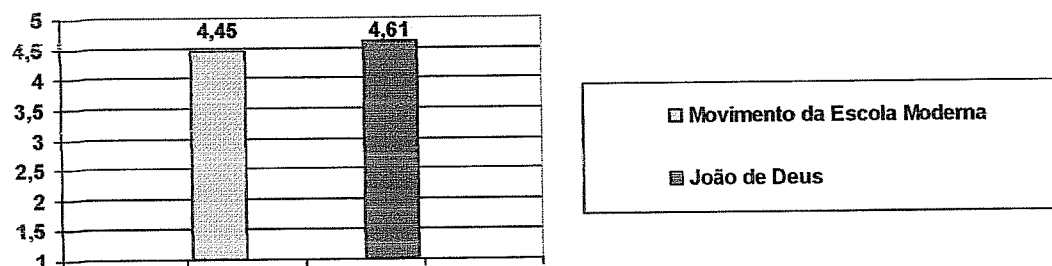


Figura 15: Média da Satisfação dos alunos às Actividades Escolares

É notória por parte da totalidade dos alunos da amostra uma elevada satisfação face às actividades escolares. Estatisticamente não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos de alunos relativamente à satisfação face às actividades escolares.

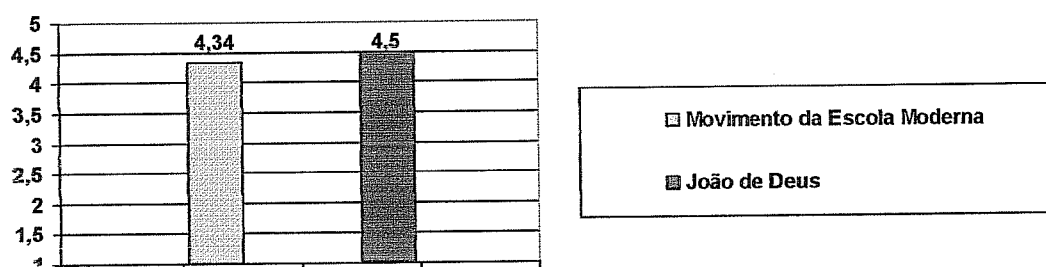


Figura 16: Média da Satisfação Geral dos Alunos

Relativamente à Satisfação geral dos alunos, ao analisarmos a figura 16, podemos observar a existência de uma elevada satisfação por parte dos alunos a frequentar ambos os currículos. Os alunos a frequentar o currículo João de Deus apresentam uma média de respostas aos itens de 4,5 e os alunos frequentar o currículo do Movimento da Escola Moderna evidenciam uma média de respostas aos itens de 4,34.

Ao compararmos o currículo João de Deus e o currículo Movimento da Escola Moderna relativamente à satisfação face à escola, à satisfação face ao professor, à satisfação face às actividades escolares e à satisfação geral, podemos referir que não foram encontradas diferenças significativas entre os dois currículos em estudo.

4.2.3 - Emoções - Ansiedade

Neste conjunto de itens foram colocadas aos alunos quatro questões, relativas aos sentimentos das crianças perante situações adversas referentes à escola e ao professor. Por sua vez, a Tabela 7 indica as médias obtidas relativamente aos itens que remetem para o professor e aos itens que remetem para a escola.

Tabela 7: Médias das respostas relativas aos itens “Emoções - Ansiedade”

	Escola			Professor
	Item na positiva	Itens na negativa		
	Como te sentes quando te esforças em fazer coisas na escola muito bem feitas?	Como te sentes quando achas que podes arranjar confusões na escola?	Como te sentes quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola?	Como te sentes quando pensas que o professor pode ficar zangado contigo?
Alunos	4,22	2,40	3,18	1,95

Tal como é notório, através da observação da Tabela 7, as crianças tendem a manifestar sentimentos positivos relativamente à escola e às tarefas que executam na escola. Os valores mais elevados estão presentes no item “ Como te sentes quando te esforças em fazer coisas na escola muito bem feitas?” ($X = 4,22$). Quando questionados acerca da possibilidade de fazerem coisas mal feitas na escola ou perante a possibilidade da professora ficar zangada, as crianças apresentam médias mais baixas, sendo a mais baixa referente ao item “Como te sentes quando pensas que o professor pode ficar zangado contigo?” ($X = 1,95$).

Tabela 8: Média dos níveis de Ansiedade Geral dos Alunos da nossa amostra.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Ansiedade Geral	122	1,00	4,67	2,45	,68

Relativamente à Ansiedade Geral, é notório através da média obtida ($X = 2,45$), um nível de ansiedade médio por parte dos alunos que frequentam o 1º ano de escolaridade.

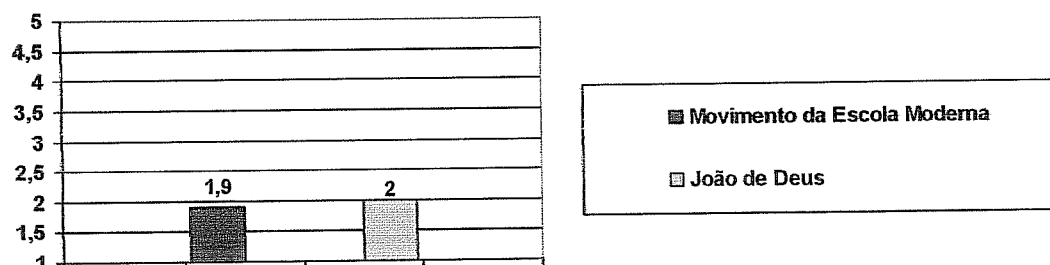
Tabela 9: Média das respostas relativas à ansiedade face à escola e face ao professor.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Ansiedade face ao professor	122	1,00	5,00	1,96	1,01
Ansiedade face à escola	122	1,00	4,67	2,95	,71

Os dados revelam que de um modo geral, as crianças face a situações adversas ficam mais preocupadas quando nos referimos ao professor ($X=1,96$), do que quando nos referimos à escola ($X=2,96$). Apesar de tudo, estatisticamente não foram encontradas diferenças significativas entre a ansiedade face ao professor e a ansiedade manifestada face à escola.

4.2.3.1 – Emoções – Ansiedade e o currículo frequentado

Pretendemos agora comparar os dois tipos de currículo e averiguar se existem diferenças entre eles. A figura 17 mostra-nos a ansiedade dos alunos face ao seu professor.

**Figura 17:** Média da Ansiedade dos alunos face ao professor

A figura 17 indica-nos a existência de valores muito próximos entre os dois currículos, relativamente à ansiedade manifestada pelos alunos face ao seu professor perante situações adversas. Podemos referir que as crianças a frequentar ambos os currículos revelam níveis altos de ansiedade face ao seu professor.

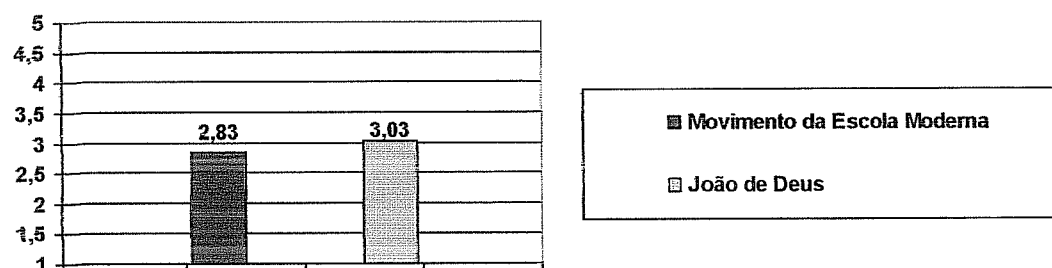


Figura 18: Média da Ansiedade dos alunos face à escola

Relativamente à ansiedade dos alunos face à escola, podemos referir a existência de valores inferiores comparativamente à ansiedade face ao professor, concluindo que os alunos de ambos os currículos revelam alguma ansiedade face à escola.

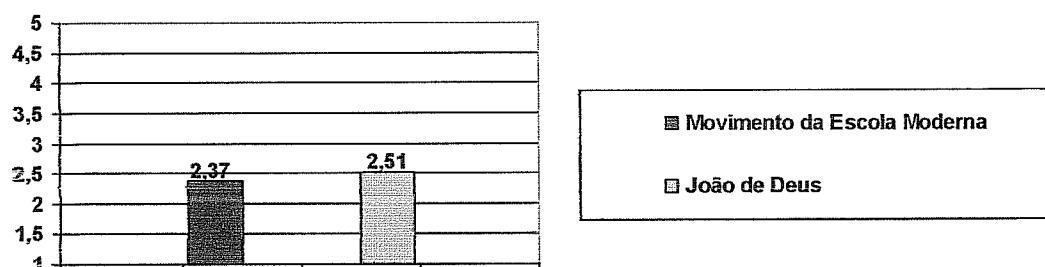


Figura 19: Média da Ansiedade Geral dos alunos

Tal como é visível na Figura 19, podemos referir que na generalidade as crianças de ambos os currículos manifestam valores abaixo da média, o que revela globalmente alguma ansiedade perante situações adversas.

Relativamente à análise dos valores de Ansiedade dos alunos, não existem diferenças significativas entre as crianças a frequentar os dois tipos de currículos.

4.2.4 - Expectativas para o sucesso

Para avaliar esta dimensão foram utilizadas duas actividades semelhantes para alcançar um mesmo objectivo: verificar em que medida é que as crianças esperam obter sucesso numa determinada tarefa antes da sua concretização. Assim, perante a apresentação de vários cartões com graus de dificuldade diferente (seis desenhos para

copiar e seis labirintos), as crianças tinham de indicar quais os cartões que pensavam vir a realizar com sucesso.

Através da análise da Tabela 10, é possível observarmos que relativamente à escolha dos desenhos, a maioria das crianças escolheram cartões com elevado grau de dificuldade (Desenho 5, % = 55,7), sendo os cartões que apresentam menor dificuldade os menos escolhidos (Desenhos 1, 2 e 3).

Tabela 10: Percentagem de escolha relativamente à tarefa com desenhos

	Frequência	%
Desenho 1	1	0,8
Desenho 2	6	4,9
Desenho 3	3	2,5
Desenho 4	18	14,8
Desenho 5	68	55,7
Desenho 6	26	21,3
Total	122	100

Em suma, é notória por parte das crianças da nossa amostra uma preferência pela escolha de cartões com desenhos que representam um maior grau de dificuldade, nomeadamente a escolha do cartão 5 e 6.

Tabela 11: Percentagem de escolha relativamente à tarefa com labirintos

	Frequência	%
Não respondeu	1	0,8
Labirinto 1	1	0,8
Labirinto 2	11	9,0
Labirinto 3	35	28,7
Labirinto 4	8	6,6
Labirinto 5	20	16,4
Labirinto 6	46	37,7
Total	122	100

Relativamente à tarefa em que são utilizados labirintos, é notório que as crianças preferem escolher labirintos com maior grau de dificuldade (Labirinto 6, %= 37,7). Por sua vez, o labirinto menos escolhido pelas crianças, foi o labirinto 1, que remete para uma menor dificuldade da tarefa.

Em suma, quer na tarefa que remete para a escolha de desenhos, quer na tarefa que remete para a escolha de labirintos, percebemos claramente que as crianças preferem cartões representativos de um maior grau de dificuldade.

4.2.4.1 - Expectativas para o sucesso e o currículo frequentado

Iremos agora proceder à análise da expectativa para o sucesso na realização de tarefas em função dos diferentes currículos de pré-escolar observados.

Tabela 12: Distribuição dos alunos relativamente às escolhas dos cartões com desenhos.

		Desenho mais difícil					
		Desenho 1	Desenho 2	Desenho 3	Desenho 4	Desenho 5	Desenho 6
João de Deus	Frequência	0	2	2	8	45	15
	%	0%	2,8%	2,8%	11,1%	62,5%	20,8%
Movimento da Escola Moderna	Frequência	1	4	1	10	23	11
	%	2%	8%	2%	20%	46%	22%
Total	Frequência	1	6	3	18	68	26
	%	0,8%	4,9%	2,5%	14,8%	55,7%	21,3%

Relativamente, à tarefa que remete para a escolha de cartões com desenhos, torna-se importante salientar o facto de que na sua escolha as crianças, preferiram escolher um cartão representativo de uma maior dificuldade (desenho 5, %=55,7), em detrimento do cartão 1 (%=0,8), que foi o menos escolhido por ambos os grupos de crianças da nossa amostra. Estatisticamente não foram encontradas diferenças significativas relativas à escolha de cartões entre as crianças dos dois currículos estudados. Como no desenho 5 se observava uma maior discrepância nos resultados dos dois tipos de ensino, efectuou-se um Qui-Quadrado que não revelou diferenças significativas ($X^2=3,26$; $p=0,07$) entre os dois grupos, embora esteja próximo do limiar de significância (0,05).

De seguida, passaremos a apresentar os resultados relativos à escolha efectuada na tarefa de labirintos.

Tabela 13: Distribuição dos alunos relativamente às escolhas dos cartões com labirintos.

		Labirinto mais difícil						
		Não Respondeu	Labirinto 1	Labirinto 2	Labirinto 3	Labirinto 4	Labirinto 5	Labirinto 6
João de Deus	Frequência	0	1	7	22	3	11	28
	%	0%	1,4%	9,7%	30,6%	4,2%	15,3%	38,9%
Movimento da Escola Moderna	Frequência	1	0	4	13	5	9	18
	%	2%	0%	8%	26%	10%	18%	36%
Total	Frequência	1	1	11	35	8	20	46
	%	0,8%	0,8%	9%	28,7%	6,6%	16,4%	37,7%

Relativamente à tarefa que remete para a escolha de labirintos, é importante salientar que as escolhas das crianças assentam no labirinto 6 (labirinto com maior grau de dificuldade, labirinto 6 = 37,7%). Observando as frequências dos dois grupos de crianças constata-se que os resultados são muito idênticos e como tal não foram encontradas diferenças significativas.

Paralelamente foi ainda calculada uma medida global de expectativa para o sucesso, visível através da tabela 14.

Tabela 14: Medida global de Expectativas para o Sucesso mediante o tipo de currículo frequentado pelas crianças da nossa amostra.

Expectativas para o sucesso			
	Desenho (0-6)	Labirinto (0-6)	Global (0-12)
Currículo João de Deus	4,96	4,39	9,35
Movimento da Escola Moderna	4,66	4,40	9,06
Total	4,84	4,39	9,23

Através da tabela 14, podemos mencionar que relativamente à dimensão “Expectativas de sucesso” e mais concretamente na tarefa de desenho, os alunos de ambos os currículos revelam a existência de uma elevada expectativa para o sucesso, uma vez que o valor máximo para a tarefa é de seis. Também no que remete para a tarefa dos labirintos são notórios valores muito semelhantes entre os alunos a frequentar os dois tipos de currículos. Esses valores representam uma elevada expectativa para o sucesso na tarefa que reenvia para os labirintos.

Para o cálculo da medida global de Expectativas para o sucesso foi efectuado o somatório dos desenhos e dos labirintos escolhidos pelos alunos, sabendo que o valor máximo que os alunos poderiam obter nas duas tarefas era doze (seis pontos para a tarefa de desenho e seis pontos para a tarefa de labirinto), verificamos que independentemente do currículo frequentado no pré-escolar, os alunos obtiveram valores acima da média.

O teste Mann-Whitney não revelou a existência de diferenças significativas entre os dois currículos relativamente à expectativa para o sucesso.

4.2.5 - Preferência pelo desafio

Com o intuito de averiguar qual a preferência pelo desafio demonstrada pelas crianças da nossa amostra, foi em primeiro lugar colocada uma questão às crianças, com a qual se pretendia saber qual o desafio inicial para a tarefa. De seguida, foi apresentada uma actividade às crianças, em que se procurava avaliar a preferência pelo desafio depois da criança ter alcançado sucesso na tarefa e por fim, a preferência pelo desafio da criança após ter insucesso na tarefa.

Tabela 15: Percentagens das respostas relativas à Preferência pelo desafio – Desafio Inicial

		Freq.	%
O que preferes fazer: um jogo que ...	Tens a certeza que consegues fazer	20	16,4
	Faz pensar um bocadinho	61	50,0
	Faz pensar muito	41	33,6
	Total	122	100,0

Uma minoria dos alunos (N=20, %=16,4), referem preferir um jogo no qual tenham a certeza que conseguem fazer, em contrapartida, 50% dos alunos advertem que preferem realizar um jogo que os faça pensar um bocadinho e por fim, 33,6% dos alunos revelam preferir um jogo que faz pensar muito.

De acordo com a Tabela 15, quando confrontados com a hipótese de fazer um jogo e quando questionados sobre a sua preferência, a maioria dos alunos demonstram preferir um jogo de dificuldade média (N= 61, % = 50).

A Tabela 16, permite-nos observar as respostas dadas pelos alunos quando questionados acerca da sua preferência pelo desafio e compará-las com o que efectivamente responderam quando se deparavam com a tarefa onde foram bem sucedidos e com a tarefa onde obtiveram insucesso.

A presente tabela permite-nos verificar o número de alunos que, após uma tarefa em que alcançaram sucesso e outra onde obtiveram insucesso, regrediu, permaneceu ou avançou relativamente ao grau de dificuldade da tarefa proposta.

Tabela 16: Percentagem dos alunos relativamente à preferência pelo desafio após sucesso e insucesso.

		Preferência pelo desafio após sucesso N (%)		Preferência pelo desafio após insucesso N (%)	
Desafio inicial =1 (Grau de dificuldade: fácil)	Regrediu	2 (1,6%)		5 (4,1%)	
	Manteve	0 (0%)		7 (5,7%)	
	Avançou	18 (14,8%)		8 (6,6%)	
Desafio inicial =2 (Grau de dificuldade: médio)	Regrediu	4 (3,3%)		20 (16,4%)	
	Manteve	1 (0,8%)		9 (7,4%)	
	Avançou	56 (46%)		32 (26,2%)	
Desafio inicial =3 (Grau de dificuldade: difícil)	Regrediu	2 (1,6%)		10 (8,2%)	
	Manteve	2 (1,6%)		9 (7,4%)	
	Avançou	37 (30,3%)		22 (18%)	
Total		122 (100%)		122 (100%)	

Relativamente às crianças que na questão inicial mencionaram preferir um jogo que tinham a certeza que conseguiam fazer (desafio inicial = 1), é notória a predominância de crianças que após alcançarem sucesso na tarefa, avançaram relativamente ao grau de dificuldade da tarefa seguinte, ou seja escolheram contar uma fila com maior grau de dificuldade (N=18, %=14,8%). Apenas uma minoria preferiu diminuir o grau de dificuldade da tarefa seguinte (N=2, %=1,6).

Quanto à preferência pelo desafio após a obtenção de insucesso, os dados indicam que apesar da maioria ter preferido aumentar o grau de dificuldade da tarefa (N=8, %=6,6), também houve muitas crianças que quiseram manter o mesmo grau de

dificuldade na tarefa (N=7, %=5,7). Apenas cinco crianças (%=4,1), demonstraram diminuir a dificuldade na tarefa seguinte.

Por sua vez, as crianças que na pergunta inicial, revelaram preferir um jogo que as fizesse pensar um bocadinho (desafio inicial =2), também demonstraram preferir aumentar o grau de dificuldade da tarefa, logo após terem alcançado sucesso (N=56, %=46). Apenas uma criança manteve a dificuldade na tarefa (%=0,8) e quatro crianças diminuíram (%=3,3) a dificuldade da tarefa proposta. Logo após a obtenção de insucesso é notória por parte das crianças uma preferência em aumentar a dificuldade da tarefa (N=32, %=26,2), embora também um número significativo de crianças demonstraram diminuir o grau de dificuldade (N=20, %=16,4). Apenas uma minoria (N=9, %=7,4), revelou manter o grau de dificuldade.

Por fim, as crianças que preferiram fazer um jogo que as fizesse pensar muito, demonstraram, após alcançarem sucesso na tarefa, aumentar o grau de dificuldade da mesma (N=37, %=30,3). Apenas duas crianças (%=1,6) mostraram manter o grau de dificuldade e igual número de crianças preferiu diminuir a dificuldade da tarefa proposta. Relativamente à preferência pelo desafio após o insucesso, é importante referir que a maioria das crianças (N=22, %=18), evidenciaram aumentar o grau de dificuldade da tarefa e dez crianças (%=8,2) demonstraram diminuir a dificuldade da tarefa. Apenas nove crianças (%=7,4) mostraram manter a dificuldade da tarefa.

Em suma, podemos observar através da análise da tabela 16, que independentemente do grau de dificuldade da tarefa escolhido inicialmente (desafio inicial), a maioria das crianças demonstrou aumentar o grau de dificuldade na tarefa seguinte, ou seja, preferiram contar uma fila com maior grau de dificuldade que a fila inicial.

Tabela 17: Frequência de alunos que regrediram e avançaram na tarefa

		Regrediu	Avançou
Após Sucesso	Frequência	8	111
	%	6,7%	93,3%
Após Insucesso	Frequência	35	62
	%	36,1%	63,9%

Teste McNemar Chi-Square = 40,13; P= 0,000

Ao analisarmos as escolhas na sua globalidade, podemos verificar a existência de diferenças significativas na preferência pelo desafio “após sucesso” e “após insucesso”, ($p=0,000$) havendo uma maior percentagem de progressos na fila de contagem após sucesso na tarefa (93,7%), do que após insucesso, onde a percentagem é mais baixa (63,9%).

4.2.5.1 – Preferência pelo desafio e currículo frequentado

Tendo por objectivo avaliar qual a preferência pelo desafio em três situações distintas: antes de iniciar a tarefa, depois de alcançar sucesso e depois de obter um insucesso na tarefa, foi pedido à criança que respondesse a uma questão e que posteriormente realizasse uma actividade de contagem. De seguida iremos comparar as respostas dadas pelos alunos em função do currículo frequentado no pré-escolar.

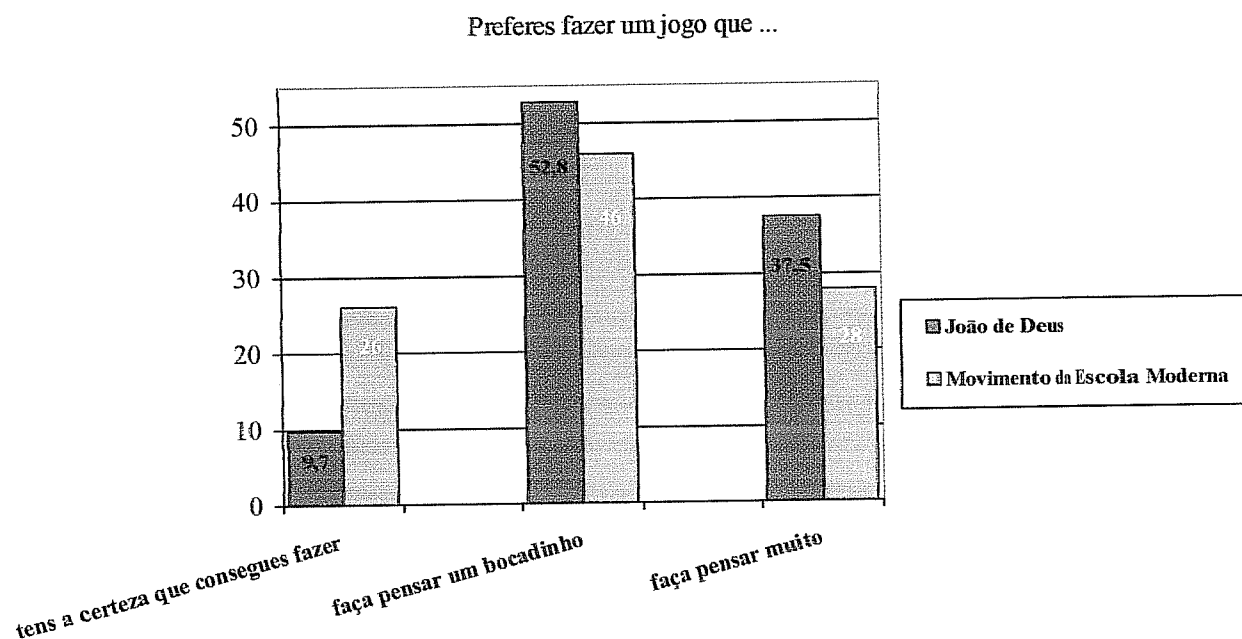


Figura 20: Percentagem das respostas relativas ao desafio inicial

Relativamente à preferência pelo desafio (figura 20) é notória por parte das crianças a frequentar o currículo João de Deus e o currículo da Escola Moderna uma preferência por um jogo que faça pensar um pouco, ou seja, um jogo que apresente um grau de dificuldade médio.

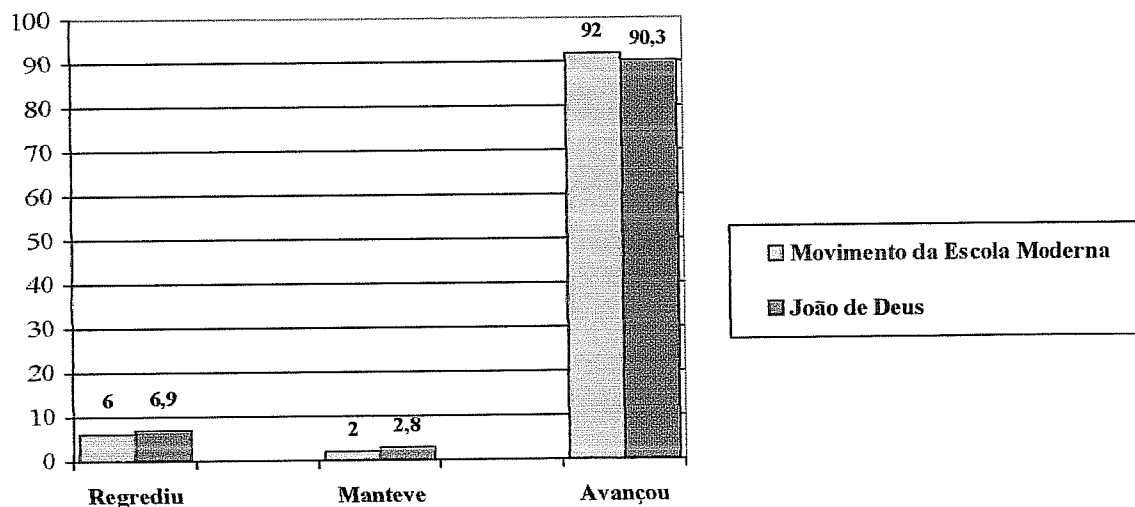


Figura 21: Preferência pelo desafio após sucesso

Através da observação da figura 21, podemos verificar que de uma forma geral, as crianças depois de alcançarem sucesso na tarefa tendem a realizar uma tarefa mais difícil, revelando uma preferência pelo desafio. Esta situação é semelhante em qualquer um dos dois currículos em estudo.

Podemos acrescentar que não existem diferenças significativas entre as crianças que constituem a nossa amostra.

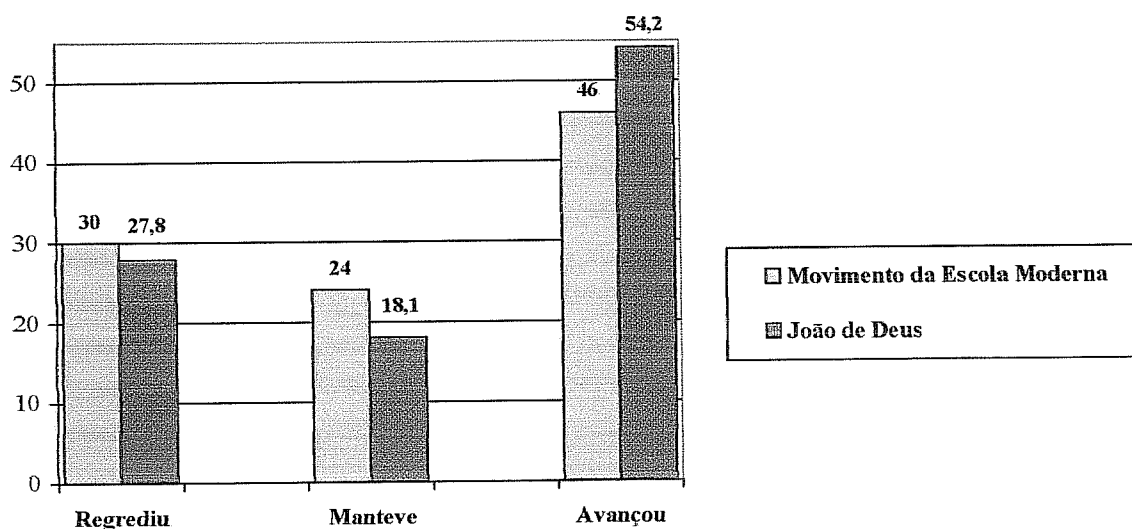


Figura 22: Preferência pelo desafio após insucesso

No que remete para a preferência pelo desafio após a obtenção de insucesso na realização de uma tarefa, a figura 22 indica que mesmo depois de alcançarem insucesso a maioria das crianças preferem executar uma tarefa mais difícil.

Relativamente à preferência pelo desafio após insucesso, não existem diferenças significativas entre as crianças a frequentar o currículo João de Deus e as crianças a frequentar o Movimento da Escola Moderna.

4.2.6 - Dependência

Com o objectivo de avaliar o grau de dependência dos alunos, foram propostas às crianças duas tarefas distintas: a realização de um desenho e a realização de um puzzle. Durante a execução das tarefas, foram anotados o número de vezes que a criança olha para a cara do experimentador, o número de vezes que olha para a tarefa do experimentador e ainda o número de vezes que a criança pede aprovação, permissão ou opinião ao experimentador. A tabela 18 apresenta as médias correspondentes a esses totais.

Tabela 18: Média do número de olhares e pedidos de permissão relativos à realização do desenho e do puzzle.

	Média de olhares para a cara do experimentador	Média de olhares para a tarefa do experimentador	Média de pedidos de permissão, aprovação e opinião	Média da Dependência
Puzzle	2,09	0,79	3,57	2,15
Desenho	4,6	0,65	0,57	1,94
Total	3,34	0,72	2,07	2,03

A presente tabela indica-nos que as crianças durante a execução do puzzle, tendem maioritariamente a pedir permissão, aprovação e opinião ao experimentador ($X = 3,57$). Relativamente ao número de olhares ocorridos durante a realização da tarefa, é notória a prevalência de olharem dirigidos à cara do experimentador ($X = 2,09$) em detrimento dos olhares direccionados para a sua tarefa ($X = 0,79$).

Na tarefa de desenho, a maioria dos alunos no decorrer da actividade olham para a cara do experimentador ($X = 4,6$), sendo muito poucos os olhares direccionados para o desenho previamente elaborado pelo experimentador ($X = 0,65$).

No que se refere aos pedidos de permissão, são poucos os alunos que optam por pedir permissão, aprovação ou a opinião do experimentador ($X = 0,57$).

Em suma, ao analisarmos as duas actividades é notória uma diferença relativamente ao número de olhares dirigidos à cara do experimentador e os pedidos de permissão, aprovação ou opinião, isto porque, as crianças durante a realização do puzzle, tendem a pedir aprovação e opinião, necessitando de um maior feedback por parte do experimentador, enquanto que na tarefa de desenho tendem a olhar somente para a cara do experimentador.

Podemos ainda referir que as crianças da nossa amostra demonstram um valor baixo de dependência na realização da tarefa ($X=2,03$).

Depois de pedido à criança que elaborasse um desenho, foi efectuada a sua análise. Para isso foi elaborada uma grelha que permite a análise do desenho nas seguintes áreas: título do desenho; tema do desenho; elementos repetidos; elementos novos e disposição dos elementos no desenho.

Tabela 19: Percentagem dos alunos relativamente ao título, tema e disposição dos elementos no desenho

	Título do Desenho		Tema do desenho		Disposição dos elementos	
	N	%	N	%	N	%
Igual	8	6,6	19	15,6	12	9,8
Semelhante	45	36,9	60	49,2	59	48,4
Diferente	59	56,6	43	35,2	51	41,8
Total	122	100	122	100	122	100

No que concerne ao título do desenho, os valores indicam que as crianças atribuíram preferencialmente ao seu desenho títulos diferentes ($\% = 56,6$), daquele que foi atribuído inicialmente pelo experimentador, demonstrando que as crianças pretenderam distanciar-se do título original atribuído pelo experimentador.

Relativamente ao tema do desenho, as crianças optaram por realizar desenhos com um tema semelhante ao do desenho do experimentador (% = 49,2), revelando alguma dependência do experimentador nesta dimensão.

Por fim, e relativamente à disposição dos elementos atribuída pelo criança ao seu desenho é notória a utilização de uma disposição semelhante à utilizada pelo experimentador no seu desenho (% =48,4), revelando também nesta dimensão alguma dependência por parte da criança relativamente ao desenho efectuado pelo experimentador.

Tabela 20: Percentagem relativa aos Elementos Repetidos presentes no desenho

	Elementos repetidos	
	N	%
Nenhum elemento repetido	7	5,7
1 a 2 elementos repetidos	25	20,5
3 a 5 elementos repetidos	71	58,2
Mais de 6 elementos repetidos	19	25,6
Total	122	100

Quando analisamos o número de elementos repetidos pelas crianças no seu desenho, a maioria dos desenhos das crianças (% =58,2), indicam a presença de três a cinco elementos repetidos na maioria dos desenhos efectuados pelas crianças. A existência de 3 a 5 elementos comuns nos dois desenhos demonstram alguma dependência das crianças relativamente ao desenho do experimentador.

Tabela 21: Percentagem relativa aos Elementos Novos presentes no desenho

	Elementos repetidos	
	N	%
Nenhum elemento novo	5	4,1
1 elemento novo	24	19,7
2 elementos novos	22	18
Mais de 3 elementos novos	71	58,2
Total	122	100

Ao contabilizarmos os elementos novos incluídos pela criança nos seus desenhos, os dados indicam o aparecimento de três ou mais elementos novos nos

desenhos ($X = 2,32$). Estes valores indicam autonomia por parte da maioria das crianças da nossa amostra.

No entanto, para podermos proceder à comparação estatística destas respostas optou-se por atribuir um valor de 1 a 5 aos resultados obtidos nos desenhos das crianças:

- aos desenhos com pontuações entre 5 e 7 pontos, atribui-se o valor 1 (**muito dependente**);
- aos desenhos com pontuações entre 8 e 10 pontos, atribui-se o valor 2 (**dependente**);
- aos desenhos com pontuações entre 11 e 13 pontos, atribui-se o valor 3 (**médio**);
- aos desenhos com pontuações entre 14 e 15 pontos, atribui-se o valor 4 (**independente**);
- aos desenhos com pontuações entre 16 e 17 pontos, atribui-se o valor 5 (**muito independente**).

Tabela 22: Frequência dos alunos relativamente à autonomia nos desenhos

		Frequência	%
Autonomia	Muito dependente	6	4,9
	Dependente	20	16,4
	Médio	51	41,8
	Independente	28	23
	Muito Independente	17	13,9
Total		122	100

Relativamente à autonomia das crianças da nossa amostra na tarefa de desenho, ao observarmos a tabela 22, podemos referir que a maioria das crianças da nossa amostra revela valores médios de autonomia ($\%=41,8$), com tendência para a independência.

4.3.6.1 - Dependência e o currículo frequentado

Na figura que se segue, podemos observar a média de olhares do aluno relativamente ao puzzle e em função do currículo de pré-escolar frequentado.

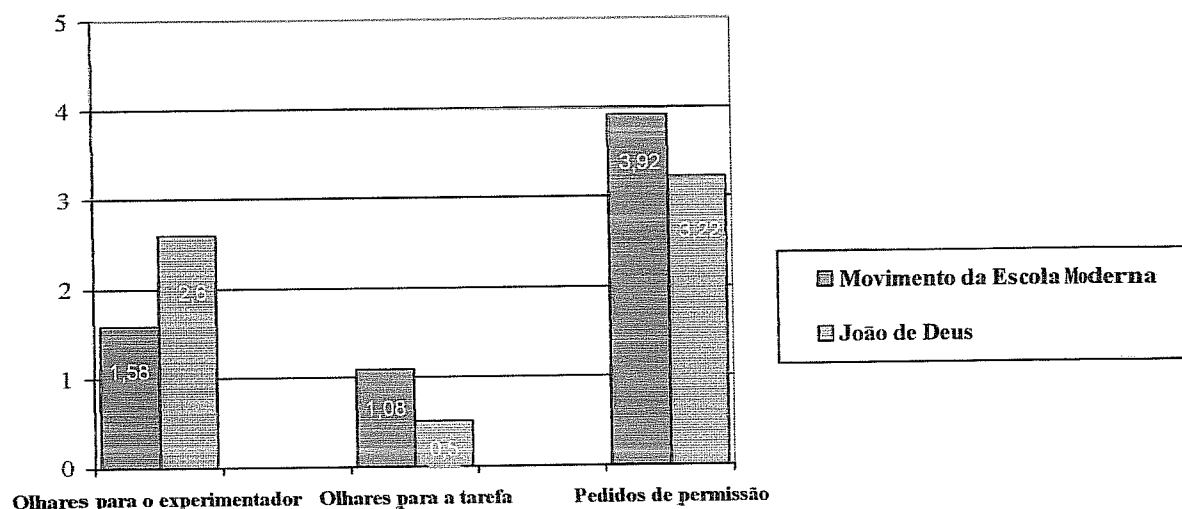


Figura 23: Média do número de olhares e pedidos de permissão relativos à realização do puzzle

Podemos referir que de uma forma geral, as crianças que frequentam ambos os currículos durante a realização do puzzle, sentem mais necessidades em pedir permissão ou aprovação ao experimentador ($X=3,57$) do que em olhar quer para a tarefa ($X=0,79$), quer para o experimentador em si ($X=2,09$).

É ainda de salientar que se encontram resultados estatisticamente significativos na média de olhares para o experimentador ($U=1167,5$ e $p \leq 0,01$). Sendo que as crianças do currículo João de Deus ($X = 2,6$) tendem a olhar mais para a cara do experimentador enquanto realizam a tarefa do que as crianças do Movimento Escola Moderna ($X = 1,58$).

Relativamente à tarefa de desenho, os resultados obtidos são visíveis através da análise da figura 24.

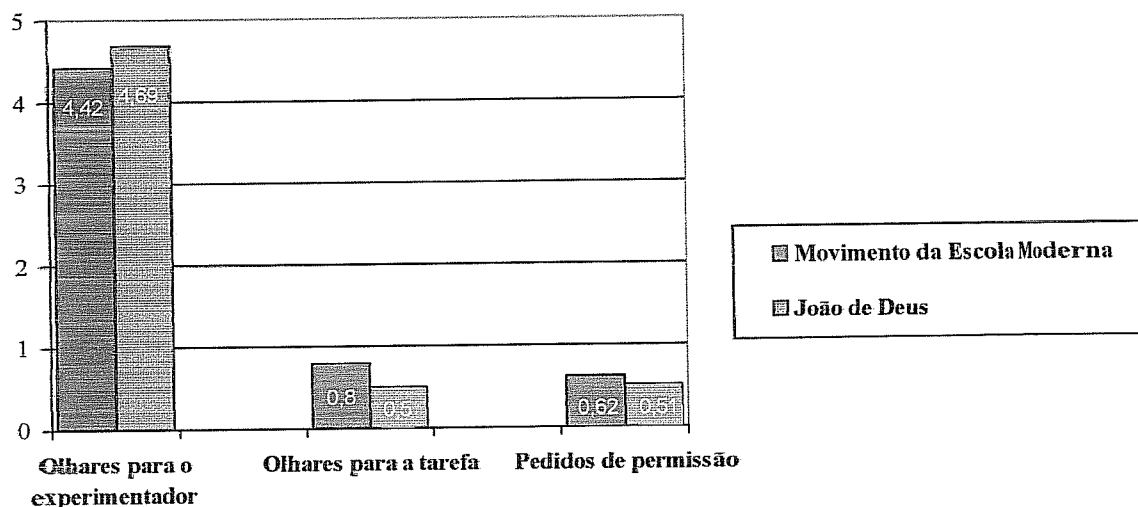


Figura 24: Média do número de olhares e pedidos de permissão relativos à realização do desenho

Relativamente à tarefa do desenho, os resultados são um pouco diferentes que os anteriores, isto porque, durante a execução do desenho a maioria das crianças prefere olhar para a cara do experimentador ($X=4,6$), sendo poucas as crianças que olham para o desenho previamente elaborado pelo experimentador ($X=0,65$) e que se dirigem a ele com o intuito de pedir permissão ou aprovação ($X=0,57$).

Em suma, podemos referir que durante a execução do puzzle as crianças procuram preferencialmente a permissão e/ou aprovação do experimentador relativamente à tarefa que se encontram a realizar ($X=3,57$) e que durante a realização do desenho, as crianças preferem olhar para a cara do experimentador ($X=4,6$), tentando desta forma obter aprovação sobre o desenho que estão a fazer.

Relativamente à sub-escala dependência, não foram encontrados resultados estatisticamente significativos na comparação das crianças que frequentam os dois tipos de currículo em estudo.

A autonomia das crianças foi avaliada através da análise dos desenhos realizados na tarefa anterior.

Tabela 23: Comparação dos dois currículos relativamente ao título, tema e disposição dos elementos no desenho.

	Título do desenho		Tema do desenho		Disposição dos elementos no desenho	
	João de Deus	Escola Moderna	João de Deus	Escola Moderna	João de Deus	Escola Moderna
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Igual	8,33	4	20,83	8	9,72	10
Semelhante	30,56	46	51,39	46	51,39	44
Diferente	61,11	50	27,78	46	38,89	46
Total	100	100	100	100	100	100

Relativamente ao título atribuído pelas crianças ao seu desenho, os valores presentes na Tabela 23 indicam que em ambos os currículos o título é diferente do título dado pelo experimentador ao seu desenho. Relativamente ao tema do desenho, as crianças a frequentar o currículo João de Deus escolheram um tema semelhante (%=51,39) para o seu desenho, por sua vez as crianças a frequentar o Movimento da Escola Moderna encontram-se divididas entre a escolha para os seus desenhos de um tema semelhante ao do experimentador (%=46) e diferente do experimentador (%=46).

Analisando a disposição dos elementos presentes nos desenhos, podemos salientar o facto das crianças do Currículo João de Deus optarem por uma disposição na folha semelhante à disposição do desenho do experimentador (%=51,39), e as crianças do Movimento da Escola Moderna optaram por uma disposição diferente (%= 46) da que se encontrava presente no desenho do experimentador.

De acordo com o teste Mann-Whitney não existem diferenças significativas entre os dois currículos para estes itens.

Tabela 24: Comparação dos dois currículos relativamente aos elementos repetidos no desenho

	Elementos Repetidos	
	João de Deus (%)	Movimento Escola Moderna (%)
Nenhum elemento repetido	4,1	8
1 a 2 elementos repetidos	13,9	30
3 a 5 elementos repetidos	66,7	46
Mais de 6 elementos repetidos	15,3	16
Total	100	100

Quanto aos elementos repetidos, a maioria das crianças (quer a frequentar o currículo João de Deus, quer a frequentar o Movimento da Escola Moderna) incluiu nos seus desenhos entre três a cinco elementos presentes no desenho do experimentador, revelando alguma dependência das crianças face ao desenho efectuado pelo experimentador.

Tabela 25: Comparação dos dois currículos relativamente aos elementos novos no desenho

	Elementos Novos	
	João de Deus (%)	Movimento Escola Moderna (%)
Nenhum elemento novo	2,8	6
1 elemento novo	18,1	22
2 elementos novos	19,4	16
Mais de 3 elementos novos	59,7	56
Total	100	100

No que concerne aos elementos novos, os resultados obtidos indicam que ambos os grupos de crianças incluem nos seus desenhos mais de 3 elementos novos, diferentes daqueles que se encontram no desenho do experimentador.

Através do teste Mann-Whitney podemos concluir que não existem diferenças significativas entre o currículo João de Deus e o Movimento da Escola Moderna, relativamente aos desenhos das crianças.

Tabela 26: Comparação da Autonomia dos alunos na tarefa de desenho

		Autonomia					
		Muito dependente	Dependente	Médio	Independente	Muito Independente	Total
João de Deus	Frequência	4	11	34	17	6	72
	%	5,6%	15,3%	47,2%	23,6%	8,3%	100%
Escola Moderna	Frequência	2	9	17	11	11	50
	%	4%	18%	34%	22%	22%	100%
Total	Frequência	6	20	51	28	17	122
	%	4,9%	16,4%	41,8%	23%	13,9%	100%

Tal como é visível na tabela acima descrita, a maioria dos alunos revelam valores médios de autonomia na tarefa de desenho ($X=41,8\%$). No que se refere à autonomia dos alunos, não foram encontradas diferenças significativas entre as crianças a frequentar o currículo João de Deus e o Movimento da Escola Moderna.

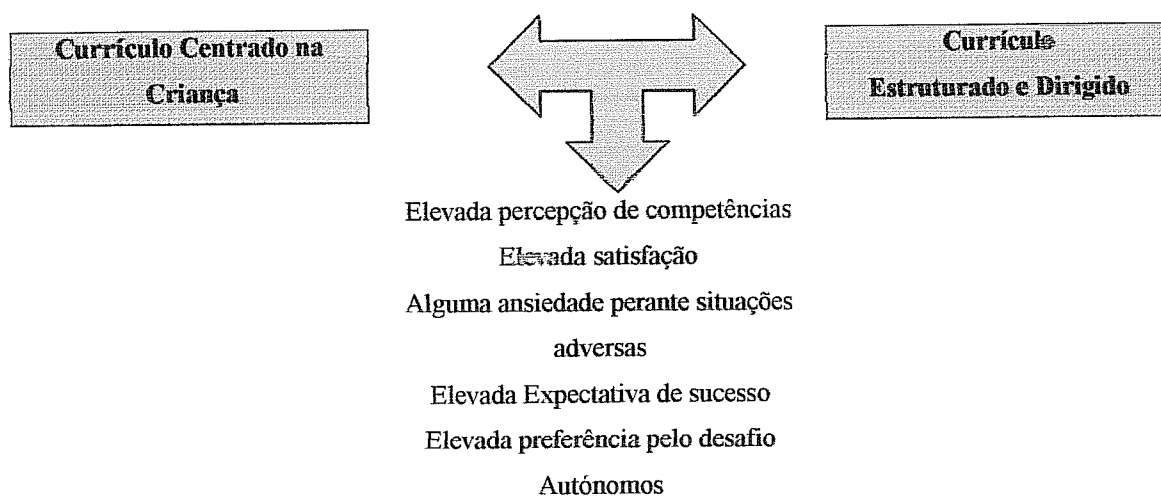


Figura 25: Síntese das semelhanças encontradas entre os dois tipos de currículo de pré-escolar.

Em síntese, e tal como é visível na figura 26, podemos considerar as crianças a frequentar os dois currículos em estudo, apresentam uma elevada percepção de competências, uma elevada satisfação face à escola e ao professor, alguma ansiedade, uma elevada expectativa de sucesso, uma elevada preferência pelo desafio e por fim revelam ser autónomas na realização das tarefas.

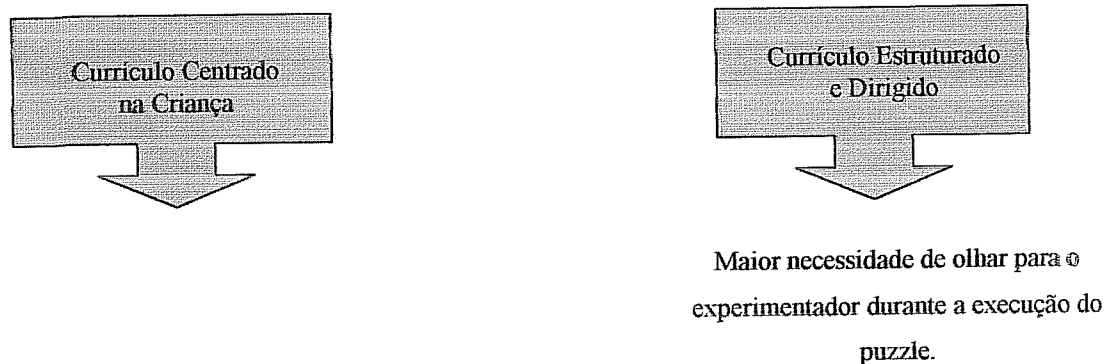


Figura 26: Síntese das diferenças encontradas entre os dois currículos de pré-escolar.

No âmbito deste estudo foi encontrada uma diferença significativa entre os dois currículos (Figura 26), no que respeita à sub-escala "Dependência" e apesar das crianças de ambos os currículos apresentarem valores baixos de dependência, ao analisarmos a tarefa de realização de puzzle é notória a existência de uma diferença significativa entre as crianças dos dois currículos, nomeadamente as crianças a frequentar um currículo mais dirigido e estruturado, apresentam uma maior necessidade de olhar para o experimentador durante a realização da actividade.

V - DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Como já foi referido anteriormente, ao analisarmos os processos psicológicos subjacentes aos vários comportamentos motivados, surgem variadíssimos factores que devemos considerar: o desejo de sucesso, o medo de fracasso, a ansiedade, a necessidade de aceitação social, a procura de estimulação e as expectativas de sucesso. Constatamos portanto, que o conceito de motivação é multifacetado e engloba um conjunto de factores relativamente heterogéneos (Fontaine, 1997). São esses factores que influenciam a motivação intrínseca do ser humano para aprender, com consequências directas nas crenças acerca das suas competências, no valor das tarefas e nas expectativas acerca dos resultados escolares (Deci & Ryan, 1992).

Neste sentido, surge este trabalho, assumindo como principal objectivo o de averiguar se a motivação para a aprendizagem se encontra relacionada com o currículo frequentado pelas crianças na Educação pré-escolar. Para tal, foram observadas 122 crianças, a frequentar o 1º ano de escolaridade, mas provenientes de um jardim-de-infância com um currículo mais estruturado e directivo e de um jardim-de-infância com um tipo de currículo mais centrado na própria criança.

A primeira hipótese levantada por este trabalho, sustenta a ideia de que **as crianças apresentam indicadores de percepção elevados na dimensão “Percepção de Competências”**.

Esta hipótese é validada pela análise dos dados. A justificação dos resultados encontrados remete-nos para a teoria onde variados autores referem que antes da entrada para a escola, as crianças têm uma percepção aumentada das suas capacidades, elevadas expectativas de realização, padrões pessoais (e não sociais) de avaliação e um optimismo continuado face às dificuldades (Dweck & Elliot, 1983; Stipeck, 1998). Também Izard (1978, cit. por Dweck & Elliot, 1983) refere que as crianças pequenas demonstram uma grande motivação para a competência, numa lógica de promoção da sua própria aprendizagem, em que o seu sistema motivacional permite incentivar, manter e reforçar a actividade em que é competente. Paralelamente a estes estudos, e

apoiando os resultados obtidos, surgem ainda as pesquisas acerca da motivação efectuadas por Stipek e Ryan (1997), que referem o facto das crianças em início de escolaridade classificarem de forma elevada as suas competências.

Harter (1998), justificando a existência de uma elevada percepção de competências, destaca a tendência das crianças em avaliar as suas competências de acordo com os seus desejos e o facto do feedback dos educadores de pré-escolar desempenhar um papel extremamente positivo.

Também para Golnick (1997, cit por Assor & Kaplan,) não só os métodos de ensino utilizados na sala de aula facilitam a percepção de competências, os professores também desempenham um papel fundamental neste processo. Assim, os professores podem evidenciar alguns tipos de comportamentos que suportam por parte dos seus alunos a percepção das suas competências. Esses comportamentos traduzem-se em fornecer aos alunos alguns desafios, assistência e feedback e através da construção de tarefas de aprendizagem em que as contingências que unem o esforço o sucesso são claras e de confiança.

Para Harter (1998), só com a continuação do percurso escolar é que se assistem a alterações significativas ao nível do seu desenvolvimento cognitivo, fazendo com que a percepção que as crianças têm acerca de si próprias seja menos idealizada, mais criteriosa e realista. Esta auto-avaliação inflacionada mantém-se até aos 8-9 anos, idade em que os alunos começam a ser capazes de avaliar as suas capacidades de forma razoavelmente exacta (Lemos, 1993; Peixoto & Mata, 1993; Rogers, 1990).

As crianças pequenas têm um conceito de competência muito alargado que associa realizações, capacidades e esforço, só tardiamente começam a diferenciar estas dimensões e a fazer auto-avaliações mais realistas, baseadas na informação que advém da comparação social, juízos normativos e da realização académica, nomeadamente pelas tarefas escolares e práticas de avaliação (Stipek, 2000).

Relativamente à segunda hipótese colocada, que remete para o facto das crianças apresentarem indicadores de percepção muito elevados, na dimensão “Expectativa para o Sucesso”, podemos considerar que os dados da nossa amostra sustentam esta hipótese, na medida em que nas duas tarefas propostas, as crianças apresentam uma elevada expectativa para o sucesso.

Os resultados parecem ser sustentados pelos resultados obtidos num estudo realizado por Entwistle (1981, cit. por Stipeck, 2002), que revela que as expectativas das crianças tendem a ser elevadas no início da escolaridade.

Num estudo acerca de problemas motivacionais em diferentes anos lectivos, Stipek (1998) evidenciou que, apesar das crianças do pré-escolar e 1º ano poderem enfrentar dificuldades de adaptação a um novo contexto social, ou mesmo dificuldades de concentração (devido ao ambiente extremamente estimulante, provocado pela presença de outras crianças e actividades), a maioria apresenta expectativas bastante elevadas acerca das suas capacidades para executar tarefas, mesmo depois de insucessos repetidos. Isto porque, no momento da entrada para a escola, as crianças mostram-se ávidas perante a aprendizagem e confiantes nas suas capacidades. Parecem focar a sua atenção no processo de realização de tarefas, não demonstrando grande preocupação com a avaliação externa nem com as situações de fracasso, sendo a sua actividade mais incentivada pelo desejo de contacto com o professor (Stipek 1984, cit. por Tapia & Garcia-Celay, 1996).

De acordo com Fontaine (1985), as representações dos atributos pessoais dos comportamentos ou de factores externos que possam conduzir ao sucesso ou fracasso constituem dimensões importantes das teorias pessoais do sucesso dos alunos. São teorias individuais que cada sujeito utiliza para perceber as razões do que acontece, para orientar o seu comportamento e para prever determinados sucessos ou fracassos.

Através da terceira hipótese avalia-se a dimensão “Preferência pelo Desafio”, procurando essencialmente aferir que **as crianças manifestam preferência por tarefas de dificuldade intermédia.**

Apesar dos resultados da nossa amostra revelarem que na situação de desafio inicial, quando questionadas sobre a sua preferência, as crianças referirem preferir actividades de dificuldade intermédia - indo ao encontro da teoria de Brophy (1991), que refere que as actividades mais motivadoras têm um grau de dificuldade intermédia capaz de promover desafio suficiente para a sua realização e de Dweck e Elliott (1983) que assinalam a tendência das crianças pequenas repetirem as tarefas onde obtiveram sucesso - na prática o mesmo não sucede, ou seja, durante a realização da actividade, todas as crianças indicaram aumentar o grau de dificuldade da fila de contagem, sendo notória a preferência pelo desafio.

Estes resultados surgem no seguimento dos estudos efectuados por Katz (1993) e Stipek (2002) que revelam que as crianças intrinsecamente motivadas tendem a escolher tarefas que lhes proporcionem desafio. Também os estudos efectuados por McClelland e Burnham (1992), sustentam os nossos resultados, demonstrando que a razão para alcançar sucesso na tarefa não surte nenhum efeito, nem conduz a uma elevada satisfação ou a um melhor desempenho na realização das tarefas, se essas não constituírem um desafio para as crianças.

No que respeita à hipótese quatro, **espera-se que as crianças apresentem um elevado índice de satisfação (atitudes favoráveis) relativamente à escola.** Os dados confirmam esta hipótese, uma vez que as crianças da nossa amostra revelaram um elevado índice de satisfação geral.

Assim, tal como refere Nabuco (1990), parece claro que as crianças de ambos os currículos se encontrem satisfeitas com a escola, pois os currículos em estudo neste trabalho fomentam essencialmente a continuidades pedagógica, ou seja, as crianças da nossa amostra transitaram de nível de escolaridade, mas não de contexto, o que lhes permite, um conhecimento dos colegas e professores, constituindo um benefício para a atitude emocional das crianças.

A forma de proceder da professora, sendo mais ou menos flexível, na estruturação das actividades e no seu relacionamento com as crianças também pode estar relacionada com a satisfação escolar.

Pois tal como nos refere Blumenfeld (1992), a motivação para a realização de actividades é influenciada pelas práticas educativas adoptadas e exercidas pelos educadores e professores, ao criarem ambientes de ensino e aprendizagem propícios.

Por outro lado, Purkey (1970, citado por Ônate, 1989), evidenciou como factores preponderantes do auto-desenvolvimento de auto-imagens favoráveis, as expectativas elevadas dos pais e educadores para com as crianças, a liberdade de escolha do que é importante e significativo para a criança, o respeito, o afecto, a existência de regras consistentes claramente definidas e a atmosfera de êxito vivida na sala de aula.

Na avaliação das atitudes perante a escola, foi ainda considerada a satisfação da criança pelas actividades escolares, a satisfação da criança pelo professor e a satisfação pela escola. Independentemente do currículo em estudo, todas as crianças obtiveram valores muito altos para a satisfação que sentem quando estão na escola.

Este resultado é explicado por Harter (1980), que admite que a criança começa por ficar contente e por gostar da aprovação dos outros e progressivamente essa satisfação vai sendo transferida para eficácia pessoal.

Por último, foi colocada uma quinta hipótese, onde se espera que **as crianças a frequentar um currículo mais estruturado e dirigido apresentem valores elevados na dimensão “Dependência”**. Esta hipótese foi elaborada tendo como pressuposto os resultados dos estudos efectuados por Stipek, Feiler e Daniels (1995), demonstram que as crianças a frequentar um currículo mais estruturado revelam ser mais dependentes da aprovação ou permissão do adulto e evidenciam menos orgulho no cumprimento das tarefas.

Relativamente à dependência do adulto demonstrada pelas crianças durante a execução da tarefa, os resultados obtidos, evidenciam por parte de todas as crianças a frequentar os currículos em estudo, a existência de uma baixa dependência do adulto.

Ao compararmos os dois currículos foi notória a existência de uma diferença significativa entre o currículo mais estruturado e directivo e o currículo mais centrado na criança, relativamente ao número de olhares para a cara do experimentador. Assim, as crianças a frequentar o currículo mais estruturado demonstram uma maior necessidade de olhar para a cara do experimentador no decorrer da tarefa do que as crianças a frequentar o currículo mais centrado nelas.

Para Stipek (1995), as crianças provenientes de uma sala de pré-escolar que vise um currículo estruturado e dirigido, tendem a apresentar uma maior dependência da aprovação do adulto/professor durante a execução da tarefa.

Este acontecimento remete-nos ainda para Stipek (2002), que salienta que a criança ao observar outra criança durante a execução da tarefa transmite-lhe um maior sentido de eficácia do que observando um adulto a realizar essa mesma tarefa. A autora é da opinião de que por vezes as aulas individuais não são tão eficazes como as aulas de grupo em que as crianças podem visualizar outras crianças a realizar determinada tarefa. Essa observação na maioria dos casos convence a criança de que também ela é capaz de fazer o mesmo. Estes pressupostos vão ao encontro das diferenças existentes na dinâmica da sala de aula dos dois currículos em estudo, ou seja, Niza (1994), refere que as crianças a frequentar um currículo mais centrado nelas organizam-se em função dos seus interesses e podem trabalhar individualmente ou em grupo, permitindo às crianças a cooperação entre elas. Ao educador cabe o papel de promover a livre expressão

individual da criança e a sua actividade em grupo, dentro de um espírito de interajuda e cooperação.

Não podíamos deixar de referir os resultados alcançados na dimensão autonomia, sendo esta escala complementar da anterior. Por sua vez, os dados revelam que as crianças da nossa amostra demonstraram ser bastante autónomas. Estes resultados são consonantes com a opinião de vários autores como Cock e Halvari (2001) que referem que quando o comportamento dos alunos é regulado por razões intrínsecas, estes apresentam uma elevada autonomia para a realização; em contrapartida se o seu comportamento for regulado por razões extrínsecas, a sua autonomia pode ser menor, tornando-se alunos mais dependentes.

Relativamente, à dimensão “Emoções”, que pretendia avaliar a preocupação da criança para com as coisas certas ou erradas que faz na escola, bem como da reacção por parte da educadora, os resultados não vão o encontro do que seria de esperar, pois para Stipek e outros (1995), seria de esperar uma maior preocupação com a escola, com o que faz certo ou errado, por parte das crianças provenientes de um currículo estruturado e dirigido. A autora refere ainda que as crianças submetidas a uma sala de pré-escolar com este método, estariam mais dependentes da aprovação dos professores e consequentemente mais susceptíveis de se importarem em fazer coisas erradas ou de se envolverem em problemas provocando desta forma a zanga da professora.

VI - CONCLUSÃO

“No contexto escolar são constantes os lamentos de que os alunos não se esforçam, não participam activamente, parecem desinteressados, não gostam de aprender, estão ansiosos em situações de avaliação, desanimam facilmente face à mais pequena dificuldade e que evitam as tarefas desafiadoras. Felizmente também, alunos há que investem, participam, se interessam, são curiosos e estão ansiosos por aprender, manifestam entusiasmo na realização de tarefas, aceitam e procuram desafios, resistem às dificuldades e não parecem muito abalados por fracassos pontuais, são competitivos, utilizam adequadamente as orientações dos professores e têm confiança em si próprios.”

Fontaine (1997)

São vários os autores que mencionam a necessidade de estudar alguns determinantes da motivação em contextos específicos de aprendizagem (Fontaine, 1986), nomeadamente porque a motivação para a realização, as expectativas de sucesso, a percepção de competências, as crenças e atitudes dos alunos vão-se alterando no percurso escolar, por um conjunto complexo de variáveis, nomeadamente pela evolução do nível cognitivo e do *self* e pelo ambiente escolar, cada vez mais impessoal, formal e avaliativo (Dweck & Elliott, 1983; Stipek, 2002).

Tendo por base estes fundamentos, fomos num primeiro momento caracterizar a motivação dos alunos a frequentar o 1º ano de escolaridade, sendo notórios os resultados que indicam que as crianças no início da escolaridade se apresentam extremamente motivados para a realização e aprendizagens escolares. São crianças que apresentam uma elevada percepção de competências, atitudes favoráveis perante a escola, elevada expectativa para o sucesso e preferência pelo desafio.

Actualmente, são vários os estudos que sublinham que a motivação para a realização é influenciada pelas práticas educativas, nomeadamente, pela gestão do grupo, estruturação da prática pedagógica e avaliação. Embora de uma forma geral os estudos revelem uma elevada motivação para a aprendizagem em crianças de idade pré-escolar e início de escolaridade, esta motivação é afectada pela sua experiência

educacional sendo vários os trabalhos que mostram que ambientes desajustados ou demasiado estruturados no pré-escolar, orientados para as aprendizagens podem conduzir a maior ansiedade, a mais baixas expectativas de sucesso e a uma auto-percepção de competências mais baixa. (Stipek et al. 1995).

Pelo contrário um ensino moderadamente desafiador e cooperativo deve estimular atitudes e gosto pela escola, mais independência face ao adulto e confiança na capacidade de aprender. Stipek et al. (1995) referem que crianças do pré-escolar que frequentam programas muito estruturados e orientados para as aprendizagens apresentam uma menor percepção de competências, menores expectativas de sucesso, maiores índices de ansiedade e revelam menos orgulho nas suas realizações do que os alunos dos programas centrados na criança.

Posto isto, achámos pertinente num segundo momento, averiguar de que forma os currículos de pré-escolar frequentados pelas crianças da amostra se relacionavam com a motivação escolar.

De acordo com os estudos já efectuados acerca desta temática, seria de esperar que as crianças a frequentar um currículo muito dirigido e estruturado estivessem menos motivadas para a aprendizagem que as crianças a frequentar um currículo mais centrado nelas. Contudo, os dados alcançados pelo nosso estudo evidenciam o facto das crianças de ambos os currículos em estudo estarem motivadas para as aprendizagens escolares, não existindo diferenças significativas a considerar entre os dois tipos de currículo.

Os dados obtidos levam-nos ao encontro dos resultados obtidos por Meyer, Gersten e Gutkin (1983, cit. por Nabuco, 1997) que revelam a existência de vantagens nas crianças que frequentam uma sala de pré-escolar com um modelo curricular estruturado em detrimento das salas de aula sem qualquer tipo de currículo.

Também o estudo efectuado por Lopes (2005), faz referência à influência de práticas pedagógicas distintas neste caso concreto no desenvolvimento da linguagem escrita e ao facto de dois dos currículos em estudo (João de Deus e Movimento da Escola Moderna), apresentarem aspectos mais positivos em relação às crianças provenientes de uma instituição sem uma prática pedagógica assumida.

Posto isto, consideramos que a existência de salas de pré-escolar com práticas pedagógicas estruturadas (Currículo João de Deus e Movimento da Escola Moderna), representam uma mais valia para as crianças em termos de benefícios futuros relativamente às aprendizagens escolares.

Em suma, este trabalho evidencia que as variáveis consideradas neste estudo produzem efeitos pouco diferenciados nos resultados.

Por isso consideramos ser uma limitação do nosso estudo, o facto de não termos conseguido estudar de modo preciso o instrumento que adaptámos para o estudo da motivação. Parece-nos que essa dificuldade pode estar relacionada com a formulação das questões às crianças, pois muitas delas direccionam à partida as respostas das crianças, para além de suscitarem dúvidas nas crianças. Na tarefa de escolha do desenho e labirinto era perguntado à criança qual deles ela achava ser o mais difícil que conseguia resolver, e a criança muitas vezes em vez de escolher o mais difícil ia escolhendo aqueles que achava que era capaz de resolver, tendo que ser alertada para o facto de só poder escolher um.

Achamos também, que uma vez que não foram encontradas diferenças significativas entre as crianças a frequentar os dois tipos de currículo, se deve à elevada motivação para a aprendizagem presente nas crianças no início de escolaridade, ou ao facto de ambos os grupos de crianças frequentarem salas de pré-escolar cujas práticas pedagógicas são coerentes com um modelo e consideradas apropriadas a esta faixa etária.

Posto isto, sugerimos em investigações futuras a exploração da presente escala, tendo em vista uma reformulação das questões, pois algumas delas suscitaram dúvidas nas crianças e a aplicação da escala não só a crianças a frequentar salas de educação pré-escolar com práticas pedagógicas estruturadas de acordo com um modelo, mas também a crianças a frequentar salas de pré-escolar sem uma prática pedagógica assumida.

VII - BIBLIOGRAFIA

- Ames, R. & Ames, C. (1989). Introduction. In Ames & C. Ames (Ed.) *Research on Motivation in Education – Goals and Cognitions*, 3, 1-10. California Academic Press.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A educação Pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10, 7-19.
- Balancho, M. & Coelho, F. (2001). *Motivar os alunos – Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Blumenfeld, P. (1992). *Classroom learning and motivation: clarifying and expanding goaltheory*. *Journal of Education Psychology*, 84, 3, 272-281.
- Brito Avô, A. (1996). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Texto Editora
- Brophy, J. (1991). I Know I can do this. *American Journal of Community Psychology*, 19 (3), 371-377.
- Bruner, J. (1977). *O processo da Educação*. Lisboa: Edições 70. (obra Original publicada 1960).
- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1999). Para uma teoria da Educação. Lisboa: Relógio d'Água (obra original publicada 1966).
- Campos, D. M. (1998). *Psicologia da Aprendizagem* (27º ed) Petrópolis; Editora Vozes.

Cardona, M. J. (1993). *Actas do primeiro encontro regional de educação de infância*. Escola Superior de Educação de Santarém.

Cardona, M. J. (2002). Modelos de formação Inicial e desenvolvimento profissional – um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Infância e Educação – Investigação e Prática*. nº 5 (pp. 43 – 61)

Cardona, M. J. (2002a). Entre Jardim-de-infância e a escola: encontros e desencontros.... *Aprender*. (pp. 41-48).

Carvalho, A.P. (1990). *La Pedagogie de João de Deus Ramos, 1878/1953*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Carvalho, I (1997). *Educação Pré-Escolar em Portugal*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Clímaco, C. (1998). *Monitorização das escola, observar o desempenho, conhecer a mudança*. Lisboa: ME – GEP.

Cock, D. & Halvari, H. (2001). The significance of the achievement motives – autonomy interaction. In Efklides, J. Kuhl & Sorrentino (Ed.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 65-84). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Cole, M & Cole, S. (1996). *The Development of Child* (3ª ed.). New York: W.H. Freeman and Company.

Coll, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona. Barcanova.

Daniel, T.; & Esse, J. (1980). Intrinsic motivastion as influenced by rewards, task interest and task estrutura. *Journal of Applied Psychology*. 65, 5, 566-573

Deci, E.L. & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). New York: Academic Press.

Deci, E.L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in humor behaviour*. New York: Plenum Press.

Deci, E.L. & Ryan, R. M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A. Boggiano & T. Pittman (Ed.), *Achievement and motivation: a social-development perspective* (9-36). London: Cambridge University Press.

Decreto-Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*, Lisboa; Ed. Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Deus, M.L. (1997). *Guia Prático da Cartilha Maternal*. Associação de Jardins-Escola João de Deus: Lousã

Dweck, C. & Elliott, E. (1983). Achievement Motivation. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child Psychology* (Vol. III, pp. 643-691). New York: John Wiley & Sons.

Eklides, A., & Sorrentino, R. (2001). Preface. In A. Eklides; J. Kuhl & R. Sorrentino (Ed.), *Trends and Prospects in motivation research*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Ferreira, M.S. (1997). Escola e currículos: a formação de conceitos como componentes básicos da organização curricular. In Estrela, A. *Métodos e Técnicas de Investigação Científica* (pp. 549-559). Lisboa: Universidade de Lisboa

Figueiredo, M (2000). Projecto Curricular no Jardim-de-infância. *Cadernos de Informação Pedagógica*. Lisboa: Coleção Pré.

Folques, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Movimento Escola Moderna*, (nº 5; pp. 5-12).

Fontaine, A.M. (1985). Motivação para a realização de adolescentes: perspectiva cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 1, 53-59.

Fontaine, A.M. (1988). Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes. *Cadernos de consulta psicológica*, 4, 13-30.

Fontaine, A.M. (1990). *Motivation pour la Réussite Scolaire*. Lisboa: INIC.

Formosinho, J. (1997). O contexto organizacional da expansão da educação pré-escolar. *Inovação*, 10, 21-36.

Gomes, J.F (1986). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: INIC.

Harter, S. (1980). *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom*. Denver: University.

Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect and motivation within the classroom – Processes and patterns of change. In A. K. Boggiano & T. Pittman (Org.), *Achievement and Motivation* (pp. 77-114). London: Cambridge University Press.

Jackson (1980). Teacher's perceptions of pupil's attitudes towards school. In Morrison & D. McIntyre (Ed.). *The social psychology of teaching* (pp.312-323). London: Penguin Books.

Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Lisboa: Edições Asa.

Jesus, S. & Abreu, M. (1993). Motivação dos professores para motivar os alunos. Um estudo exploratório segundo a teoria do comportamento planejado. *Psychologica*, 10, 29-37.

Johnson, C. (1977). *Childrens developing conception of the mind*. Child Development, 53, 1, 222-234.

Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Katz, L. (1993). Estádios de desenvolvimento dos educadores de infância. *Cadernos de educação de infância*, 27, 16-19.

Ladd, G. & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Org). *Manual de Investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leal, M. R. (1991). *O currículo do primeiro ciclo da educação de base – lugar de encontro entre a Sociedade e a Psicologia*. Psicologia VIII, 1, 11-15

Lemos, M. (1993a). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem em situação de sala de aula*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Universidade do Porto.

Lemos, M (1993b). *A nova avaliação da aprendizagem*. Lisboa. Texto Editora.

Lemos, M. & Estrela, A. (1991). *A dimensão cognitivo-motivacional da acção dos alunos em sala de aula*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 285-293.

Lepper, M. & Hodell, M. (1989). Introduction. In Ames & C. Ames (Ed.) *Research on Motivation in Education – Goals and Cognitions* (Vol 3, pp. 73-105). California: Academic Press.

Lieury, A.; Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Coleção Ensinar e Aprender. Lisboa: Editorial Presença.

Lopes, A. R. (2005). *Práticas Pedagógicas e desenvolvimento da linguagem escrita em crianças do pré-escolar – análise comparativa*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. ISPA: Lisboa.

Mata, L. & Peixoto, F. (1993). Efeitos da Idade, sexo, nível sócio-cultural no auto-conceito. *Análise Psicológica*. 3 (XI): 401-413.

Mata, L. (2002). *Literacia Familiar. Caracterização de práticas de literacia, em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas primeiras etapas da educação básica (Educação pré-escolar e 1º Ciclo). *Aprender*. (pp. 33 – 40).

McClelland, D. & Burnham, D. (1992). *Power is the greater motivator*, in *Manage People, not personel: Motivation and performance appraisal*. (pp. 119-136). Boston: A Harvard Business Review Book.

Miller, P.H. (1993). *Theories of developmental psychology*. Nova Iorque: Freeman.

Miras, A.M. (1995). *João de Deus e a actualidade do seu método ou arte de leitura*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.

Monge, M.G. (2002). Educação Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico – uma perspectiva de continuidade educativa. *Aprender*, nº 26, 27-32.

Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Ed.Presença.

Nabuco, E. (1990). *Transition from pre-school to primary school*. Lisboa. (trabalho não publicado)

Nabuco, E. (1997). *Três currículos de educação pré-escolar em Portugal*. Revista Inovação (10) 73-87).

Niza, S. (1993). Em comum assumimos uma educação democrática. In Vilhena, G; Soares, J. e Henrique, M. (Eds). *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa* (pp 39-47). Lisboa: MEM

Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (Ed.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção Infância: Porto Editora.

Õnate, M. (1989). *El autoconcepto. Formation, medida e implicaciones de la personalidad*. Madrid; Narcea.

Pingle, M. (1983). *A criança – uma perspectiva pessoal*. Lisboa: Instituto de Estudos e acção social.

Pittman, T. S. e Boggiano, A. (1992). Intrinsic and extrinsic motivacional orientations: reward-induced changes in preference for complexity. *Journal Personal Society Psychology*, 789-797.

Raposo, N.V.R. (1987). *Alguns aspectos da obra de João de Deus Ramos*. Lisboa. Escola Superior de Educação João de Deus

Raposo, N.V.R. (1991). *O contributo do Método João de Deus para a Educação pré-escolar*. Lisboa. Escola Superior de Educação João de Deus.

Rogers, C. (1990). Motivation in the primary years. In C. Rogers & P. Putnick (Ed.). *The social psychology of the primary school* (pp. 92-108). Londres: Routledge Falmer.

Roggof, B. (1991). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University press,

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas

Saylor, Alexander e Lewis (1980). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4º Ed.). New York: Wiley.

Seifert, K. (2002). O desenvolvimento cognitivo e a educação de infância. In B. Spodek (Org). *Manual de Investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, L. (1998). Projectos em Educação pré-escolar e projecto educativo de estabelecimento. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica (Núcleo de Educação Pré-Escolar).

Silva, M. I. (2002). Ser professor do 1º Ano: que continuidade com a Educação Pré-Escolar? *Aprender*. Nº 26, 17 – 26.

Spodek, B (1993). Quais são as origens do currículo na educação pré-escolar? *Cadernos de Educação de Infância*. (28) 8-14.

Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Spodek, B. e Brown, P. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica. In B. Spodek (Org). *Manual de Investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stevens, J.; Hough, R. & Nurss, J. (2002). A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. In B. Spodek (Org). *Manual de Investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stipek, D. (1986). *Research on early childhood and elementary school teaching programs*. New York: Macmillan Publishing Company.

Stipek, D. (1989). *Learned helpness in task-orientation versus performance-orientig testing condition*. Journal Ed. Psychology 81 384-391.

Stipek, D. (1998). *Motivation to learn - From theory to practice*. USA: Allyn and Bacon. (Obra Original publicada 1988)

Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: integration theory and practice*. Boston:

Stipek. D.; Feiler, R. & Daniels, D. (1995). *Effects of different institucional approaches on young children's achievement and motivation*. Child Development I 66 nº 1, 209-224.

Stipek. D. & Ryan, R. (1997). *Economically disadvantaged preschoolers: ready to learn but further to go*. Psychology, 4, 711-723.

Tapia, J. & Garcia Celay, I. (1996). *Motivação e aprendizagem escolar*. In C. Coll; J. Palácios & A. Marchesi (Eds). *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da Educação*, (Vol.2, pp. 161-175). Porto Alegre: Artes Médicas.

Tonucci, F. (1986). *Contributo para a definição de um modelo educativo, da escola transmissiva à escola construtiva*. *Análise Psicológica* V, 169-176.

Weiner, B. (1984). *Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework*. In Ames, R.; Ames, C. (Eds). *Research on motivation in education*, 15-38. New York: Academic Press.

Weiner, B. (1986). *An Attribucional theory of motivational and emotion*. New York: Springer Verlag

Wieder, S. e Stanley, G. (2002). A base emocional da aprendizagem. In B. Spodek (Org). *Manual de Investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Woodhead (1996). *Family, school and society*. London: Open University.

Vasconcelos, T. & al. (1998). Novas políticas para a educação Básica: Prioridade ao primeiro ciclo. *Inovação* 11 (1), 9-32

Vilar, M. (1994). *Currículo e ensino para uma prática teórica*. Coleção Horizontes da Didáctica, Porto: Edições ASA

Vygotsky, L.S. (1988). *A formação social da mente*. S. Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Porto: Edições ASA.

ANEXO I**Grelha de Observação de sala de aula**

			Nada Parecido	Pouco Parecido	Parecido	Muito parecido
		Itens				
Programa / Foco das Actividades	1 – As crianças seleccionam as suas actividades a partir de actividades previamente preparadas pelo educador, que abrangem várias áreas de conhecimento, incluindo dramatizações, blocos, ciências matemáticas, jogos e puzzles, livros, Cd's, arte e música.	A				
	2 – Formação de um grande grupo, onde a instrução directa dada pelo educador é utilizada na maioria do tempo	I				
	3 – As crianças estão envolvidas em actividades concretas, de aprendizagem tridimensional, com materiais presentes nas experiências do seu dia-a-dia.	A				
	4 – O educador explica às crianças exactamente o que vão fazer e quando, esperando que sigam as suas indicações	I				
	5 – As crianças encontram-se activas fisicamente na sala de aula, escolhendo actividades propostas pelo educador e iniciando-as espontaneamente	A				
	6 – As crianças trabalham individualmente ou em pequenos grupos, na maioria escolhidos por elas. Diferentes crianças fazem coisas diferentes.	A				
	7 – As crianças utilizam manuais, fichas de trabalho, cartões e outros materiais de aprendizagens abstractos e bidimensionais.	I				
	8 – Os educadores colocam questões como forma de promoverem mais do que uma resposta correcta por parte das crianças	A				
	9 – Os educadores esperam que as crianças se sentem, observem, estejam quietas e que oiçam, ou que façam as suas tarefas de papel e lápis, durante largos períodos de tempo.	I				
	10 – A instrução para ler e escrever enfatiza o ensino directo do reconhecimento de letras, a recitação do alfabeto, o pintar dentro das linhas limite e como fazer melhor o desenho das letras	I				
	11 – Os educadores utilizam actividade, como por exemplo, blocos de construção, a medição de ingredientes para cozinhar, trabalhos em madeira e o desenho, para ajudar as crianças a aprender conceitos de matemática, ciência e meio físico.	A				
	12 – As crianças planeiam lições de escrita, com a coloração de formas previamente desenhadas, com o traçar e o uso correcto de tesouras.	A				
	13 – As crianças utilizam uma variedade de materiais de arte á sua escolha, incluindo cavalete, pintura com as mão e barro.	A				
	14 – Os educadores esperam que as crianças respondam correctamente com apenas uma resposta certa. A memorização e exercícios são privilegiados.	I				
	15 – Quando os educadores tentam envolver as crianças em actividades, fazem-no estimulando a sua curiosidade e o interesse natural.	A				
	16 – O ambiente da sala de aula estimula a criança a ouvir e a ler contos, a ditar histórias, a imprimir notícias da aula, a participar em dramatizações, a experimentar a escrita através do desenho, da cópia e do soletrar.	A				
	17 – Os projectos de arte envolvem a cópia de um modelo feito pelo adulto, a coloração de formas desenhadas previamente, a finalização de um projecto que o educador iniciou ou o seguimento de sugestões por parte de outro adulto.	I				
	18 – São demarcados tempos ou períodos separados para aprender conhecimentos, em áreas específicas do conteúdo, como por exemplo de matemática, de ciências ou do meio físico.	I				
	19 – As crianças têm diariamente, oportunidade de utilizarem á sua escolha os ímans, os puzzles, o legos, os marcadores, as tesouras ou outros materiais semelhantes.	A				
	20 – Quando os educadores tentam envolver as crianças em actividades, fazem-no solicitando a sua participação, dando recompensas, desaprovando a não participação.	I				

	Itens		Nada Parecido	Pouco Parecido	Parecido	Muito parecido
Ambiente Emocional	21 – Os educadores revelam o afecto através do sorrir, do tocar, do pegar e do falar ao mesmo nível do olhar durante o dia, especialmente nos períodos de chegada e de partida.	A				
	22 – O som do ambiente é marcado através de uma agradável conversa, do riso espontâneo e de exclamações de contentamento.	A				
	23 – Os educadores utilizam a competição, a comparação ou a critica como técnicas de orientação e disciplina.	I				
	24 – Os educadores falam de sentimentos. Encorajam as crianças a colocar as suas emoções e as suas ideias (positivas e negativas) em palavras.	I				
	25 – O som do ambiente ou se caracteriza por um silêncio forçado ou por um enorme barulho.	I				
	26 – Os educadores utilizam o reencaminhamento, o reforço positivo e o encorajamento como técnicas de orientação e disciplina.	A				
Comunicação	27 – Estão presentes muitos materiais para uma escolha livre e de uso supervisionado. Há pelo menos uma actividade planeada diariamente (ex. leitura de livros a crianças, narração de contos, histórias com flanelógrafos, mímica gestual...)					
	28 – O educador providencia um bom modelo de linguagem ao longo do dia (ex. dá instruções claras, usa palavras exactas nas descrições).	A				
	29 – Estão presentes alguns materiais que são utilizados para ajudar a criança na compreensão da linguagem.	I				
	30 – Os planos diários providenciam uma grande variedade de actividades para usar a linguagem durante o jogo livre ou o trabalho de grupo. Providenciam oportunidades de desenvolvimento da linguagem, baseado nas necessidades individuais.	A				
	31 – O educador estimula a linguagem expressiva ao longo do tempo.	A				
	32 – Existem algumas actividades planificadas para o uso da linguagem por parte do adulto (ex. pouca planificação por parte das crianças, a elaboração sobre desenhos, o ditar e contar histórias, são actividades pouco presentes)	I				
	33 – Existem jogos, materiais e actividades disponíveis. As crianças usam-nas à escolha com o educador disponível para assistir no desenvolvimento de conceitos através do falar com a criança e de questionar, estimulando o raciocínio.					
	34 – A planificação para a introdução dos conceitos é feita quando as crianças estão prontas, ora individualmente, ora em grupo.					
	35 – O educador encoraja a criança a pensar ao longo do dia, utilizando acontecimentos actuais e experiências como base para o desenvolvimento de conceitos (ex. as crianças aprendem sequências falando acerca das suas experiências da rotina diária, ou recordando a sequência de uma receita culinária).	A				
	36 – Os jogos, materiais e actividades para desenvolver ou encorajar o raciocínio realizam-se durante um curto espaço de tempo (ex. jogos de semelhanças, de sequências e de categorização, etc., são feitos esporadicamente)	I				
	37 – O educador promove uma conversa informal, todos os dias, com cada criança. O educador elabora para além das ideias apresentadas pela criança (ex. acrescenta informação, questiona para encorajar a criança a falar mais)	A				
	38 – A linguagem exterior ao grupo é usada em primazia pelo educador no controlo do comportamento da criança e na gestão das suas rotinas.	I				

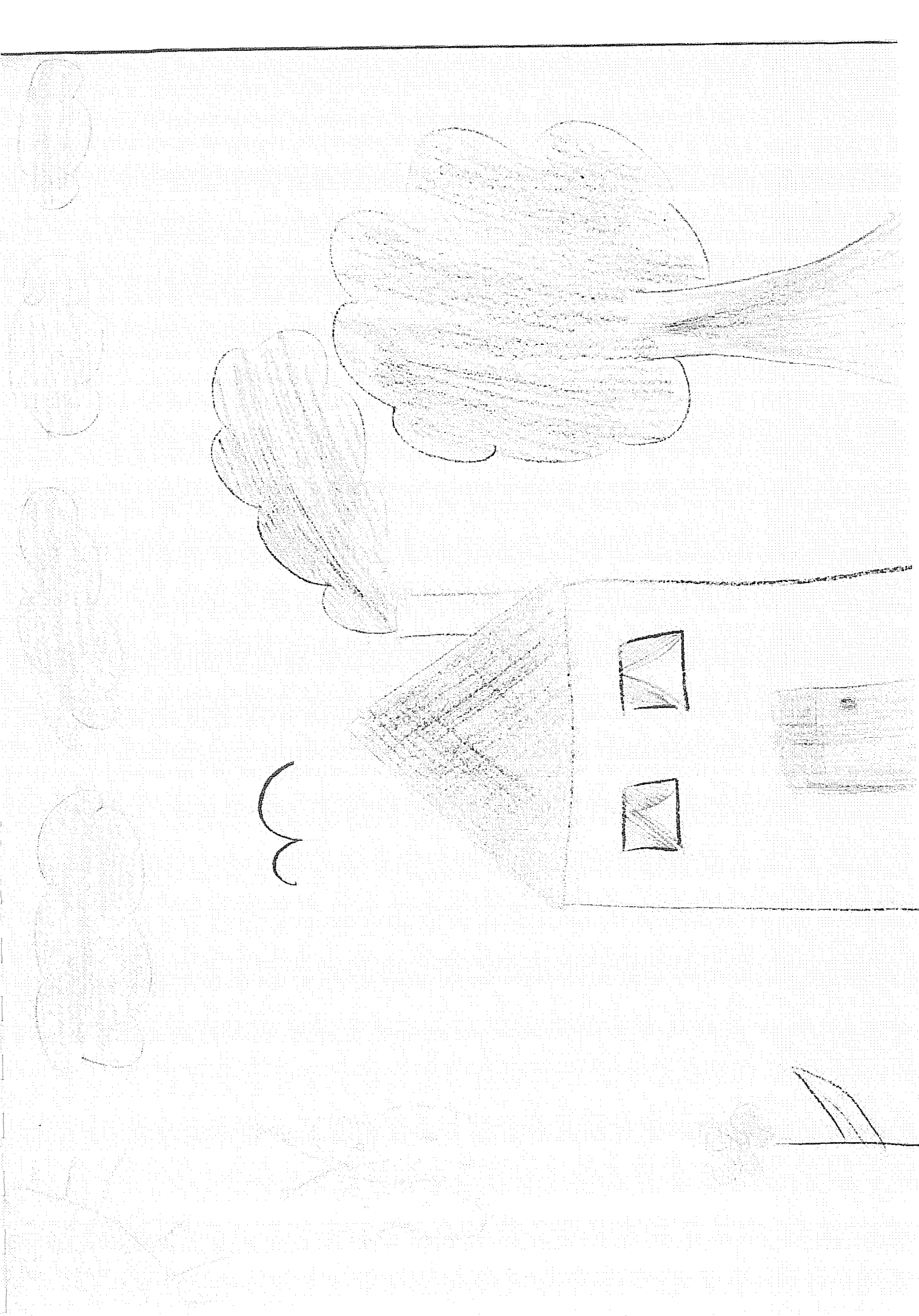
ANEXO II**Grelha de Cotação do Questionário de Motivação**

Sub-Escala 6: Dependência		Desenho			Puzzle		
		N.º de vezes que a criança olha para o desenho do experimentador	N.º de vezes que a criança pede permissão, opinião ou aprovação	N.º de vezes que a criança olha para cara do experimentador	N.º de vezes que a criança pede permissão, opinião ou aprovação	N.º de vezes que a criança olha para o puzzle do experimentador	N.º de vezes que a criança olha para cara do experimentador
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							

Sub-Escala 6: Dependência						
Sujeitos	Desenho					
	Nome	Coisas repetidas	Coisas Novas	Disposição	Título	Tema
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

Nota: 1 ponto corresponde ao igual, 2 pontos ao semelhante e 3 pontos ao diferente, na categoria coisas novas dá-se 0 pontos quando não existem e dá-se 3 pontos quando existem 3 ou mais coisas novas no desenho. Na categoria coisas repetidas a pontuação é ao contrário, quando estão presentes 1 ou 2 coisas do nosso desenho atribui-se 3 pontos, quando estão presentes 3 a 5 coisas dá-se 2 pontos e quando estão presentes mais que 6 coisas dá-se 1 ponto. Atribui-se 4 pontos quando não existem coisas repetidas.

ANEXO III**Desenho do Experimentador**



ANEXO IV**Comparação das Observações dos *experts* e dos observadores**

Grelhas de Observação - Currículo Directivo

X – Observação em sala de aula X – Observação feita pelo Expert

	Itens		Nada	Pouco	Parecido	Muito
			Parecido	Parecido	Parecido	parecido
Programa / Foco das Actividades	1 – As crianças seleccionam as suas actividades a partir de actividades previamente preparadas pelo educador, que abrangem várias áreas de conhecimento, incluindo dramatizações, blocos, ciências matemáticas, jogos e puzzles, livros, Cd's, arte e música.	A	XX			
	2 – Formação de um grande grupo, onde a instrução directa dada pelo educador é utilizada na maioria do tempo	I		X	X	
	3 – As crianças estão envolvidas em actividades concretas, de aprendizagem tridimensional, com materiais presentes nas experiências do seu dia-a-dia.	A	X	X		
	4 – O educador explica às crianças exactamente o que vão fazer e quando, esperando que sigam as suas indicações	I				XX
	5 – As crianças encontram-se activas fisicamente na sala de aula, escolhendo actividades propostas pelo educador e iniciando-as espontaneamente	A		XX		
	6 – As crianças trabalham individualmente ou em pequenos grupos, na maioria escolhidos por elas. Diferentes crianças fazem coisas diferentes.	A			X	X
	7 – As crianças utilizam manuais, fichas de trabalho, cartões e outros materiais de aprendizagens abstractos e bidimensionais.	I		X	X	
	8 – Os educadores colocam questões como forma de promoverem mais do que uma resposta correcta por parte das crianças	A			X	X
	9 – Os educadores esperam que as crianças se sentem, observem, estejam quietas e que oiçam, ou que façam as suas tarefas de papel e lápis, durante largos períodos de tempo.	I			XX	
	10 – A instrução para ler e escrever enfatiza o ensino directo do reconhecimento de letras, a recitação do alfabeto, o pintar dentro das linhas limite e como fazer melhor o desenho das letras	I				XX
	11 – Os educadores utilizam actividade, como por exemplo, blocos de construção, a medição de ingredientes para cozinhar, trabalhos em madeira e o desenho, para ajudar as crianças a aprender conceitos de matemática, ciência e meio físico.	A		XX		
	12 – As crianças planeiam lições de escrita, com a coloração de formas previamente desenhadas, com o traçar e o uso correcto de tesouras.	A			X	X
	13 – As crianças utilizam uma variedade de materiais de arte à sua escolha, incluindo cavalete, pintura com as mão e barro.	A	XX			
	14 – Os educadores esperam que as crianças respondam correctamente com apenas uma resposta certa. A memorização e exercícios são privilegiados.	I			X	X
	15 – Quando os educadores tentam envolver as crianças em actividades, fazem-no estimulando a sua curiosidade e o interesse natural.	A			X	X
	16 – O ambiente da sala de aula estimula a criança a ouvir e a ler contos, a ditar histórias, a imprimir notícias da aula, a participar em dramatizações, a experimentar a escrita através do desenho, da cópia e do soletrar.	A			XX	
	17 – Os projectos de arte envolvem a cópia de um modelo feito pelo adulto, a coloração de formas desenhadas previamente, a finalização de um projecto que o educador iniciou ou o seguimento de sugestões por parte de outro adulto.	I				XX
	18 – São demarcados tempos ou períodos separados para aprender conhecimentos, em áreas específicas do conteúdo, como por exemplo de matemática, de ciências ou do meio físico.	I			X	X
	19 – As crianças têm diariamente, oportunidade de utilizarem à sua escolha os ímans, os puzzles, o legos, os marcadores, as tesouras ou outros materiais semelhantes.	A		X	X	
	20 – Quando os educadores tentam envolver as crianças em actividades, fazem-no solicitando a sua participação, dando recompensas, desaprovando a não participação.	I	XX			

	Itens		Nada Parecido	Pouco Parecido	Parecido	Muito parecido
Ambiente Emocional	21 – Os educadores revelam o afecto através do sorrir, do tocar, do pegar e do falar ao mesmo nível do olhar durante o dia, especialmente nos períodos de chegada e de partida.	A			X	X
	22 – O som do ambiente é marcado através de uma agradável conversa, do riso espontâneo e de exclamações de contentamento.	A		X	X	
	23 – Os educadores utilizam a competição, a comparação ou a critica como técnicas de orientação e disciplina.	I			X	X
	24 – Os educadores falam de sentimentos. Encorajam as crianças a colocar as suas emoções e as suas ideias (positivas e negativas) em palavras.	I	X		X	
	25 – O som do ambiente ou se caracteriza por um silêncio forçado ou por um enorme barulho.	I	X			X
	26 – Os educadores utilizam o reencaminhamento, o reforço positivo e o encorajamento como técnicas de orientação e disciplina.	A	X	X		
Comunicação	27 – Estão presentes muitos materiais para uma escolha livre e de uso supervisionado. Há pelo menos uma actividade planeada diariamente (ex. leitura de livros a crianças, narração de contos, histórias com flanelógrafos, mímica gestual...)			X	X	
	28 – O educador providencia um bom modelo de linguagem ao longo do dia (ex. dá instruções claras, usa palavras exactas nas descrições).	A				XX
	29 – Estão presentes alguns materiais que são utilizados para ajudar a criança na compreensão da linguagem.	I			XX	
	30 – Os planos diários providenciam uma grande variedade de actividades para usar a linguagem durante o jogo livre ou o trabalho de grupo. Providenciam oportunidades de desenvolvimento da linguagem, baseado nas necessidades individuais.	A				XX
	31 – O educador estimula a linguagem expressiva ao longo do tempo.	A				XX
	32 – Existem algumas actividades planificadas para o uso da linguagem por parte do adulto (ex. pouca planificação por parte das crianças, a elaboração sobre desenhos, o ditar e contar histórias, são actividades pouco presentes)	I			XX	
	33 – Existem jogos, materiais e actividades disponíveis. As crianças usam-nas à escolha com o educador disponível para assistir no desenvolvimento de conceitos através do falar com a criança e de questionar, estimulando o raciocínio.		XX			
	34 – A planificação para a introdução dos conceitos é feita quando as crianças estão prontas, ora individualmente, ora em grupo.			X	X	
	35 – O educador encoraja a criança a pensar ao longo do dia, utilizando acontecimentos actuais e experiências como base para o desenvolvimento de conceitos (ex. as crianças aprendem sequências falando acerca das suas experiências da rotina diária, ou recordando a sequência de uma receita culinária).	A	X	X		
	36 – Os jogos, materiais e actividades para desenvolver ou encorajar o raciocínio realizam-se durante um curto espaço de tempo (ex. jogos de semelhanças, de sequências e de categorização, etc., são feitos esporadicamente)	I			X	X
	37 – O educador promove uma conversa informal, todos os dias, com cada criança. O educador elabora para além das ideias apresentadas pela criança (ex. acrescenta informação, questiona para encorajar a criança a falar mais)	A		X	X	
	38 – A linguagem exterior ao grupo é usada em primazia pelo educador no controlo do comportamento da criança e na gestão das suas rotinas.	I	XX			

A pontuação final é de 4 pontos (entre a minha observação e a observação do Expert)

Grelha de Observação – Currículo Centrado na Criança

X – Observação em sala de aula X – Observação feita pelo Expert

Itens		Nada Parecido	Pouco Parecido	Parecido	Muito parecido
1 – As crianças seleccionam as suas actividades a partir de actividades previamente preparadas pelo educador, que abrangem várias áreas de conhecimento, incluindo dramatizações, blocos, ciências matemáticas, jogos e puzzles, livros, Cd's, arte e música.	A			XX	
2 – Formação de um grande grupo, onde a instrução directa dada pelo educador é utilizada na maioria do tempo	I	XX			
3 – As crianças estão envolvidas em actividades concretas, de aprendizagem tridimensional, com materiais presentes nas experiências do seu dia-a-dia.	A				XX
4 – O educador explica às crianças exactamente o que vão fazer e quando, esperando que sigam as suas indicações	I	XX			
5 – As crianças encontram-se activas fisicamente na sala de aula, escolhendo actividades propostas pelo educador e iniciando-as espontaneamente	A			XX	
6 – As crianças trabalham individualmente ou em pequenos grupos, na maioria escolhidos por elas. Diferentes crianças fazem coisas diferentes.	A				XX
7 – As crianças utilizam manuais, fichas de trabalho, cartões e outros materiais de aprendizagens abstractos e bidimensionais.	I	XX			
8 – Os educadores colocam questões como forma de promoverem mais do que uma resposta correcta por parte das crianças	A	X			X
9 – Os educadores esperam que as crianças se sentem, observem, estejam quietas e que oiçam, ou que façam as suas tarefas de papel e lápis, durante largos períodos de tempo.	I	XX			
10 – A instrução para ler e escrever enfatiza o ensino directo do reconhecimento de letras, a recitação do alfabeto, o pintar dentro das linhas limite e como fazer melhor o desenho das letras	I	XX			
11 – Os educadores utilizam actividade, como por exemplo, blocos de construção, a medição de ingredientes para cozinhar, trabalhos em madeira e o desenho, para ajudar as crianças a aprender conceitos de matemática, ciência e meio físico.	A				XX
12 – As crianças planeiam lições de escrita, com a coloração de formas previamente desenhadas, com o traçar e o uso correcto de tesouras.	A	XX			
13 – As crianças utilizam uma variedade de materiais de arte à sua escolha, incluindo cavalete, pintura com as mão e barro.	A				XX
14 – Os educadores esperam que as crianças respondam correctamente com apenas uma resposta certa. A memorização e exercícios são privilegiados.	I	XX			
15 – Quando os educadores tentam envolver as crianças em actividades, fazem-no estimulando a sua curiosidade e o interesse natural.	A				XX
16 – O ambiente da sala de aula estimula a criança a ouvir e a ler contos, a ditar histórias, a imprimir notícias da aula, a participar em dramatizações, a experimentar a escrita através do desenho, da cópia e do soletrar.	A			X	X
17 – Os projectos de arte envolvem a cópia de um modelo feito pelo adulto, a coloração de formas desenhadas previamente, a finalização de um projecto que o educador iniciou ou o seguimento de sugestões por parte de outro adulto.	I	XX			
18 – São demarcados tempos ou períodos separados para aprender conhecimentos, em áreas específicas do conteúdo, como por exemplo de matemática, de ciências ou do meio físico.	I	X		X	
19 – As crianças têm diariamente, oportunidade de utilizarem à sua escolha os ímans, os puzzles, o legos, os marcadores, as tesouras ou outros materiais semelhantes.	A				XX
20 – Quando os educadores tentam envolver as crianças em actividades, fazem-no solicitando a sua participação, dando recompensas, desaprovando a não participação.	I	X	X		

A Motivação para a Aprendizagem no 1º ano de escolaridade

Itens		Nada Parecido	Pouco Parecido	Parecido	Muito parecido
21 – Os educadores revelam o afecto através do sorrir, do tocar, do pegar e do falar ao mesmo nível do olhar durante o dia, especialmente nos períodos de chegada e de partida.	A				XX
22 – O som do ambiente é marcado através de uma agradável conversa, do riso espontâneo e de exclamações de contentamento.	A				XX
23 – Os educadores utilizam a competição, a comparação ou a critica como técnicas de orientação e disciplina.	I	XX			
24 – Os educadores falam de sentimentos. Encorajam as crianças a colocar as suas emoções e as suas ideias (positivas e negativas) em palavras.	I				XX
25 – O som do ambiente ou se caracteriza por um silêncio forçado ou por um enorme barulho.	I	X	X		
26 – Os educadores utilizam o reencaminhamento, o reforço positivo e o encorajamento como técnicas de orientação e disciplina.	A			X	X
27 – Estão presentes muitos materiais para uma escolha livre e de uso supervisionado. Há pelo menos uma actividade planeada diariamente (ex. leitura de livros a crianças, narração de contos, histórias com flanelógrafos, mímica gestual...)					XX
28 – O educador providencia um bom modelo de linguagem ao longo do dia (ex. dá instruções claras, usa palavras exactas nas descrições).	A			X	X
29 – Estão presentes alguns materiais que são utilizados para ajudar a criança na compreensão da linguagem.	I		X		X
30 – Os planos diários providenciam uma grande variedade de actividades para usar a linguagem durante o jogo livre ou o trabalho de grupo. Providenciam oportunidades de desenvolvimento da linguagem, baseado nas necessidades individuais.	A			X	X
31 – O educador estimula a linguagem expressiva ao longo do tempo.	A				XX
32 – Existem algumas actividades planificadas para o uso da linguagem por parte do adulto (ex. pouca planificação por parte das crianças, a elaboração sobre desenhos, o ditar e contar histórias, são actividades pouco presentes)	I	XX			
33 – Existem jogos, materiais e actividades disponíveis. As crianças usam-nas à escolha com o educador disponível para assistir no desenvolvimento de conceitos através do falar com a criança e de questionar, estimulando o raciocínio.					XX
34 – A planificação para a introdução dos conceitos é feita quando as crianças estão prontas, ora individualmente, ora em grupo.			XX		
35 – O educador encoraja a criança a pensar ao longo do dia, utilizando acontecimentos actuais e experiências como base para o desenvolvimento de conceitos (ex. as crianças aprendem sequências falando acerca das suas experiências da rotina diária, ou recordando a sequência de uma receita culinária).	A				XX
36 – Os jogos, materiais e actividades para desenvolver ou encorajar o raciocínio realizam-se durante um curto espaço de tempo (ex. jogos de semelhanças, de sequências e de categorização, etc., são feitos esporadicamente)	I	X	X		
37 – O educador promove uma conversa informal, todos os dias, com cada criança. O educador elabora para além das ideias apresentadas pela criança (ex. acrescenta informação, questiona para encorajar a criança a falar mais)	A			X	X
38 – A linguagem exterior ao grupo é usada em primazia pelo educador no controlo do comportamento da criança e na gestão das suas rotinas.	I	X	X		

A pontuação final é de 3 pontos (entre a minha observação e a observação do Expert)